



**REVISTA MÉDICA UNIVERSITARIA**  
**Facultad de Ciencias Médicas - UNCuyo**  
Vol 12 – Nº2 – 2016  
ISSN 1669-8991



**Trabajo original**

## **CONCEPCIONES DE TUTORES PARES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS**

### **SOBRE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE**

Formica Saieg Pablo<sup>1</sup>, López María<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Médicas, UNCUYO. Mendoza, Argentina

<sup>2</sup> Asesoría Pedagógica, Facultad de Ciencias Médicas, UNCUYO. Mendoza, Argentina

Correo electrónico de contacto: formicasaiegpj@gmail.com

## RESUMEN

El objetivo del trabajo fue describir las concepciones de tutores pares sobre la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, dado que las concepciones condicionan y permiten comprender las prácticas educativas. La metodología fue cualitativa de tipo fenomenográfica porque permite comprender los aspectos subjetivos de las interacciones entre tutor y estudiantes. Las técnicas fueron la observación y la entrevista abierta semiestructurada, ambas con grabación de audio. La muestra fue de 8 estudiantes que cursaban entre 4<sup>to</sup> y 6<sup>to</sup> año de la carrera de medicina y que se desempeñaban como docentes (tutores-pares) en sesiones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en 3er año de la misma carrera. Se analizó la transcripción de los audios y se codificó utilizando el método de comparación constante. Resultados: Se observó en general una contradicción entre lo que los tutores afirmaron en la entrevista sobre la autonomía en el aprendizaje y sus prácticas docentes en la sesión ABP. En la entrevista, la

mayoría respondió que consideraban importante la toma de decisiones por los estudiantes, sin embargo en la sesión ABP, la participación de estos tenía lugar como respuesta a las intervenciones del tutor en una proporción mucho mayor que como producto de hipótesis y propuestas de los estudiantes al grupo o de consensos en el grupo. De las observaciones y entrevistas, se infiere que la mayoría de los tutores tienen como prioridad que los estudiantes alcancen los objetivos conceptuales de la sesión de ABP en el tiempo establecido sin que otorguen el mismo valor al proceso de construcción ni a la toma de decisiones autónoma por el grupo de estudiantes. La mayoría de los tutores pares de ABP muestran en sus prácticas un modelo de concepción del aprendizaje de tipo directivo que no promueve la autonomía del estudiante sino la reproducción del conocimiento transmitido.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, tutores, ABP, enseñanza

## ABSTRACT

### **Peer Tutors Beliefs on Learning Autonomy in an Faculty of Medical Sciences**

This study aims at describing peer tutors' conceptions of students' autonomy in learning, since these conceptions condition educational practices and allow their understanding. A qualitative phenomenographic methodology was used, as it contributes to understanding the subjective aspects of the interactions between the tutor and the students. The techniques applied were observation and semi-structured open interview, both of which were audio recorded. The sample consisted of eight Bachelor of Medicine students from fourth to sixth year who worked as teachers (peer tutors) in third-year Problem-based Learning (PBL) sessions. The audio transcriptions were analyzed and codified using the constant comparative method. Results: A general contradiction

between the statements about autonomy in learning made by the tutors during the interview and their teaching practices in the PBL session was observed. In the interview, most of the tutors said that they considered that students' decision making was important. However, at the PBL session the students' participations were mainly a response to the tutor's interventions, rather than a product of the students' hypotheses and suggestions made to the class, or of a group consensus. It was inferred from the observations and interviews that the priority for most of the tutors was that the students reached the conceptual objectives of the PBL session in the set time. Tutors did not give the same importance to the construction process or the autonomous decision making of the students. Most of the peer tutors of

PBL showed through their practices a directive model of learning conception which does not foster the student's autonomy, but the repetition of the acquired knowledge.

## Introducción

Las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje orientan las interpretaciones que las personas hacen de las situaciones educativas y sus prácticas. Siguiendo a Pratt, se entiende aquí por concepciones a los significados específicos ligados a un fenómeno que median nuestra respuesta a situaciones que involucran estos fenómenos.<sup>1</sup> Nos formamos concepciones de cada elemento de nuestro mundo y usamos esas representaciones para delimitar algo de él y relacionarlo con otros fenómenos. El mundo es visto a través de las concepciones y cada persona interpreta y actúa de acuerdo con su concepción del entorno.

El estudio de las concepciones ha permitido describir modelos distinguiéndolos según la forma en que definen diferentes dimensiones del aprendizaje.<sup>1,2,3</sup> Existen distintas clasificaciones de concepciones, que en general se mueven entre dos polos: uno más centrado en el docente y en el contenido y otro más centrado en el estudiante y orientado al aprendizaje.<sup>4,5</sup> Pozo (2006) ha descrito los modelos directo, interpretativo y constructivo del aprendizaje (Tabla 1) para ayudar a comprender la forma en que los docentes estructuran sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.<sup>3,6</sup>

Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza se han estudiado, según Pozo (2012) desde diversas perspectivas teóricas. Además, la tradición de investigación cualitativa ha tenido gran desarrollo en este campo.<sup>7,8,9</sup> Las dimensiones usualmente analizadas en estos estudios son: el papel del docente, el papel del alumno, la naturaleza del conocimiento, el rol del entorno social, entre las más importantes.<sup>2,4</sup>

La autonomía del alumno en el proceso de aprender es una de las dimensiones que

## KEY WORDS

Autonomy, tutors, PBL, teaching

distingue unos modelos de concepciones de otros. Para Monereo (2001) la autonomía es la facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje.<sup>10</sup> Araújo y Sastre (2008) hacen referencia a la autonomía como una competencia personal en relación con el hecho de aprender cuando quien aprende tiene la oportunidad de ejercer algún tipo de control, sea procedimental, conceptual o procesual sobre el desarrollo del propio aprendizaje.<sup>11</sup>

Es por eso que cabe preguntarse si los estudiantes, cuando desempeñan el rol de tutores pares promueven la autonomía, es decir, sostienen concepciones del aprendizaje y la enseñanza constructivas. En especial resulta importante la pregunta cuando la formación disciplinar de estos tutores pares ha incluido un modelo que promueve la autonomía: el ABP, que se implementa en esta carrera de medicina desde 1997. El objetivo de ABP es que el estudiante identifique un problema o pregunta, que busque de forma independiente los conocimientos necesarios para responder esa pregunta y que aplique lo adquirido para abordar el problema original, con la guía de un tutor.<sup>10,12,13</sup> Las actividades de ABP cuentan actualmente en la FCM-UNCuyo con una proporción no despreciable de estudiantes entre el cuerpo de tutores, denominados en este estudio tutores pares. Es importante destacar que estos tutores desempeñan sus funciones en forma independiente sin supervisión permanente. Este proyecto se enmarca en una línea de investigación que indaga en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de

estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Médicas.<sup>6</sup>

El objetivo del estudio es describir las concepciones de los tutores pares sobre la

autonomía de los estudiantes en el aprendizaje.

## Material y métodos

Se seleccionó una muestra de 8 tutores estudiantes de una población de 12 con los siguientes criterios de inclusión: Estudiantes que cursan 4to, 5to o 6to año de la carrera de medicina; con funciones de tutoría en sesiones de ABP de cursos de 3er año de la carrera de Medicina; sin necesidad de supervisión permanente por un docente experto. El trabajo se realizó entre agosto de 2015 y abril de 2016.

Se utilizó una metodología cualitativa de tipo fenomenográfico para comprender los aspectos subjetivos de la interacción entre tutor y estudiantes. Las técnicas utilizadas fueron observación de sesiones ABP y entrevistas semiestructuradas inmediatamente posteriores a la sesión, previo consentimiento informado del tutor y estudiantes en ambos casos. Estas técnicas permitían comparar las prácticas del tutor en sesiones ABP con lo éste decía sobre lo que hizo o debería hacer. Se grabó y transcribió el audio de observaciones y entrevistas. El análisis cualitativo de las transcripciones literales de las grabaciones se realizó con el programa ATLAS.ti versión WIN 7.5®, con el método de comparación constante. Este análisis consistió en:

- a. Primera codificación del texto, categorización abierta línea por línea.
- b. Categorización selectiva o axial para identificar relaciones entre citas: se agruparon en familias y subfamilias

## Resultados

### Sesiones ABP

Como primera codificación del texto y categorización abierta línea por línea, se analizaron las transcripciones de las sesiones ABP según quién era el actor que intervenía

c. Revisión y corrección.

d. Ordenamiento de la información.

En esta codificación y categorización de las observaciones se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones:

a. Tipo de decisiones de aprendizaje que se permite tomar a los estudiantes en sesión tutorial.

b. Momento para la toma de decisiones.

c. Características de los estudiantes que toma en consideración el tutor a la hora de promover o no la autonomía en el aprendizaje.

De acuerdo con la metodología fenomenográfica, se tuvo en cuenta la emergencia de nuevas categorías.

Las mismas dimensiones se utilizaron para el análisis de concepciones en sesión ABP y en entrevistas. Éstas tuvieron un guion de 12 preguntas que se podían ampliar según el entrevistador lo considerara necesario en función de las respuestas del entrevistado (ANEXO I). El análisis de las entrevistas se hizo en forma transversal (la misma pregunta en todas las entrevistas) y longitudinal (la misma dimensión en cada entrevista a través de todas las preguntas y en el conjunto de las entrevistas, más allá de las preguntas específicas que hacían referencia a esa dimensión).

(tutor o estudiantes) y el tipo de intervención que realizaba.

Como parte de la categorización selectiva o axial para identificar relaciones entre citas, se

analizó en qué proporción lo hacía cada uno y qué tipos de intervenciones tenían los tutores. Se identifican las citas de los tutores según el orden en el que se entrevistaron, como Tutor 1 (T1) a Tutor 8 (T8).

Se observan 183 intervenciones de los tutores pares. La mayor parte son aquellas en las que da consignas a los estudiantes. Se clasificaron esas consignas en: preguntas dirigidas e indicaciones específicas para la acción. Las preguntas dirigidas son aquellas en las cuales el tutor busca como respuesta un Si, un No o un concepto puntual y específico, por ejemplo *“qué es la hemorragia uterina disfuncional?”* (T3), *“¿qué es la diplopía?”* o *“¿es crónico?”*. Otras intervenciones son del tipo indicaciones específicas sobre qué buscar, cómo hacerlo y en qué bibliografía.

En otras ocasiones, el tutor desarrolla, aunque sea brevemente, un concepto o situación puntual, *“(…) Claro, pero tenés que imaginarte que no filtra nada.. la volemia que tiene no la puede sacar, entonces por eso retiene sodio y agua (...)”* (T1).

Se identifican pocas intervenciones en las que el tutor da lugar a los estudiantes para que formulen preguntas y distingan sus dudas: *“Ese está bueno para buscar signos y síntomas.. también podés buscarlo en Farreras o Harrison si querés, como prefieras..”* (T2), *“Bien, ahora tratemos de armar nuestro propio algoritmo”, “Y ustedes qué dicen?”* y *“Cómo lo buscarías?”* (T6).

Se identifican también intervenciones donde el tutor restringe el razonamiento conceptual. En algunos casos, responde directamente sin argumentar ni buscar que el estudiante razone una posible respuesta:

- Estudiante: *“Del nefrótico (la anemia) sería secundaria, ¿no?”*.

- Tutor: *“Si, es secundaria. Pero quiero que hagamos un cuadrito, así tenemos una idea de lo que le pasa al paciente, si?”* (El tutor realiza esquema en el pizarrón)” (T1)

En otros casos, redirecciona la línea de razonamiento que llevan los estudiantes:

- Tutor: *“Pero por qué se fueron con diuréticos? (...) no los estoy entendiendo, o están diciendo algo mal”*.

- Estudiante 6: *“Si le sacas volumen sin sacarle células, tendrías una hemoconcentración (...)”*

- Tutor: *“Pero chicos, fíjense todos los antecedentes del paciente. ¿Qué tiene?”*

- Estudiante 4: *“No lo dice, pero podemos suponer...”*

- Tutor: *“Si hay que suponer con eso se lo tienen que poner en el casito.. o sea debería decir algo al respecto”* (T4)

Se observaron también comentarios de retroalimentación del tipo *“¡Muy bien! ¿Qué más?”, “Genial, sigamos...”*, *“Está muy bien lo que decís...”* que en general corresponden a respuestas de los estudiantes ante consignas dirigidas y no a participaciones sin consigna previa.

Se observan 112 intervenciones de estudiantes distribuidas en los siguientes grupos:

Por una parte, aquellas que responden a consignas del tutor, y en las que solicitan estas consignas para trabajar.: *“¿Qué más buscamos?”* y *“¿Anoto esos valores?”*. Por otra parte, aquellas en las que son los estudiantes quienes formulan preguntas, intentan establecer una relación entre conceptos o discuten entre todos sobre el tema sin haber tenido una indicación o pregunta previa. Por ejemplo:

- Estudiante 2: *“¿Y puede ser que la hipertrofia sea por volumen?”*

- Estudiante 3: *“Volumen dependiente...”*

- Estudiante 2: *“Claro, o sea, que sea concéntrica...”*

- Estudiante 6: *“Y tiene un estado hiperdinámico...”* [Todos discuten el tema] (T2)

En algunas situaciones se observó a los estudiantes elegir alguno de los libros disponibles y leer sin haber tenido una indicación previa del tutor.

Se observó que la mayor cantidad de intervenciones verbales son del tutor, objetivable en términos de frecuencia

respecto de la cantidad total de intervenciones de las sesiones y superando al total de intervenciones de los estudiantes, en todos los encuentros observados.

#### Entrevistas

Respecto de las **concepciones de los tutores sobre la autonomía en el aprendizaje**, se encontró como categoría emergente, que la mayor cantidad de respuestas en todos los tutores hacen referencia a lo que podría encuadrarse como "Actitud pasiva del grupo de estudiantes". Refieren argumentos del tipo "*si no les decís que hacer, no trabajan*" (T1, T3, T4, T7, T8) lo cual genera, según el tutor, la necesidad de dar consignas. Seguidamente, las respuestas más frecuentes reflejan que en las sesiones de ABP el tutor busca que los estudiantes alcancen conclusiones y logren conocimientos de formas específicas, como por ejemplo:

*"Les daba esos cuadros porque así todos van a llegar a la misma conclusión..)"* (T3).

*"A mí me gusta que lo escriban en el pizarrón así se nos queda bien", "Así se les queda porque a mí me importa que aprendan eso..."* (T4).

*"Se pueden desviar del tema, pero cuando estudiaron bien, sé que si siguen tal razonamiento llegan donde quiero que lleguen..."* (T6).

Son menos las respuestas que reflejan una valoración por parte del tutor del esfuerzo del estudiante por construir su propio conocimiento, donde se incluyen respuestas orientadas a que los estudiantes deben "expresarse en sus propios términos" y que "razonen por sus propios medios".

**Importancia y objetivos del ABP en la formación del estudiante:** Los tutores refieren como importante, que el ABP es un trabajo en equipo, donde "*no todos piensan igual*", "*debe existir libertad de expresión sin miedo al error*" y "*cada uno debe aportar al grupo según su estudio personal*". Agregan que el ABP prepara para el trabajo posterior como médico. También expresan que uno de las finalidades de la sesión ABP es cumplir con los objetivos de aprendizaje del día.

**Rol del estudiante:** La mayoría de los tutores refieren que los estudiantes deben generar conocimiento a partir de ideas previas y siguiendo ellos mismos un razonamiento. También hacen comentarios como "*No confrontan*" (T1, T7) o "*Siento que se aburrían*" (T3).

**Papel del tutor en la sesión de ABP:** Todos los entrevistados se refieren al papel del tutor como un estudiante más, una guía por tiene un poco más de experiencia y que debe preparar el tema antes del ABP. Reconocen que es importante hacer un cierre de la sesión para que a los estudiantes les queden claros los conceptos y que esa conclusión debe hacerla el tutor.

**Características de los estudiantes para que les permitan tomar decisiones:** Según lo referido por los tutores, aquellos estudiantes que son más independientes en su estudio, los más extrovertidos y "*el que no está perdido*" son quienes tienen mayores posibilidades de tomar decisiones en cuanto a su aprendizaje. A ellos, los tutores "*los dejan trabajar solos*". En cambio, los tutores optan por una intervención más directiva con aquellos alumnos que demuestran esperar consignas, quienes son más introvertidos o "*están más perdidos*".

**Toma de decisiones por los estudiantes:** La mayoría expresa "*yo les paso el libro para que sigan buscando ahí*" (T4) o "*marcando cual es la bibliografía del módulo porque se ponen a leer libros muy complejos o que no tienen la suficiente información*" (T4). Los tutores refieren que los estudiantes necesitan de un estudio previo para poder manejar mejor la bibliografía. Además, la totalidad de los tutores entrevistados refieren que los estudiantes, en general, no suelen pedir posibilidades de elegir.

En las respuestas se observa que es el tutor quien toma las decisiones respecto a las actividades a desarrollar, las líneas de razonamiento a seguir y es quien formula las preguntas a responder.

## Discusión

La mayoría de las intervenciones de los tutores son del tipo preguntas dirigidas, indicaciones para la acción o restricción del razonamiento conceptual del estudiante que no está directamente relacionado con los objetivos del caso (Tabla 2). Los estudiantes participan y responden a las preguntas dirigidas que formula el tutor. Se observa que es el tutor quien formula las preguntas y que se dirige hacia una definición o una respuesta breve y no son los estudiantes quienes se formulan sus propias preguntas. Es el tutor quien tiene la palabra la mayor parte del tiempo de la sesión. De las intervenciones de los tutores, más de la mitad, representan indicaciones a los estudiantes.

El tutor da mucha importancia al contenido que será evaluado pero no se encuentran citas que muestren preocupación por cómo se llega a ese conocimiento. En otras situaciones, los tutores aprueban lo dicho por los estudiantes sin indagar en el razonamiento realizado. Esto revela una clara importancia que da el tutor a los resultados de aprendizaje. Se encuentran afirmaciones como “lograr la misma conclusión que el tutor”, “cierre a cargo del tutor”, “cumplir objetivos de la sesión de ABP” y “valoración de teóricos sobre ABP”.

Se observa en general una contradicción entre lo que los tutores dicen que piensan y lo que realmente hacen al actuar como tutores. Por ejemplo, en situaciones como el uso del pizarrón, el tutor refiere que son los estudiantes quienes deben elegir si realizan un esquema o dibujo y en qué momento, pero en la sesión de ABP se ve al tutor que es él quien indica qué información escribir y cuándo hacerlo. Con respecto a la búsqueda en bibliografía sucede algo similar, donde el tutor expresa que los estudiantes deben buscar el conocimiento por su cuenta en los

libros que ellos prefieran, sin embargo, en la sesión de ABP, es el tutor quien indica el momento para leer y, en algunos casos de qué libro, sin preguntarle al estudiante qué es lo que piensa sobre la bibliografía (Tabla 2).

Luego de la interpretación de resultados, se formulan y agrupan en la Figura 1 los resultados obtenidos, clasificados como modelos de concepciones en un sistema de categorías según la bibliografía y antecedentes del trabajo

Por lo expresado anteriormente, se puede inferir que la mayoría de los tutores pares establecen como prioridad que los estudiantes logren los conocimientos básicos en el tiempo establecido para el desarrollo del ABP sin hacer hincapié en el proceso de construcción de ese conocimiento, donde se encuadra la toma de decisiones. La mayoría de los tutores pares entrevistados sostienen un modelo de concepción del aprendizaje de tipo directivo en el cual no se promueve la autonomía del estudiante en su aprendizaje. Esto representa que, en el ABP, los tutores hacen hincapié en lograr los objetivos relacionados con la adquisición de conceptos que luego se evaluarán en parciales y finales. Una conclusión importante de este trabajo es que el hecho de haber sido formados en ABP no garantiza que los tutores pares utilicen herramientas que promuevan la autonomía con sus estudiantes. Sobre la base de este estudio, se podría plantear una nueva formación y seguimiento de tutores pares para problematizar las prácticas en promoción de la autonomía del estudiante. De esta forma, se puede generar un modelo de concepción constructivo, donde la autonomía sienta las bases de un futuro profesional que deberá tomar decisiones importantes, tanto individual, como colectivamente.

## Referencias bibliográficas

1. Pratt, D. *Conceptions of teaching*. Adult Education Quarterly 1992; 42(4): 203-20.
2. Paakkari, L, Tynjälä, P, Kannas L. *Critical aspects of student teachers' conceptions of learning*; Learning and Instruction 2011; 21(6): 705-14.
3. Pozo J.I. *Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Vol. 12. Barcelona, Grao; 2006.
4. Kember, D. *A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching*. Learning and Instruction 1997; 7(3): 255-75.
5. Martínez Fernández, R. *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. Anales de Psicología 2007; 23(1):7-16.
6. López, M.J. y otras; *Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNCuyo*; Trabajo presentado en las Jornadas de Ciencia, Técnica y Posgrado, UNCuyo (inédito); 2016.
7. Olafson L, Grandy C, Owens M. *Qualitative Approaches to Studying Teachers' beliefs*; Int Handb Res Teach Beliefs 2014; p. 128.
8. Flowerday T, Schraw G. *Teacher Beliefs About Instructional Choice: A Phenomenological Study*. Journal of Educational Psychology 2000; 92(4): 634-45.
9. Echeverría M del P, Scheuer N, Ortega E.M, Sanz M del M. *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En: Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona; Grao; 2006. p. 55-94.
10. Monereo C, Castelló M. *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*, C Monereo Otros Coords, Ser Estratég Autónomo Aprendiendo Barcelona; Grao. 2001; 11-40.
11. Araújo U.F, Vilarrasa G.S. *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona; Gedisa; 2008.
12. Ayala-Valenzuela R, Beate Messing-Grube H, Toro-Arévalo S. *El sentido didáctico del "Aprendizaje Basado en Problemas" en la educación médica*. Educ Med Super 2011; 25 (3); 344-51.
13. Haith-Cooper M. *An exploration of tutors' experiences of facilitating problem-based learning. Part 2 Implications for the facilitation of problem based learning*. Nurse Education 2003; 23(1): 58-75.



## **ANEXO I - Guion de Entrevista**

1. Por lo que vi, optaste por una intervención activa/no interviniste mucho. ¿Por qué?
2. ¿Por qué crees que tiene que ser así?
3. ¿Te parece importante que los estudiantes tomen decisiones en su aprendizaje? ¿Por qué?
4. ¿Les das a los estudiantes posibilidad de tomar decisiones? ¿Por qué?
5. ¿A qué estudiantes le brindas posibilidades de elección? ¿Por qué?
6. ¿En qué momento? ¿Por qué?
7. ¿Los estudiantes te piden poder tomar alguna decisión?
8. ¿Qué haces cuando te piden la posibilidad de elegir?
9. ¿Cómo crees que te ven tus alumnos?
10. ¿Cómo describirías tu rol como tutor?
11. ¿Cuáles son las características que debe tener un buen tutor para vos?
12. ¿Algo más que quieras comentar o agregar?

**Tabla 1. Teorías, modelos, concepciones de docentes sobre el aprendizaje según distintos autores.**

Categorías de Pozo	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
<b>Aprendizaje / Proceso de aprendizaje</b>	Meta: acumulación de saber, reproducción fiel. Nuevos aprendizajes no resignifican anteriores No se concibe un proceso	Meta: captar la realidad Se consideran procesos internos que la distorsionan	Implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones y autorregulación de la propia actividad de aprender.
<b>Enseñanza</b>	Exposición al contenido	Intervenir sobre la actividad mediadora del alumno para reducir al mínimo las distorsiones.	Procesos y conocimientos previos son fruto de una construcción. Evaluación orientada al cambio conceptual o representacional
<b>Contexto/ condiciones de aprendizaje</b>	No se vincula los resultados a condiciones	Son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo.	Contexto como apoyo para el crecimiento personal o contexto para el diálogo (Paakkari et al., 2011)
<b>Supuestos Epistemológicos</b>	El conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad. Concepción dualista: verdadero o falso	Realista: el “buen” conocimiento debe reflejar la realidad.	Distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos El conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre
<b>Supuestos conceptuales</b>	El aprendizaje tiene un solo componente: los resultados. Relación automática entre condiciones y unos resultados de aprendizaje	Articula los tres componentes básicos del aprendizaje en una cadena causal, lineal y unidireccional: las condiciones actúan sobre los procesos, los que a su vez provocan unos resultados.	El aprendizaje articula condiciones, procesos y resultados

Adaptado de López, M.J. y otras; *Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNCuyo*; Trabajo presentado en las Jornadas de Ciencia, Técnica y Posgrado, UNCuyo (inédito); 2016.

**Tabla 2. Generalidades de tipos de intervenciones de estudiantes y tutores pares en sesiones de ABP.**

<b>Intervenciones</b>	<b>Promueven Autonomía</b>	<b>No promueven autonomía</b>
<b>de Estudiantes</b>	Discuten y formulan preguntas Participación sin consigna previa	Participación ante consigna dirigida Esperan consigna
<b>de Tutores</b>	Preguntas abiertas	Preguntas dirigidas Indicaciones específicas para la acción Explicación Restringe razonamiento conceptual

**Tabla 3. Comparación entre lo que se expresa en entrevistas y lo que se observó en sesiones ABP.**

<b>Categorías</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Observación</b>
<b>Toma de decisiones</b>	Bibliografía: Libre elección con recomendaciones Pizarrón: Usarlo cuando los estudiantes lo deseen	Indicaciones para la lectura. Recomendaciones de libros. Indicación de temas a leer. Indica qué representar. Lo utiliza el tutor
<b>Momento de toma de decisiones y de mayor autonomía</b>	Oportuno: Cuando los estudiantes piden la posibilidad de tomar decisiones	Cuando los estudiantes piden poder tomar decisiones
<b>Rol del Estudiante</b>	Plantea dudas y construye conocimiento luego de estudio y a partir de ideas previas.	Receptor de información que pregunta dudas. En pocos momentos, se organizan y participan sin consigna previa
<b>Objetivos del ABP</b>	Trabajo en equipo con estudio individual Preparación para la vida profesional	Cumplir con los objetivos de la sesión tutorial. Ver todos los conceptos que serán evaluados
<b>Rol del Tutor</b>	Guía, facilitador del aprendizaje	Da tareas y espera respuesta, expone y presenta el tema
<b>Contenido</b>	Basado en el programa académico	Basado en el programa académico
<b>Conocimiento</b>	Debe ser construido por el estudiante, deben generar sus propias opiniones	Tutor a modo de “guía”, brinda el marco al estudiante Impartido en muchas ocasiones
<b>Enseñanza</b>	El tutor tiene que tener los conocimientos para guiarlos, dando las bases para el estudio y haciendo uso de explicación.	Según criterio docente, quien se estructura según la materia Razonamiento dirigido. Lograr la misma conclusión que el tutor

Figura 1. Se analizaron los modelos de concepciones y sus dimensiones en las actividades de tutores pares en sesión ABP.

	DIRECTIVA		INTERPRETATIVA		CONSTRUCTIVA	
Tutor	Líder, expositor, explica	Presentador del tema	Da tareas, espera respuestas	Facilitador	TUTOR Promotor de cambio	
Estudiante	Guarda silencio, receptor pasivo	Receptor que pregunta dudas	Dudas luego de estudio independiente		Desarrollo integrador y multidisciplinario	
Contenido	Basado en programa académico Ordenado por materia		Ordenado por tutor	Definido por tutor	Basado en situaciones reales Ordenado por estudiante	Definido por estudiante
Conocimiento	TUTOR Impartido		T brinda el marco al E Expuesto totalmente		Expuesto parcialmente	Construido por estudiante Socialmente construido
Enseñanza	Transferencia Estructurada según materia		Según criterio docente	Dar bases, esperar respuestas	Enseñar a aprender	Desarrollo de autonomía
Entorno Social	Trabajo Individual			Trabajo Cooperativo		
<input type="checkbox"/> Observado en sesiones y entrevistas <input type="checkbox"/> No observado ni registrado						

Inspirado en Pozo, J.I. y otros; *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Vol. 12. Barcelona, Graó; 2006.