

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

1. *EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.*

La naturaleza de la evaluación influye de forma inequívoca en el modo en que los alumnos planean estratégicamente su proceder (Entwistle y Ramsden, 1983), de modo que el tipo de examen demanda un modo particular de proceder (Thomas y Bain, 1984). Tal y como mantiene Buendía (1996), "los modelos de evaluación están estrechamente vinculados a las diferentes elaboraciones teóricas sobre las situaciones educativas, y al papel que el profesor y alumnos, desempeñan en cada una de ellas". O en palabras de De la Orden (1981), "sea cual fuere la modalidad o tipo de evaluación, su influencia sobre el proceso y el producto de la educación es decisiva y afecta, directa o indirectamente a su calidad".

1.1 *La investigación en la Escuela de Goteburgo.*

La fenomenografía es una investigación especializada desarrollada por un grupo de investigación del Departamento de Educación de la Universidad de Goteburgo en Suecia en 1970. La palabra fenomenografía fue acuñada en 1979 y aparece por primera vez en los trabajos de Marton en 1981. El objetivo de la investigación es la descripción cualitativa, interesándose en la perspectiva de segundo orden, que orienta sobre las diversas formas en que las personas ven el mundo (Marton, 1981).

Ya desde 1979, Marton y Svensson, describían un cambio en la aproximación paradigmática de la investigación en el aprendizaje del estudiante analizando las diferencias en el aprendizaje según las diversas concepciones del proceso y estrategias de investigación, (experimental u observacional), descripción (cualitativo o cuantitativo), conceptualización (contextual o general), relaciones de categorías (interior o externo), comprensión (entendiendo o explicando) y aplicación de resultados (técnico o emancipatorio).

En 1979, Säljö, explorará las diferencias de desarrollo en las concepciones de aprendizaje en un grupo de personas con experiencias de aprendizaje muy diferentes. Realizando en 1991 un relato teórico, de cómo ha ido evolucionando la idea de aprendizaje en la cultura desde las distintas perspectivas y cómo se aprende en las culturas de sociedades complejas.

Las concepciones de la realidad y los conocimientos no se ven como cualidades individuales, sino más bien como categorías de descripción estables y generalizables en diversas situaciones (Marton, 1981). Siendo necesario desarrollar el método fenomenográfico como recurso para el estudio del entendimiento humano en fenómenos específicos como el proceso de aprendizaje universitario (Marton, 1999).

1.2. La investigación en la Escuela de Edimburgo.

En 1989, Entwistle y Marton, introducen un desarrollo diacrónico de la psicología del aprendizaje del estudiante. Trabajos que llevados a la práctica (Entwistle, Kozeki, Tait; 1989) mediante la realización de estudios comparativos en contextos culturales diferentes como el británico y el húngaro, han mostrado interesantes diferencias en la motivación y aproximación al aprendizaje que fueron consideradas reflejo de los diferentes métodos de enseñanza. También desarrollan escalas para medir la percepción de los alumnos sobre la escuela y los profesores y relatar sus percepciones y la forma en la que entienden el aprendizaje.

El entorno académico, impuesto por las instituciones de educación superior, tiene diferentes efectos sobre el enfoque adoptado por los alumnos hacia el estudio. Entwistle y Tait (1990), exploran las relaciones entre el enfoque de aprendizaje, u orientación hacia el estudio, y las percepciones que el alumno tiene del entorno académico. Estas relaciones asocian enfoques de aprendizaje profundo con percepciones de "relevancia o interés personal", y enfoques superficiales con "trabajos pesados". Pero también muestra que los estudiantes con distintas orientaciones hacia el estudio difieren, probablemente, en lo que significa para ellos "una enseñanza efectiva".

En un estudio posterior, y partiendo de la idea de ser el entorno académico y las diferentes formas de evaluación las que determinan las propias orientaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje (Entwistle, Meyer, Tait; 1991), se ve como los estudiantes "suspensos" decantan sus orientaciones de estudio hacia un entorno de aprendizaje, en el que el modelo evaluativo, se puntualice en un amplio rango de posibilidades para aprobar.

Así, los estudiantes construyen a lo largo del curso académico sus propias entidades abstractas, como objetos de conocimiento. Estas formas de conocimiento son diversas de acuerdo a su propia experiencia personal (Entwistle, Marton; 1994), poseyendo un carácter de mayor o menor profundidad, en función de su capacidad para relacionarlas con su vida real.

Diversas investigaciones, de carácter cualitativo y metodología fenomenográfica, en educación superior (Entwistle y Entwistle; 1992) ponen de manifiesto estas diferencias en cuanto a la profundidad con la que los estudiantes abordan su propio aprendizaje; partiendo desde la mera reproducción hasta una somera organización del material de estudio. Diferencias que surgen de las propias concepciones que poseen los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje (Marshall, Summers, Woolnough; 1999).

1.3. La escuela Australiana.

Dentro de esta escuela, el profesor J.B. Biggs de la Universidad de Sydney, es considerado como el máximo representante, y autor de numerosos trabajos, teóricos y empíricos.

Uno de sus estudios sobre el estado actual del sistema educativo titulado "*Enhancing teaching through constructive alignment*" (1996), presente las dos líneas de pensamiento que comienzan a tener cierta importancia en la práctica de la educación superior: la primera deriva de la *teoría de aprendizaje constructivista*, y la segunda, de la *literatura de diseño instruccional*.

El *constructivismo* comprende una amplia familia de teorías, pero todas tienen en común la centralidad de las actividades de aprendizaje en la creación de significado. Estas, junto a la importancia sobre el establecimiento de ideas relacionadas, suponen importantes implicaciones para la enseñanza y la evaluación, con respecto a periodos anteriores.

Por otro lado, los *diseñadores instruccionales* por su parte han enfatizado la relación entre los objetivos de un curso o unidad y las metas, entendidas como la actuación del estudiante en la evaluación (Biggs, 1996).

Posteriormente, y en la Universidad de Hong Kong, añade a este marco de referencia sobre la enseñanza, las pautas que generalmente guía la evaluación, situándolas en: *cuantitativa*, que es adecuada para construir algunas clases de aprendizaje; y *cualitativa*, qué debe ser el marco apropiado para habilitar decisiones que proceden la mayoría de los objetivos educativos. Sin embargo, por varias razones las instituciones promueven implícitamente un marco cuantitativo para la evaluación, relacionada con la toma de decisiones, siendo esto particularmente evidente por énfasis puesto en la responsabilidad y los indicadores de la actuación (Biggs, 1996). Este proceso no parece

adecuado, pues la consecuencia es que los modos cuantitativos de evaluación favorecen enfoques de aprendizaje superficiales, que típicamente llevan a resultados de bajos niveles cognitivos, que no son compatibles con los objetivos declarados del curso.

Empíricamente, y por medio de una metodología fenomenográfica, se demuestra la congruencia entre la intención y la estrategia con el enfoque de enseñanza de los profesores (Trigwell y Prosser, 1996). De manera, que las estrategias centradas en los alumnos están más asociadas con una intención de cambio conceptual del proceso de enseñanza – aprendizaje, que las de corte tradicional. Incluso se propone un inventario de estos enfoques como técnica de evaluación de innovaciones educativas en escenarios naturalistas, en los que se pretende un aumento del aprendizaje significativo (Kember, Charlesworth, Davies, McKay y Stott; 1997).

En la clasificación, mediante una modificación de la taxonomía SOLO para estudiantes de educación superior, de las concepciones de los profesores sobre su propio aprendizaje, (Boulton-Lewis, Wills, Mutch; 1996), muestra como la mayoría de los estudiantes dio respuestas en el nivel multiestructural, en cuatro categorías: creencias acerca del aprendizaje, factores que influyen el aprendizaje, procesos de aprendizaje y productos del aprendizaje. Sugiriendo que incluso maestros como éstos aprenden más sobre aprender al hacerse ellos mismos aprendices auto dirigidos.

Las diferencias en la realización de tareas, como la escritura de un ensayo (Campbell, Smith, Brooker, 1998), muestra también diferencias significativas entre los estudiantes que utilizan un enfoque superficial de aprendizaje y los que utilizan otro con características más profundas.

Así en los estudios propuestos por Trigwell, Prosser, Waterhouse (1999) pertenecientes a universidades australianas, se demuestra que en las clases donde los profesores describen su concepción de la enseñanza, sobre qué debe hacer y en la transmisión del conocimiento, los alumnos tienden a adoptar un enfoque superficial de aprendizaje. De forma recíproca, en las

clases donde los alumnos adoptan un enfoque profunda de aprendizaje, el personal docente se orienta más hacia un enfoque de enseñanza de orientación a los estudiantes y a fomentar el cambio en las concepciones de éstos.

De forma global, la realización de todo este tipo de estudios se integra en una ola de evaluación de la calidad que está inundando actualmente la universidad. Aunque algunos autores no estén de acuerdo con los criterios de validez utilizados para definir lo que es una educación superior de calidad (Romainville, 1999), o critiquen los modelos de enseñanza y los factores extraños que pueden influir en las respuestas obtenidas con algunos instrumentos (Kemberg y Wong, 2000), todos resaltan la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje del estudiante y señalar lo inadecuado de una *enseñanza transmisiva*.

2. APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN AL CAMPO CIENTÍFICO.

Conocer las distintas estrategias de aprendizaje, utilizadas por el alumnado universitario, ante determinados modelos evaluativos adoptados por sus profesores, supondrá dar sentido a la interacción que debe existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que se podrán determinar qué características debe poseer un modelo evaluativo para maximizar sus efectos positivos ante unas estrategias de aprendizaje determinadas.

Existen trabajos que indagan en las concepciones de estrategias de aprendizaje en alumnos pertenecientes a dos contextos culturales distintos (Occidental y Oriental), como los de Dahlin y Watkins (2000), donde estudiantes, de ambas culturas, al enfrentarse ante un mismo proceso de aprendizaje lo hacen de forma particular y diferenciada. Tal es el caso del empleo de la *memorización*; que es un medio para llegar a la comprensión desde el punto de vista del alumnado occidental, o un mecanismo de repetición y esfuerzo para descubrir nuevos significados del material de estudio, desde

una cultura oriental.

Otros, como Eklund-Myrskog (1998), también han encontrado diferencias en orden al *conocimiento básico*, y a *preferencias de evaluación* (Birenbaum, 1997), de alumnos universitarios de distintas titulaciones, debido principalmente al programa académico en el que se encuentran.

Tomando como referencia los trabajos anteriormente citados, trataremos de indagar en la tendencia de los alumnos universitarios hacia un enfoque de aprendizaje, siguiendo la clasificación propuesta por Biggs (1987), para posteriormente ver si existen formas propias atendiendo a dos variables: contexto cultural y modelos de evaluación, ya que la incidencia del programa académico (Eklund-Myrskog, 1997; Buendía y Olmedo, 2000), queda superada al ser toda la muestra de la misma titulación universitaria.

La consideración del contexto cultural, se realiza desde la perspectiva socio-cultural, entendiéndola como la permeabilidad existente entre *organismo individual* y *entorno* (especialmente cultural). De aquí que en último extremo se pretende conocer las respuestas de diferentes sujetos, procedentes de diferentes culturas y en diferentes modelos evaluativos, puestos en práctica en cada modelo cultural, eligiendo como elemento clasificador los trabajos de Biggs y colaboradores (1987).

