

|  |
| --- |
| **Eje III: Procesos de investigación en formación y evaluación en la Educación Superior: objetos de indagación y estrategias metodológicas.**  **Los espacios de aprendizaje en la universidad como condiciones del aprendizaje. Consideraciones al respecto presentes en las concepciones docentes.** |
| Emilce Lilian Rojo (rojoemilce@gmail.com)  Romina Paola Franco (romilupf@gmail.com) |
| Facultad de Ciencias Humanas / Universidad Nacional de La Pampa; Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  General Pico / La Pampa / Argentina |
|  |

**RESUMEN**

Este escrito presenta avances de la investigación “Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en docentes. Un estudio en educación segundaria y universitaria” dirigido por Dra. Diana Martín (Universidad Nacional del Comahue-UNCo) y codirigido por Mgr. María Ema Martin (Universidad Nacional de La Pampa- UNLPam). Esta investigación tiene como objetivo describir las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores.

Esta investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. La fenomenografía investiga la experiencia que las personas vivencian de determinados fenómenos. En este sentido busca describir las percepciones personales desarrolladas en determinados contextos. El enfoque fenomenográfico utiliza procesos analíticos, asociados a la búsqueda de la comprensión. La perspectiva de los sujetos estudiados es interior, el objetivo no es tanto estudiar el fenómeno como él es, sino más bien, como parece a quien lo vive (Marton, 1981). Desde esta línea metodológica, el uso de entrevistas semiestructuradas es central como instrumento de recolección de datos. A partir de las voces emitidas por los entrevistados se realiza una selección de información de interés en relación con el objeto de estudio, que se presenta en el desarrollo de esta ponencia.

La fenomenografía entiende que, para estudiar la experiencia de un fenómeno, se diferencia entre el aspecto referencial (¿qué?) y el estructural (cómo?) (Marton & Booth, 1990). En el estudio de las concepciones del aprendizaje, objeto de estudio de la línea de investigación marco de esta ponencia, desde la perspectiva fenomenográfica se desarrollan aspectos respecto al “qué”, aspecto estructural, de los aprendizajes, o sea los contenidos de las concepciones, y el “cómo”, aspecto referencial, o sea los modos en cómo se aprende.

En investigaciones previas llevadas a cabo se evidenció que las condiciones del aprendizaje resultan un aspecto relevante para el abordaje de las concepciones de los docentes universitarios en tanto remiten a aspectos que posibilitan u obstaculizan el desarrollo del fenómeno aprendizaje. Al respecto, Marton (2014) señala que para encontrar formas de enseñanza que promuevan aprendizajes se requiere en primer término definir qué es lo que sería aprendido en cada caso, y encontrar las diferentes condiciones que son favorables a los diferentes tipos de aprendizaje. Esto es posible cuando se tiene un entendimiento claro o justa comprensión de cuáles son las expectativas de los alumnos para aprender en situaciones particulares, qué aprenden los estudiantes en aquellas situaciones y porque ellos aprenden algo en una situación y no en otra.

Es en este sentido, se puede afirmar que las concepciones del aprendizaje que el docente ha construido y las condiciones que considera, tienen implicancia en la conformación de espacios de aprendizaje en tanto se lo considera una potencia para el entendimiento, para el “ver”, el “actuar” del alumno. Es en relación a esta posibilidad y oportunidades que los estudiantes pueden encontrar el sentido al objeto de aprendizaje. El concepto de espacios de aprendizaje refiere al espacio de oportunidades que potencian la experiencia al respecto de un objeto, a partir de las posibilidades de discernir rasgos de dicho objeto y sus variaciones. Así, desde esta perspectiva se sostiene que los docentes pueden incidir a través de diferentes estrategias en los significados que los estudiantes desarrollan.

En el cuerpo de este trabajo, en primera instancia se desarrolla teóricamente esta línea metodológica de la investigación y los conceptos estructurales del objeto de estudio de la investigación: condiciones y concepción de aprendizaje. Esto permite una aproximación al concepto de “espacios de aprendizaje”, desarrollados por investigadores del campo (Marton & Booth, 1990), como noción clave para el análisis de las condiciones y concepciones de aprendizaje. Por último, se desarrolla el análisis de estos cuestionamientos a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas por el equipo de investigación a profesoras universitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

**PALABRAS CLAVE**

Condiciones de aprendizaje- Espacio de aprendizaje - concepciones docentes- universidad.

Texto interior

Este escrito presenta avances de la investigación *“Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria”[[1]](#footnote-0),* que tiene como objetivo describir las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores.

Esta investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. En este enfoque el uso de entrevistas semiestructuradas es central como instrumento de recolección de datos. A partir de las voces emitidas por los entrevistados se realiza una selección de información de interés en relación con el objeto de estudio, que se presenta en el desarrollo de este artículo.

En primera instancia se desarrolla teóricamente la línea metodológica de la investigación y los conceptos estructurales del objeto de estudio: condiciones y concepciones de aprendizaje. Esto permite una aproximación al concepto de “espacios de aprendizaje”, desarrollados por los investigadores Saljïo (1979), Marton, (1993), Martin (2014) Marton y Booth (1997), como noción clave para el análisis de las condiciones y concepciones de aprendizaje. Para su desarrollo se utilizan datos de las entrevistas realizadas por el equipo de investigación a profesoras universitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

**El estudio fenomenográfico de las concepciones y condiciones del aprendizaje.**

La fenomenografía investiga la experiencia que las personas vivencian de determinados fenómenos. En este sentido, busca describir las percepciones personales desarrolladas en determinados contextos. El enfoque fenomenográfico utiliza procesos analíticos, asociados a la búsqueda de la comprensión cuyo objetivo no es tanto estudiar el fenómeno como él es, sino más bien, cómo lo vivencian los sujetos (Marton, 1986).

Desde esta perspectiva se entiende que, para estudiar la experiencia de un fenómeno, es necesario diferenciar entre el aspecto referencial (¿qué?) y el estructural (cómo?) (Marton & Booth, 1997).

[El aspecto referencial se refiere a un objeto directo. Es el significado asignado a un fenómeno particular, que nos hace conscientes de que estamos experienciando el fenómeno como tal. Por otro lado, el aspecto estructural alude a cómo las personas abordan una acción. A su vez, el aspecto estructural puede subdividirse en componentes referenciales y estructurales. La parte estructural es, en este caso, la forma en que algo se lleva a cabo —el acto—, mientras el aspecto referencial se trata de un objeto indirecto —la intención de quién experiencia—, lo que desea lograr al ejecutar su acción de una cierta manera. (p 3)]

Desde esta perspectiva se asume que existen ciertas formas cualitativamente diferentes en las cuales las personas experimentan los fenómenos. Según Lima Freire (2009), las personas tienen la capacidad de experimentar fenómenos particulares en determinada manera y hay una cantidad limitada de ellas. Cualquiera que sea el fenómeno, podemos identificar un número acotado de formas cualitativamente diferentes de como es experimentado (Bowden & Green, 2005).

Así es que, el objetivo de la fenomenografía como metodología de investigación es describir los fenómenos como otros lo perciben y, además, dar cuenta de la variación de esas experiencias. En palabras de Marton (2007) busca identificar la variación en las formas cualitativamente diferentes en las cuales un fenómeno puede ser experimentado, percibido, comprendido o conceptualizado.

Los modos de experienciar de las personas difieren porque la percepción de los individuos comprende diferentes elementos de los fenómenos en relación con las situaciones de las que forman parte. Las diferentes formas de experiencias ofrecen categorías descriptivas que representan un conjunto de elementos que dan cuenta de la forma como un fenómeno es vivenciado. Las categorías se organizan de modo lógico y jerárquico y crean un espacio de resultados, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton & Pong, 2005). La experiencia específica o la concepción de un tema u objeto puede ser definida y es limitada, porque está siempre relacionada a un contexto, de modo que las piezas que la componen se relacionan con el todo.

En este caso particularmente, esos espacios de resultados conforman las concepciones de aprendizaje y dan cuenta de cómo los docentes universitarios experiencian el fenómeno aprendizaje.

La concepción de aprendizaje, siguiendo la línea de Saljïo (1979), es una noción que el sujeto va construyendo a través de su historia de vida y de las distintas interacciones que va realizando con los distintos actores sociales con quien ha tenido que compartir, ya sea de forma a-sistemática (vida cotidiana) como sistemática (vida escolar, en todos sus niveles), con el contexto social y cultural. Dicha concepción tiene una fuerte impronta en relación con la posición epistemológica, ideológica, psicológica de cada individuo. Para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción, o de apropiación o una combinatoria de éstos.

En el estudio de las concepciones del aprendizaje desde la perspectiva fenomenográfica (Saljïo (1979), Marton, et al, (1993), Martín (2014) se desarrollan aspectos respecto al “qué”, aspecto estructural de los aprendizajes, o sea los contenidos de las concepciones, y el “cómo”, aspecto referencial, o sea los modos en cómo se aprende.

Los investigadores Marton y Booth (1997) definen al aprendizaje como “el proceso de comenzar a ser capaz de hacer algo (hacer en extenso sentido) como un resultado de tener ciertas experiencias (de hacer alguna cosa o de que suceda alguna cosa)”. Agrega que la gente actúa no en relación a las situaciones tales como son, sino en relación a cómo ellos mismos las perciben, experiencian y entienden. Además, agregan que “el aprendizaje es siempre la adquisición de conocimiento de algo”, “algo” en lo que en el proceso se ha de tener en consideración. Con esto se refiere al objeto particular de aprendizaje. Se define al objeto de aprendizaje como una capacidad y señala que cada capacidad tiene un aspecto específico y general.

Según Marton y Pang (2005) el aspecto general hace referencia a los actos llevados a cabo en el aprendizaje, por ejemplo el recuerdo, el discernimiento, la interpretación. En otras palabras, el aspecto general refiere al objeto indirecto del aprendizaje. Por otro lado, se refiere al objeto directo del aprendizaje, al aspecto específico, que es aquello que tiene que ver con la forma o modo en el cual estos actos (el aspecto general) son llevados a cabo, tales como fórmulas, problemas de ingeniería, ecuaciones simultáneas, la Segunda Guerra Mundial o el patrimonio literario de Franz Kafka, tal como ejemplifican los autores.

A partir de esta consideración se hace referencia a que el objeto de aprendizaje contempla aspectos más allá del contenido en sí mismo. Esto implica pensar en que los procesos que se involucran al momento de aprender forman parte de ese objeto. Esto moviliza formas de entender la tarea docente a partir de pensar en ambos aspectos (general y específicos). Es decir, la propuesta docente contempla no solamente “el objeto” que los alumnos están tratando de aprender sino que, además, la forma en la cual los estudiantes están tratando de dominar aquello que están tratando de aprender.

Ahora bien, desde esta perspectiva se sostiene que los actos pedagógicos podrían tener como punto de partida aquellos procesos o acciones que se consideran que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes. Así, el autor afirma que el eje de las prácticas de enseñanza “no es que los estudiantes deben estar agrupados juntos en ciertos modos, bajo ciertas condiciones -tales como divididos de acuerdo a la edad, nivel de habilidad o género- ni que los maestros deberían hacer ciertas acciones, de ciertas maneras, o que determinado contenido debería ser enseñado. El punto es que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades” (2004). De este modo se entiende que no hay una forma particular de enseñanza que sea favorable a todos los tipos de aprendizaje.

Marton (2004) señala que para encontrar formas de enseñanza que promuevan aprendizajes se requiere en primer término definir qué es lo que sería aprendido en cada caso, y encontrar las diferentes condiciones que son favorables a los diferentes tipos de aprendizaje. Esto es posible cuando se tiene un entendimiento claro o justa comprensión de cuáles son las expectativas de los alumnos para aprender en situaciones particulares, qué aprenden los estudiantes en aquellas situaciones y por qué ellos aprenden en una situación y no en otra.

Al respecto, Pozo (1996), afirma que en todo aprendizaje existe una relación de resultados, procesos y condiciones. Respecto a los resultados del aprendizaje están conformado por lo que se aprende, lo cual puede evidenciarse mediante algún cambio; los procesos del aprendizaje se vinculan al cómo se aprende y las condiciones de aprendizaje hacen referencia al cuándo, cuánto, dónde, con quién, y demás variables intervinientes.

Las condiciones se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha.

Autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1978); Gagné (1985) establecen diferencias entre condiciones que se encuentran en el exterior del aprendiz, tomando como ejemplo el material de aprendizaje, y condiciones que son de orden interno, tales como la motivación intrínseca. En líneas generales, cuando se hace referencia a condiciones del aprendizaje, se consideran aquellos elementos externos e internos que pueden hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, o que por el contrario pueden volverse obstaculizadores.

**El Espacio de Aprendizaje como condición de aprendizaje**

Las condiciones del aprendizaje resultan un aspecto relevante para el abordaje de las concepciones de los docentes universitarios en tanto remiten a aspectos que posibilitan u obstaculizan el desarrollo del fenómeno aprendizaje. Es en este sentido que se puede afirmar que las concepciones del aprendizaje que el docente ha construido y las condiciones que considera, tienen implicancia en la conformación de espacios de aprendizaje.

Marton (2004) caracteriza “el espacio de aprendizaje como una potencia para el entendimiento, para el “ver”, el “actuar” del alumno. Es en relación a esta posibilidad y oportunidades que los estudiantes pueden encontrar el sentido al objeto de aprendizaje” (p. 139). Dichas oportunidades pueden potenciar el espacio para que los aprendices exploren el objeto de aprendizaje en una variedad de formas o limitarlo, privándolos de éstas. El autor argumenta que “el espacio de aprendizaje es ‘experiencial’, ‘elástico’ y no algo dado. La manera en que el objeto es experimentado depende de qué aspectos han sido discernidos como fundamentales y de las oportunidades de experienciar los patrones de variación” (p. 139). Es decir, el concepto de espacios de aprendizaje refiere al espacio de oportunidades que potencian la experiencia al respecto de un objeto, a partir de las posibilidades de discernir rasgos de dicho objeto y sus variaciones.

Desde esta perspectiva se sostiene que los docentes pueden incidir a través de diferentes estrategias en los significados que los estudiantes desarrollan. Estos significados constituyen la dimensión semántica (de sentido) del espacio de aprendizaje.

El enriquecimiento de esta dimensión implica lo que Marton (2004) denomina “variación contextual”. La variación contextual va más allá del tema o contenido que se está enseñando. Tiene que ver con la creación de un espacio de oportunidades de experienciar el objeto en cuestión de forma variable (no de una única manera) potenciando la diversidad de significados por parte de los alumnos. La variación contextual ayuda a los estudiantes a reflexionar, relacionar, comprender, el objeto de aprendizaje.

La constitución del espacio de aprendizaje y las variaciones contextuales que en éste se generan resultan de aquellos aspectos que los docentes conciben como concepciones y condiciones de aprendizaje.

Desde el enfoque fenomenográfico, cómo es experienciado el espacio de aprendizaje por los docentes universitarios es un rasgo a tener en cuenta en el estudio de las condiciones.

En el análisis de las entrevistas realizadas a docentes universitarios emergen consideraciones generales que remiten al espacio de aprendizaje determinado por factores materiales, organizacionales e institucionales. Las voces refieren a cuestiones como la cantidad de estudiantes, el espacio físico, la presencialidad, las características de la materia, los tiempos institucionales de cursada, entre otros aspectos, como determinantes en la constitución del espacio de aprendizaje.

Desde este lugar podría pensarse en la presencia de concepciones que sostienen la idea de que el espacio remite a formas únicas de aprendizaje y externalizan los procesos. Es decir, subyace una mirada que considera al espacio de aprendizaje como un aspecto externo que no contempla la posibilidad de que los docentes lo construyan. De este modo, las condiciones que señalan los docentes en estas referencias no se observa el desarrollo de espacios de aprendizajes con contextos variables.

Sin embargo, aparecen algunos indicios que relacionan al mismo con las particularidades del objeto de estudio de las asignaturas. Se expone la idea de que se constituye particularmente en relación a la materia y se deja entrever una referencia a la idea de variabilidad.

Además, aparece un señalamiento que invita a pensar al espacio mucho más allá de la relación en un lugar geográfico y temporal determinado. Se hace hincapié, en una de las entrevistas, en las particularidades de los sujetos del aprendizaje y los diferentes modos que cada uno elige para acercarse al objeto. Se señalan aspectos como la interacción con elementos tecnológicos, computadoras, libros, plataformas virtuales, que permitan procesos comunicacionales diversos. Es en este aspecto en el que se explicita la idea del espacio de aprendizaje como un espacio preparado para la comunicación que posibilite procesos afectivos (en términos de “afectar, de implicar”).

En líneas generales se puede inferir que algunas concepciones respecto al espacio de aprendizaje apuntan a señalamientos que remiten a condiciones externas para su constitución.

Las voces dicen al respecto:

*“Las condiciones del aprendizaje están referidas a cuál es el contexto que nosotros les ofrecemos a nuestros estudiantes estas posibilidades para aprender. Hay condiciones que uno puede manejar y me parece que esa es toda nuestra responsabilidad. Y otras condiciones que uno no las puede manejar. Qué se yo como vive un pibe en la casa, cuales son las condiciones materiales, cuáles son sus propias condiciones simbólicas para poder aprender. No lo puedo manejar. Lo que yo si puedo manejar es como ofrezco el material, en qué sentido lo ofrezco, si lo torno significativo, si puedo este suscitar su interés …Y después hay condiciones que son materiales de la institución que tampoco las puedo manejar. Que tiene que ver con el espacio, que tiene que ver con, cómo me acerco a los estudiantes, si uso o no las tecnologías para poder estar cerca de ellos, para poder acompañarlos. Pero como condición yo me centraría en esto. En las variables que yo puedo manejar para lograr que el pibe aprenda”*. (Entrevista, 2016. D1)

En este ejemplo se vislumbran indicios que refieren a la posibilidad de “manejar” o modificar (aunque en un principio refiere a condiciones simbólicas que exceden la práctica docente) determinadas condiciones de aprendizajes considerando que si el docente puede hacer uso y modificaciones de las mismas tienen que ver con aspectos externos que configuran los espacios de aprendizajes. En la entrevista se hace referencia a que el objeto de conocimiento presenta de por sí un obstáculo para su abordaje ya que genera resistencia por parte de los estudiantes.

*“Entonces ahí hay un obstáculo muy grande que es: no solo el otro tiene que acercarse a un objeto que es nuevo, sino que encima por lo general no está de acuerdo con los presupuestos que ellos tienen. Entonces eso le agrega una complejidad al proceso de enseñanza que es muy fuerte (…)”.* (Entrevista, 2016. D1)

De este modo los rasgos señalados en la parte inicial del análisis permiten dar cuenta de posicionamientos acerca de que el espacio de aprendizaje -en parte- es algo dado y determinado por ciertos factores externos, en función de los cuáles se configura una propuesta pedagógica.

*“No lo tenía así de claro, pero tiene que ver con eso, cómo se promociona, cómo se regulariza la materia, cómo se cursa, cuáles son los tiempos que hay que darle a lo teórico y al práctico, la cantidad… la carga horaria, lo que yo… cómo resuelvo las condicionalidades y las reválidas, cómo las condiciones…. Los contenidos mínimos que… las preguntas de examen por ejemplo, yo en cada unidad les digo “esto será una pregunta de examen, por favor estúdienlo”. Entonces, creo que son distintas condiciones que les voy poniendo,  creo que a medida que va pasando el cuatrimestre son más”.* (Entrevista, 2016. D4)

En otro de los testimonios

*“Yo, durante el cuatrimestre pasado, fui a ver las trayectorias de esos estudiantes y ahí me di cuenta que los estudiantes no tienen todos las mismas trayectorias. Hay estudiantes que están cursando mi materia, pero que no tienen las materias de tercero, no tienen los finales de segundo. Entonces ese contenido o ese aprendizaje que se lo da la trayectoria, algunos estudiantes no lo tienen. Entonces yo vi que para este cuatrimestre yo tenía que tener otra propuesta que no fuera tan flexible como otros años. Que fuera más pautada, con sus prácticos más clarificados y que de antemano ya los tengan, con lecturas complementarias”.*  (Entrevista, 2016. D1)

Por otro lado, las voces también aluden a datos cualitativamente diferentes entre los docentes.

Por ejemplo, D2 señala en su entrevista que:

*“Condiciones es todo lo que rodea el aprendizaje, o sea que se pueda producir conseguir el aprendizaje. Entonces incluye el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, el sujeto o un libro, un texto, la computadora, donde está eso que quiero aprender, qué me lo está explicando y también el contexto en el sentido de las condiciones (…) condiciones materiales quiero decir, o sea si tenés acceso, si no tenés acceso, si hay silencio o música, según como aprendas porque cada uno puede aprender de distintas maneras (…) condiciones en el sentido de que haya un espacio preparado. Digo pensando en el ámbito donde trabajamos si el lugar es chico y hay mucha gente tampoco creo que haya condiciones, por más que esté calentito o que estén todas las sillas, pero si están tan apretados que no se pueden mover o yo no puedo pasar y no nos podemos comunicar (…) El espacio, la comunicación, todo lo que puede afectar, ahí podés incluir todo, hasta si te cae bien el profesor o no”*. (Entrevista, 2016. D2)

En este sentido comienza refiriendo a cuestiones externas que condicionan el espacio de aprendizaje, pero además incorpora como parte el proceso de comunicación. Prosigue diciendo lo siguiente:

*“La comunicación se puede dar de una manera correcta y no quiere decir que porque este frente tuyo voy a aprender mejor porque tal vez no puedo establecer una buena comunicación. Tal vez me comunico mejor a través de la plataforma porque no se… escribo mejor, explico mejor, el alumno me puede entender mejor porque entiende mejor lo escrito, que tiene que ver con su historia y con como ese alumno se siente identificado con una forma de escribir y de aprender”.* (Entrevista, 2016. D2).

En este apartado la docente remite a las particularidades personales de cada uno de los alumnos y a la necesidad de complejizar o pensar en espacios de aprendizaje que posibiliten diversas o variadas formas de comunicación.

Otra docente enuncia al respecto del aprendizaje:

*“Tiene que ver con esto de la pedagogía de la singularidad, que a partir de ahí se deriva un modo de pensar el aprendizaje como un proceso complejo, no como simples acciones donde uno enseña y otro aprende. Lo pienso como un proceso donde uno es afectado por los sujetos con los que está trabajando y también afecta, atraviesa ¿no? Esos procesos con los cuales está implicado. No como unas simples acciones, sino como algo complejo donde es fundamental el lugar de la singularidad, la escucha, el hacer sitio a la singularidad del otro (...) yo creo que una de las cuestiones es, del estar atento a las historias, a lo que cada uno alumno, estudiante, traen como previo (…)*

*Nuestro objeto de estudio, de trabajo, tiene que ver mucho con qué me pasa con el otro, cuál ha sido mi historia en relación, mi historia educativa o mi experiencia educativa relacionada con la presencia de otro diferente (…)”.* (Entrevista, 2016. D3).

Este relato permite inferir una consideración a la singularidad de los estudiantes como punto para pensar el abordaje del objeto de estudio.

Tal es así, que a esta concepción se le suma otras formas de experienciar el espacio de aprendizaje. Estas últimas experiencias inferidas de las voces de las docentes tienen relación con lo que los autores señalan respecto a considerar el espacio del aprendizaje en relación a la creación de un espacio de oportunidades de experimentar el objeto en cuestión de forma variable (no de una única manera) potenciando la diversidad de significados por parte de los alumnos. De este modo se invita a pensar en aspectos o rasgos que lo constituyen y construyen en la relación pedagógica en pos de crear contextos variables y significativos para los estudiantes.

La categoría de espacios de aprendizaje entendida como espacio de oportunidades para experienciar las variaciones nos invita a pensar los contextos educativos y las prácticas de enseñanza desde un lugar elástico, móvil. Esta conceptualización y las formas de considerarlo requieren un abordaje e indagación de las concepciones de aprendizaje de los docentes que diseñan y construyen la práctica.

En contextos de enseñanza y aprendizaje fuertemente académicos como los universitarios, conocer estas formas de experienciar el espacio y concebir las concepciones de aprendizaje de los docentes, potencia procesos reflexivos para enriquecer la práctica pedagógica.

**BIBLIOGRAFÍA**

* Ausubel D. P., Novak J. D. y Hanesian H. (1996). Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, México: Editorial Trillas
* Bodwen, J. y Green, P. (2005). Doing developmental phenomenography. Melbourne: RMIT Univerity Press
* Gagné, R. (1985). The conditions of learning and theory of instruction. 4th edition, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Florida-ABD.
* Martin, María Ema, Iglesias, Alicia Isabel y Fernández, María Noel (2016). El fenómeno del aprendizaje y sus condiciones. las concepciones de aprendizaje de los/as profesoras. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
* Marton, F., DallAlba, G; Beaty, E. (1993). Conception of Learning. IJER,19(3), 277-300.
* Marton, Ference y Booth, Shirley (1997). Aprendizaje y conciencia. Chalmers University of technology. Lawrence Associates. New Jesey
* Marton, F. (1986). Phenomenography- A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought, 21(3), 28-49. Reprinted 1988 in R. R. Sherman & W, B. Webb (Eds.), Qualitative research in education: Focus and methods (pp. 141-161). London: Falmer Press.
* Marton, F. y Tsui, ABM (2004). Discurso en el aula y el espacio de aprendizaje. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
* Marton, F; Wing Yan Pong, (2005). On the unit of description in phenomenograpy, Higher Education Research &amp; Development, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706.
* Pozo Municio, Juan Ignacio (1996). Aprendices y maestros. Alianza. Psicología Minor. Madrid.

1. Dirigido por Dra. Diana Martín (Universidad Nacional del Comahue-UNCo) y codirigido por Mgr. María Ema Martin (Universidad Nacional de La Pampa- UNLPam), [↑](#footnote-ref-0)