

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS Y CONCLUSIONES.**

La presentación de resultados se estructura siguiendo la misma línea argumental planteada al enunciar los objetivos generales del estudio, a excepción de la inclusión de aquellos resultados relativos a los instrumentos empleados en la recogida de datos, que será discutida y expuesta en primer lugar.

En segundo lugar se trata de determinar las estrategias propias del alumnado universitario seleccionado al enfrentarse ante un modelo de enseñanza-aprendizaje propio de la titulación y ciclo al que pertenecen.

Posteriormente, y fruto de este primer planteamiento, es necesario la indagación sobre el modelo de enseñanza-evaluación propio del profesorado universitario que imparte docencia a este alumnado.

Para que con ambas descripciones, se esté en posición de dislumbrar la interacción entre los modelos de enseñanza-evaluación y las estrategias de aprendizaje, y si esta se da de igual forma en modelos culturales diferentes.

Con las conclusiones obtenidas en los puntos anteriores, surgen una serie de nuevos problemas de investigación que sugieren una serie de nuevas vías de investigación a las que se le dedica el último apartado.

## **1. RESULTADOS (I): ESTUDIO DE LA PERTINENCIA DEL EMPLEO DE LOS INSTRUMENTOS SELECCIONADOS PARA LOS CONTEXTOS ESTUDIADOS.**

Los instrumentos empleados en esta investigación, tal y como se recoge en el punto 6, proceden de dos fuentes distintas.

Para el caso del instrumento denominado "*Cuestionario de Procesos de Estudio*" se ha recurrido a un instrumento ya creado en 1987 por Biggs desde la Universidad de Sidney, y que posteriormente fue traducido y adaptado a nuestro contexto por Hernández Pina (1996).

Dicho cuestionario consiste en una batería de 42 ítems basados en las estrategias y motivos que el alumnado declara emplear en su aprendizaje académico. Debido a que la investigación se desarrolla en gran medida, entorno a dicho instrumento, se ha considerado necesario realizar un análisis de las propiedades psicométricas del mismo para compararlas con el original (y las sucesivas modificaciones del mismo, Biggs 1987a, 1987b y 1987c) y establecer validez cultural.

Se han obtenido resultados satisfactorios en lo que respecta a la validez y fiabilidad del instrumento. Así, con respecto a la validez de constructo, se destaca la proximidad de los resultados obtenidos a los originales, de modo que los 42 ítems se aglutinan entorno a seis dimensiones, y a su vez estas quedan relacionadas en cuanto a su contenido en tres, al igual que en el modelo propuesto por Biggs (1987).

La fiabilidad por consistencia interna y homogeneidad, ha denotado unos resultados semejantes, esto es, el coeficiente alpha con la muestra estudiada está muy cercano al obtenido tanto por Biggs (1987) como por las sucesivas investigaciones realizadas al propio cuestionario, como es el caso de la llevada a cabo por Kember y Leung (1998) en la que con

algo menos de cinco mil estudiantes universitarios de Hong Kong se indagó y comprobó el grado de adecuación de la estructura propuesta por su autor. Es a partir de este momento cuando se encuentran elementos que confirman la estructura, pero que también denotan ciertos comportamientos de los factores estratégicos, que tienen en ocasiones hacia el denominado profundo y en otras al superficial. De tal forma que Biggs, Kember y Leung en el 2001, publican su revisión al SPQ-2F, en el que unidimensionan las subescalas en cuatro: estrategia/motivo, profundo/superficial.

El segundo instrumento utilizado, denominado "*Cuestionario de Momentos de Evaluación*", ha sido creado específicamente para este estudio siguiendo las normas e indicaciones específicas en la construcción de cuestionarios propuestas por diversos especialistas en dicho campo (Ary, Jacobs y Razavieh 1989; Buendía, 1997; González, 2000). Tras un proceso de validez de contenido, quedando superado este satisfactoriamente con índices en torno al 75% de acuerdo entre jueces expertos, se compone finalmente de tres partes:

- Datos socio-biográficos de profesores; con un total de 6 ítems.
- Datos de actividad profesional específica; compuesta por 3 ítems.
- Metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de la asignatura; en la que se aglutinan 41 ítems.

## **2. RESULTADOS (II): ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EMPLEADAS POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO SELECCIONADO.**

Numerosos inventarios se dirigen a los enfoques de aprendizaje de lo más alto a lo más bajo de la psicología cognitiva, particularmente las teorías de procesamiento de la información (Monereo y DiVesta, 1991; Schmeck, Geisler-Brenstein, y Cercy, 1991; Weinstein, Schulte y Palmer,

1987), con la intención deliberada de dirigir mecanismos universales y mecanismos "culture fair" (Biggs, Kember y Leung, 2001). Sin embargo, esto parece particularmente inapropiado para este asunto de contexto dependiente como el aprendizaje de estudiantes, donde el uso de la estrategia del estudiante depende de multitud de factores tales como los valores y motivos de los estudiantes, sus percepciones de las tareas exigidas, métodos de enseñanza y evaluación, clima de la clase y muchas más.

Las estrategias de aprendizaje que subyacen del estudio de los datos recogidos a través del CPE están conectadas a los motivos que llevan al estudiante ante el empleo de unos u otros mecanismos de aprendizaje. Es con este binomino (estrategia-motivo) con el que se interpretan los resultados para ambas muestras seleccionadas.

Comenzando por los estudiantes de 2º Ciclo de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, tenemos que sus puntuaciones más altas están relacionadas con los ítems correspondientes a un "Enfoque Superficial" (ver gráfico 20 y 21). Por lo que si seguimos al *Grupo de Gotemburgo* -Marton, Säljö, Svensson, etc., o al *Grupo Australiano* -Biggs y Kember- o al de *Edimburgo* -Entwistle y Ramsden-, tenemos a alumnos con una orientación de carácter educativo extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Esto implica una intención por satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. La conducta, generalmente desarrollada ante un aprendizaje, es la memorización de los elementos más susceptibles de evaluación, siendo esta la fórmula para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Perciben el aprendizaje académico (estudios universitarios) como un medio para obtener un mejor trabajo. Se centran en los aspectos concretos y literales de la tarea, tales como las palabras utilizadas más que en su significado. Ve los componentes como discretos y sin relación

entre ellos, centrándose en los rasgos superficiales, siendo esta conducta necesaria en determinadas ocasiones, si se utiliza crónicamente se convierte en una contradicción con los objetivos habituales del aprendizaje

Esto es lo que ocurría en el estudio realizado en la E.T.S de Caminos, Canales y Puertos durante el curso académico 98/99, con el alumnado del mismo ciclo, que por ejemplo llegaban a memorizar 30 tipos de problemas para una posterior extrapolación del modelo de problema memorizado al examen, si utilizaran el enfoque profundo o de alto rendimiento la aplicación se realizaría no de forma simplista, sino que tendrían un razonamiento profundo en función de la demanda del problema lo que permitiría generalizar las situaciones a otros problemas de la vida real (Buendía y Olmedo, 2000).

Sin embargo, el alumnado de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy, obtienen máximas puntuaciones en los ítems correspondientes a un "Enfoque Profundo" (ver gráfico 22 y 23), que continuando con las tres escuelas desde las que han surgido la *"teoría de los enfoques del aprendizaje"*, tenemos a unos estudiantes cuyo aprendizaje se caracteriza por una *motivación intrínseca para comprender y la expectativa de disfrutar haciéndolo*. Este alumnado intenta relacionar el contenido en contextos personalmente significativos o con el conocimiento previo existente, a través de la lectura en profundidad y la discusión con otros agentes implicados en la tarea académica (Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001). Siguiendo a J.B. Biggs (1990), tenemos a un alumnado cuya conducta de aprendizaje se caracteriza por:

- Una concepción cualitativa del aprendizaje.
- Ve la tarea académica interesante y como una posibilidad para enriquecer su propia experiencia personal.

- Focaliza en el significado subyacente más que en los aspectos literales.
- Integra los componentes de la tarea con otros, y a su vez con otras tareas entre sí.
- Relaciona la tarea con lo que ya conoce y está más de acuerdo, y lo discute con otros.
- Teoriza sobre la tarea, formulando hipótesis sobre ella, relacionándola con otros conocimientos.
- Encuentra el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

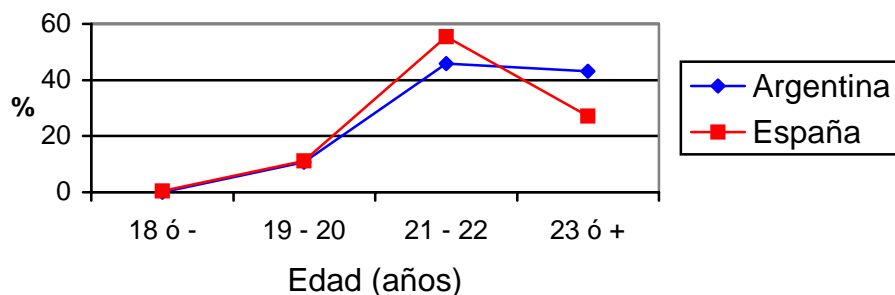
Podemos concluir afirmando que los estudiantes con un modelo cultural argentino, en nuestra muestra, aprenden de manera significativa e intrínseca, de forma que el tiempo empleado no es lo esencial. Esto supone una necesidad de mayor plazo para la realización de los estudios académicos y un número elevado de materias pendientes (véase gráfico 19). Consecuencia de la no-optimización de los factores coste-eficacia, tiempo y esfuerzo, característica propia del “Enfoque de Alto-Rendimiento”.

Con respecto al grupo muestral del modelo cultural español, mantienen una conducta de aprendizaje extrínseca-mecánica, buscando minimizar el tiempo empleado, aunque esto suponga un aprendizaje simplista, y por lo tanto la superación de la tarea en el nivel mínimo demandado.

## GRAFICOS SOBRE LOS ALUMNOS

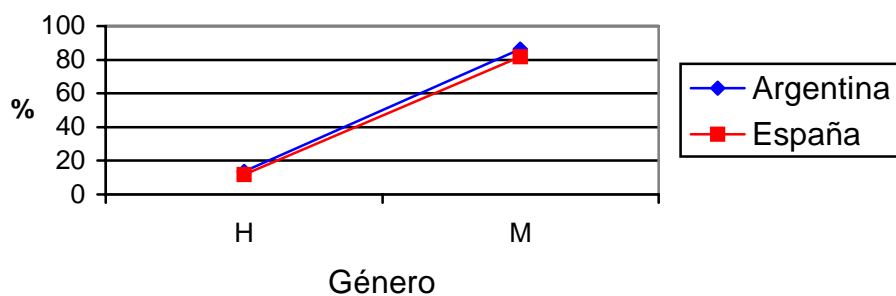
### 1. Datos socio - biográficos comparados.

Gráfico 17. Comparación de contextos en función de las edades de los alumnos.



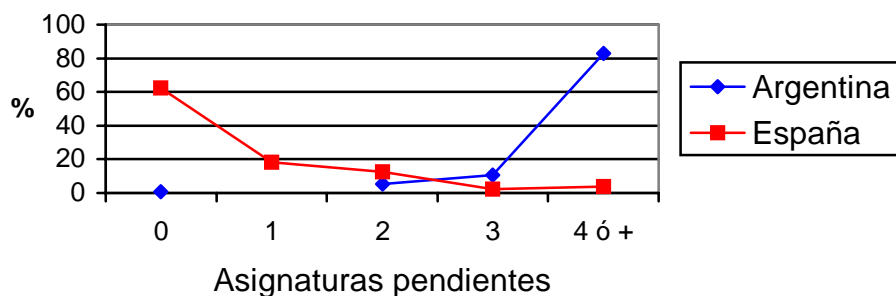
En el contexto español hay un 1.4 % de casos perdidos, por lo que el total representado en el gráfico no suma el 100 %.

Gráfico 18. Comparación de contextos en función del género de los alumnos.



En el contexto español hay un 0.5 % de casos perdidos, por lo que el total representado en el gráfico no suma el 100 %.

Gráfico 19. Comparación de contextos en función del número de asignaturas pendientes



En el contexto español hay un 6.6 % de casos perdidos, por lo que el total representado en el gráfico no suma el 100 %.

**2. Datos relativos al proceso de estudio en el enfoque superficial.**

Gráfico 20. ENFOQUE SUPERFICIAL (SA)/ Estrategia Superficial (SS)

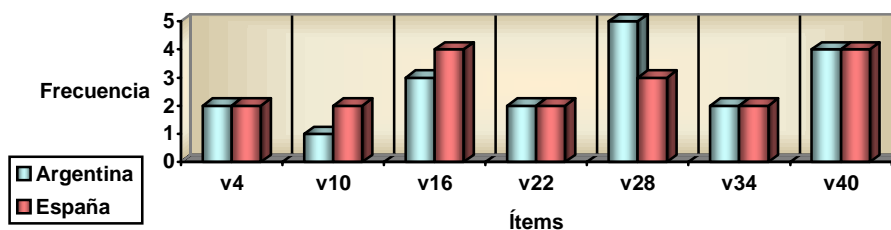
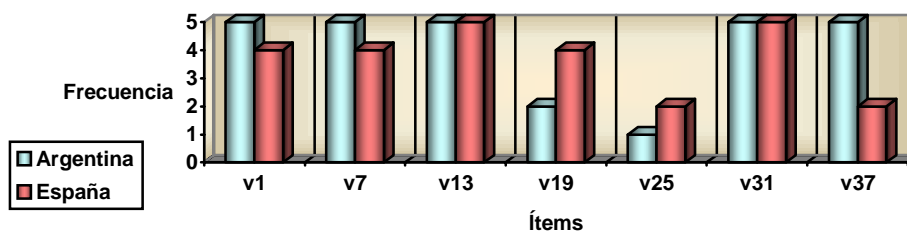


Gráfico 21. ENFOQUE SUPERFICIAL (SA)/ Motivo Superficial (SM)



**3. Datos relativos al proceso de estudio en el enfoque profundo.**

Gráfico 22. ENFOQUE PROFUNDO (DA)/ Estrategia Profundo (DS)

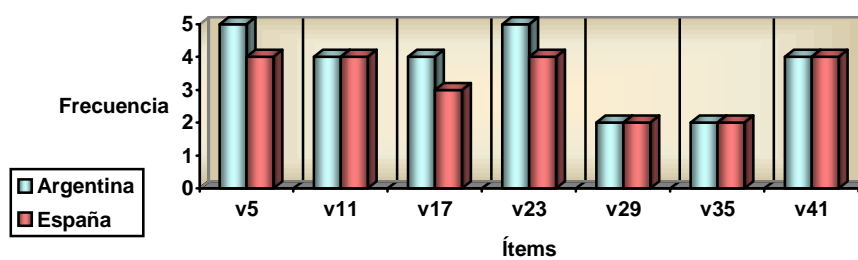
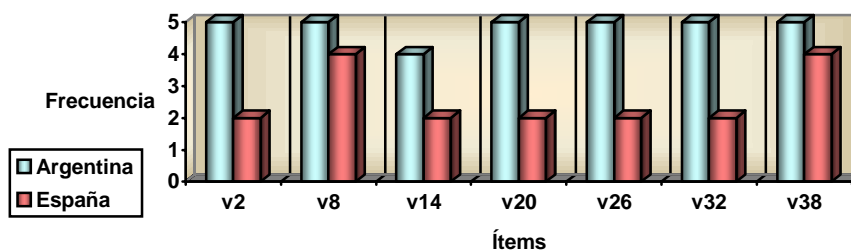


Gráfico 23. ENFOQUE PROFUNDO (DA)/ Motivo Profundo (DM)





#### 4. Datos relativos al proceso de estudio en el enfoque alto rendimiento.

Gráfico 24. ENFOQUE ALTO RENDIMIENTO (AA) / Estrategia Alto Rendimiento (AS)

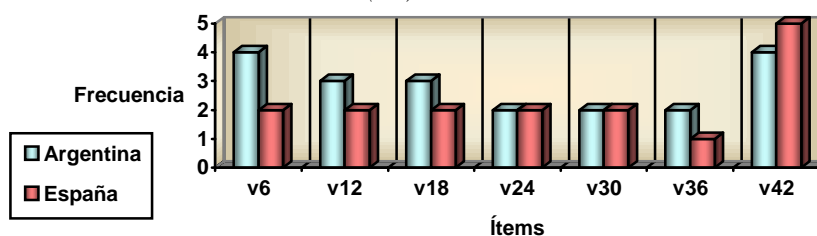
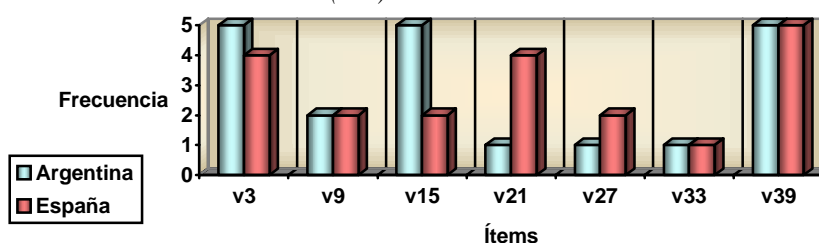


Gráfico 25. ENFOQUE ALTO RENDIMIENTO (AA) / Motivo Alto Rendimiento (AM)



En las representaciones anteriores, a través del análisis de distribución de frecuencias, para cada uno de los enfoques de aprendizaje, se aprecia que las barras de cada ítem alcanzan niveles distintos según el grupo muestral, o lo que es lo mismo, según el modelo cultural de procedencia.

### **3. RESULTADOS (III): MODELOS DE ENSEÑANZA-EVALUACIÓN DEL PROFESORADO MANIFESTADOS POR EL PROFESORADO DEL ALUMNADO ESTUDIADO.**

Uno de los factores determinantes de la calidad de los aprendizajes, además de los de tipo contextual, podemos encontrarlo en el modelo de enseñanza - aprendizaje en el que los profesores inserten su labor educativa, de éste se desprenderá unas formas de entender y llevar a cabo la evaluación (Hernández Pina, 2000).

Centrándonos en los trabajos de Biggs (1989) en los que se categorizan estos modelos, que a su vez determinan unos modelos evaluativos, podemos sintetizar:

Un Modelo de evaluación sumativo o de tradición cuantitativa, en el que los conocimientos valorados declarativos o procedimentales se refieren a hechos, habilidades, competencias, etc.

Identificado con éste, pero con la inclusión de elementos del contexto institucional, el Modelo de evaluación estratégico.

Y un Modelo de evaluación formativo o de tradición cualitativa, en el que se aprecia más la comprensión, la relación de los conocimientos con aprendizajes previos, la reflexión, el pensamiento crítico o la gestión del trabajo personal y en equipo.

De tal forma que los resultados declarados por el profesorado del alumnado estudiado, en cuanto a los modelos de enseñanza – aprendizaje que emplean, los ubicaremos atendiendo a tal categorización.

Con respecto a los resultados relativos al grupo de *profesores que imparten docencia en el 2º Ciclo de la Licenciatura de Pedagogía (España)*, la mayoría del profesorado declara un *desarrollo metodológico* de la materia/s que imparten fundamentado en el intercambio teórico-práctico. Considerando por tanto, de gran importancia la interacción entre profesor y alumno. Caracterizando la participación del alumnado como activa, a través de reflexiones personales y aportaciones prácticas. Este desarrollo de su práctica diaria corresponde, según los niveles establecidos con el modelo de enseñanza-evaluación interactivo.

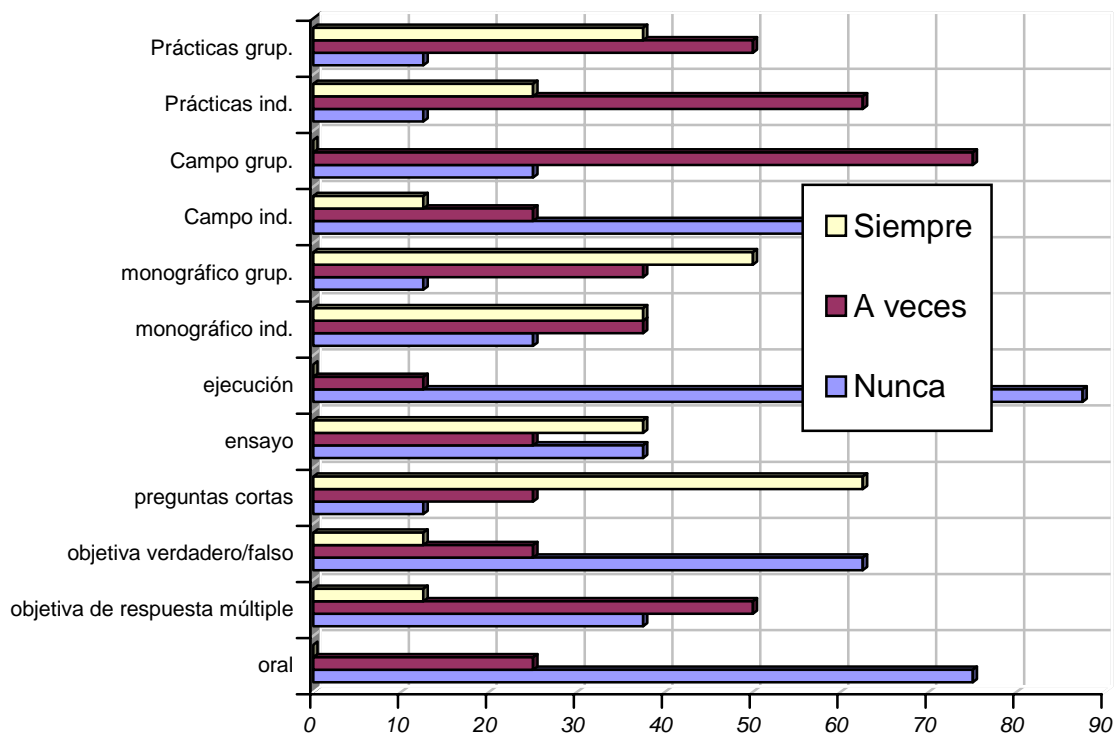
Las *pruebas evaluativas* (representadas en el gráfico 26) que suelen emplear como mecanismos más adecuados para la valoración de los aprendizajes de los alumnos son del tipo de respuestas limitadas, en sus versiones de respuestas cortas, y los trabajos de tipo monográfico. Considerando de forma ocasional, la realización trabajos de campo grupales y las prácticas en clase. Por lo tanto, en cuanto al tipo de preguntas y la variabilidad de las mismas, podemos decir que estamos ante un modelo de enseñanza-evaluación tradicional.

En su *realización temporal* combinan las pruebas desarrolladas a lo largo de la implementación de programa que rige la materia, aunque éstas se realicen tan sólo una vez al trimestre, con pruebas de carácter sumativo o final.

Los *criterios evaluativos* (ver gráfico 28) considerados con "muy alto valor" se refieren a la capacidad de analizar los componentes principales y subordinados de un determinado conocimiento y a la traslación de estos a casos prácticos. Y con "un alto valor", los referidos a la obtención de la información conociendo los métodos y técnicas adecuados, la capacidad para extraer información a la luz del examen de unos hechos concretos y los criterios para juzgar su validez; su

comprensión descriptiva en cuanto al significado de los términos y sus definiciones, la organización de sus categorías como partes de un todo aportando nuevos elementos, la interacción entre principios y su evolución en el tiempo; y su explotación para trasladar un hecho a un resumen, fórmula o gráfica, aplicarla a casos prácticos y comprender en plenitud su significado previendo sus consecuencias. Con todo, podemos decir que el profesorado español de nuestra muestra, considera como criterio de evaluación *"el conocimiento de elementos universales y específicos, y el correspondiente tratamiento de los mismos: extrapolación, relación y síntesis"*. Lo que correlaciona con el tipo de pruebas empleadas; *de respuesta limitada o preguntas cortas*. Son estas empleadas, por lo general, para examinar ciertos objetivos que implican la mera memorización de datos, elementos..., pero que también son adecuadas para medir una amplia variedad de resultados del aprendizaje como el conocimiento de la terminología, conocimiento de hechos específicos, conocimiento de principios y generalizaciones, aplicación de principios y resolución de problemas, etc., siendo estas pruebas propicias para estimular la memorización pero no para conocer en qué medida los alumnos poseen una real comprensión (De la Cruz, 1994).

Gráfico 26. Tipos de pruebas empleadas por los profesores españoles



\* El resto del porcentaje hasta completar el 100%, en cada tipo de prueba, se refiere a los que no saben o no contestan; eliminados por razones de simplicidad gráfica.

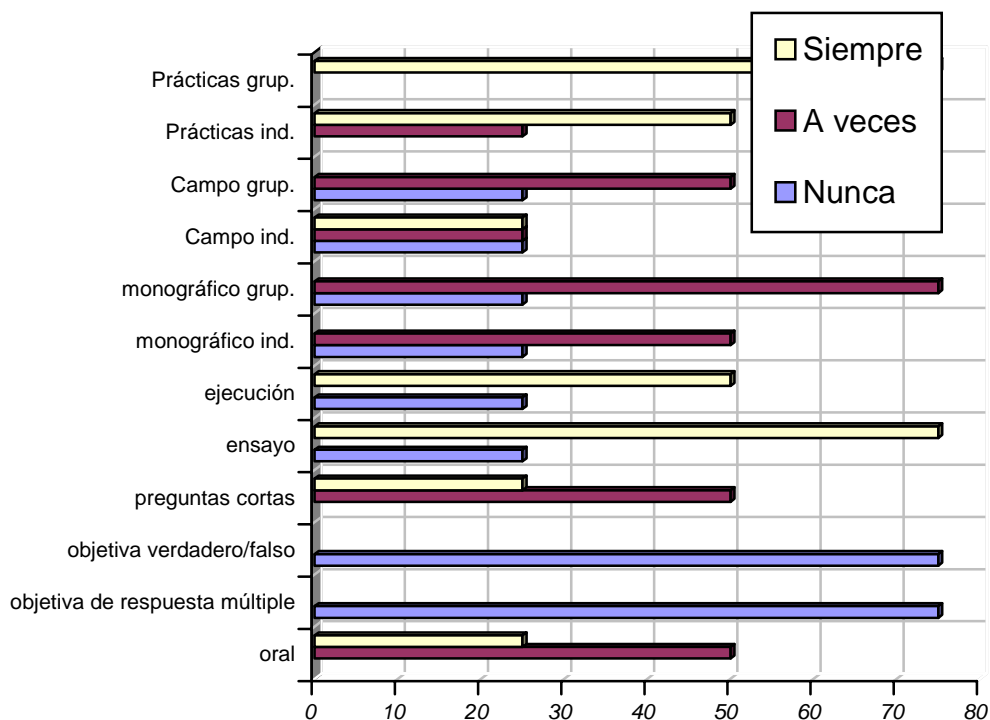
El *diseño evaluativo* (ver tabla 28) es considerado como una tarea previa de importancia, al igual que la *planificación general de la materia*, por lo que la comunicación de éste, de los *criterios evaluativos empleados* y *el peso* que el desarrollo de cada actividad tendrá, se les comunica a los alumnos en el programa o al comienzo de la implementación y desarrollo del régimen de clases. En el mismo sentido, la entrega de trabajos por parte del alumnado no es habitualmente negociada con éstos, aunque se les comunica con tiempo suficiente. El alumnado por lo tanto, *permanece*

*pasivo* ante el proyección del proceso de enseñanza, aceptando las decisiones que previamente tomó el profesorado para el futuro desarrollo de la materia.

De forma categórica consideran la necesidad del diseño de evaluación, su cronología y del establecimiento de unos criterios de evaluativos, de forma consensuada cuando se comparte docencia con otros profesores. Y aunque con respecto a los alumnos se establezcan de forma previa, estudian la posibilidad de su cambio ante un requerimiento de éstos.

Se puede concluir, la descripción del profesorado español, asumiendo que su *modelo de evaluación se puede considerar como tradicional-estratégico*. Esto es debido a que, aunque afirman realizar un desarrollo teórico-práctico interactivo, este sería el único elemento propio de un modelo alternativo/interactivo, puesto que tanto en aspectos de diseño, planificación, cronología..., como evaluativos (tipos de pruebas, criterios de evaluación y temporalización) de contenidos declarativos, son propios de un modelo tradicional de enseñanza, *con un modelo de evaluación sumativo-cuantitativo*, aunque consensuando con los elementos de dicho proceso con la institución, departamento, sección... a la que pertenecen. Lo cual siguiendo a Hernández Pina (2000) es propio de una concepción estratégica de la evaluación, donde esta se caracteriza por "ser una prolongación de la tradición cuantitativa, pero donde el profesor ha de cumplir al pie de la letra las normas internas de la institución o del departamento, pero el alumno sigue adoptando una actitud pasiva y reproductora del aprendizaje".

Gráfico 27. Tipos de pruebas empleadas por los profesores argentinos



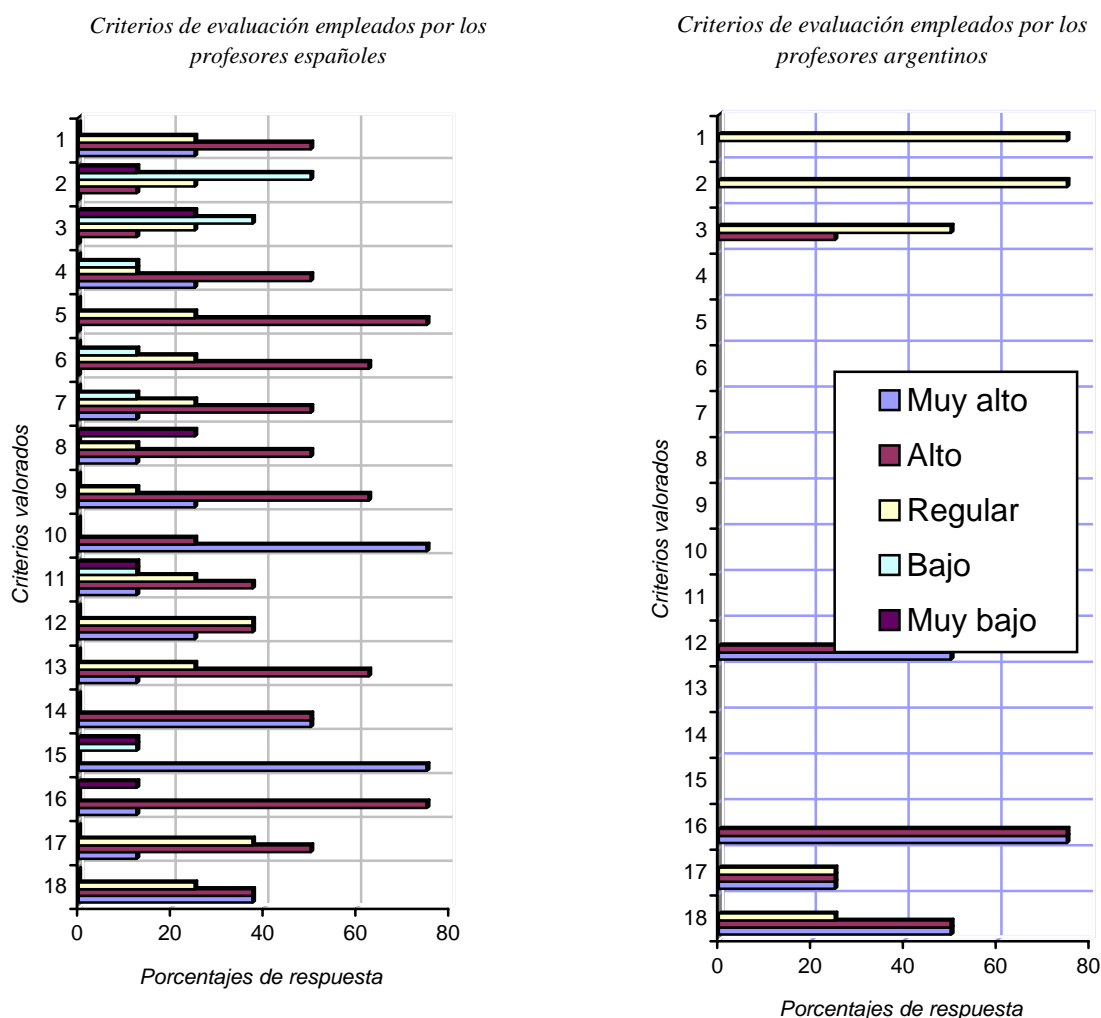
Al igual que el profesorado español, la mayoría del profesorado que imparten docencia en el 2º Ciclo de la Licenciatura de Pedagogía (Argentina), declara un desarrollo metodológico de la materia/s que imparten fundamentado en el intercambio teórico-práctico, con gran importancia la interacción entre profesor y alumno. Pero caracterizan en mayor grado y con total unanimidad la participación del alumnado como activa, a través de reflexiones personales y aportaciones prácticas. Esto denota un desarrollo de la materia de forma interactiva, donde el alumnado se muestra como un elemento activo y dinamizador.

Las pruebas evaluativas que suelen emplear como mecanismos más adecuados para la valoración de los aprendizajes de los alumnos son de ensayo o respuesta libre, de ejecución y las prácticas realizadas en clase de forma individual. Ocasionalmente emplean, las pruebas de

respuestas cortas, la realización trabajos monográficos individuales y grupales. Considerando más los trabajos de campo cuando se realizan de forma grupal.

En su *realización temporal* combinan las pruebas desarrolladas a lo largo de la implementación de programa que rige la materia, aunque éstas se realicen tan sólo una vez al trimestre, con pruebas de carácter sumativo o final.

Gráfico 28. Comparación de los contextos en función de los criterios de evaluación empleados por los profesores.



11. Significado de los términos y sus definiciones.
12. Memorización de nombres, fechas, sucesos, características, propiedades...
13. Dominio de las normas y reglas generales de ortografía...
14. Conocimiento de la evolución de los hechos específicos en el tiempo...
15. Conocimiento de las categorías en los elementos de una materia...
16. Conocimiento de la información que permite juzgar la validez...
17. Conocimiento de los métodos y técnicas para la obtención de datos...
18. Conocimiento de los principios extraídos en el examen de hechos...

1. Conocimiento de las interrelaciones entre diversos principios...
2. Traslación de un principio a un ejemplo...
3. Traslación de un texto a un resumen, fórmula o representación gráfica...
4. Comprensión del significado y establecimiento de un nuevo...
5. Comprensión del significado y posibilidad de llegar a consecuencias...
6. Aplicar a casos prácticos los conocimientos obtenidos...
7. Análisis de elementos principales y subordinados...
8. Establecer relaciones entre elementos...
9. Habilidad para reunir las partes de un todo y aportación de nuevos elementos...
10. Capacidad de valorar objetos, ideas, métodos, etc...



Los *criterios evaluativos* considerados con muy alto valor se refieren a la capacidad de analizar los componentes principales y subordinados de un determinado conocimiento, valorar objetos, ideas y métodos o la comprensión de los significados intrínsecos y el establecimiento de otros nuevos. Y con un alto valor, los referidos a la habilidad para reunir las partes de un todo y aportar nuevos elementos. Al igual que ocurría con el caso español, estamos ante una concordancia entre las pruebas empleadas (ensayo o respuesta libre) y los criterios establecidos en la evaluación (conocimientos específicos y su tratamiento; interpretación, análisis, síntesis y evaluación). Siguiendo a De la Cruz (1994), esta técnica está indicada para evaluar la capacidad del alumno para organizar y estructurar la información sobre un problema complejo y la búsqueda de soluciones, que implican el empleo de procesos cognitivos de memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

El *diseño evaluativo* (ver tabla 28) es considerado como una tarea previa de gran importancia, al igual que la *planificación general de la materia*, por lo que la comunicación de éste a lo largo del desarrollo de la materia es preferente a realizarlo en el programa previo. No consideran tanto la comunicación de los criterios, como el peso de la realización de cada actividad en el cómputo total de la valoración evaluativa.

De la misma forma categórica, consideran la necesidad del diseño de evaluación, su cronología y del establecimiento de unos criterios de evaluativos, de forma consensuada cuando se comparte docencia con otros profesores. Y aunque con respecto a los alumnos se establezcan de forma previa, estudian la posibilidad de su cambio ante un requerimiento de éstos.

El profesorado encuestado procedente del modelo cultural argentino, se encuentra *a caballo* entre un modelo de carácter cuantitativo o tradicional y uno cualitativo. Es a este último al que más se aproxima, atendiendo a; el tipo de pruebas y criterios de evaluación de los contenidos de carácter declarativo y procedimental; al desarrollo metodológico de forma interactiva declarando unánimemente sobre la participación del alumnado "como activa, a través de reflexiones personales y aportaciones prácticas"; así como el diseño y planificación de la materia, considerada como un proceso de gran importancia, siendo un tema poco oportuno para tratar en la primera sesión de clase o en el programa de la asignatura, y más apropiado en el desarrollo de la misma. Esto nos indica que se realiza una adaptación al alumnado, de modo que la evaluación está en función de las necesidades del alumnado.

Por otro lado, no podemos olvidar algunos elementos más propios de un modelo cuantitativo, como es la temporalización y finalidad de la evaluación (al final y sumativa), o el establecimiento de una cronología y valor a cada una de la actividades desarrolladas, en función del criterio del profesor y no en función de las características propias del grupo de clase.

Tabla 28. Aspectos evaluativos comparativamente relevantes entre el profesorado *español* y *argentino*.

%	Momento que se considera para comunicar a los alumnos...				
	Programa	1ª clase	Desarrollo materia	Última clase/ No comunicarlo	Negociación
Diseño	Si, adecuado: 87,5 / 25 No, adecuado: 12,5 / 75	Si, adecuado: 75 / - No, adecuado: 25 / 100	Si, adecuado: 37.5 / 100 No, adecuado: 62.5 / -	Por mayoría no se consideran momentos oportunos para concretar/ negociar o comunicar: 100 / 100 %	No es considerada a priori, sobre todo en la planificación temporal, pero tampoco descartada.
Criterios	Si, adecuado: 50 / 25 No, adecuado: 50 / 75	Si, adecuado: 62,5 / - No, adecuado: 37.5 / 100	Si, adecuado: 62.5 / 100 No, adecuado: 37.5 / -		
Peso de actividades	Si, adecuado: 75 / 75 No, adecuado: 25 / 25	Si, adecuado: 75 / 25 No, adecuado: 25 / 75	Si, adecuado: 50 / 50 No, adecuado: 50 / 50		
Planificación cronológica	Si, adecuado: 12.5 / 100 No, adecuado: 87.5 / -	Si, adecuado: 37.5 / - No, adecuado: 62.5 / 100	Si, adecuado: 50 / 75 No, adecuado: 50 / 25		
Plazos de entrega	Si, adecuado: - / - No, adecuado: - / -	Si, adecuado: - / - No, adecuado: - / -	Si, adecuado: 100 / 100 No, adecuado: - / -		
<p>NEGOCIACIÓN a posteriori. Aunque todos estos aspectos se establezcan de forma previa, la totalidad del profesorado, en ambos contextos, considera la posibilidad de negociación de alguno de ellos por petición de sus alumnos: 100 / 100 %.</p> <p>DOCENCIA COMPARTIDA. La totalidad del profesorado en ambos contextos, también considera oportuno el diálogo y comunicación, para establecer todos éstos aspectos de manera consensuada, si se comparte la docencia en una materia con algún otro profesor: 100 / 100 %</p>					

Con las aportaciones de ambos contextos educativos, podemos confirmar que existe distintos modelos de enseñanza-evaluación, de modo que en el caso español tenemos a un profesorado cuyas características fundamentales se aproximan a un modelo de evaluación estratégico y cuyo modelo de enseñanza es mixto, mientras que en el caso argentino se mantiene este modelo de enseñanza mixto, pero el

modelo de evaluación está más cercano al denominado cualitativo, tal y como se presenta en la tabla siguiente.

**Tabla 29: Modelo de evaluación del profesorado encuestado**

	MODELO EVALUACIÓN CUANTITATIVO/ TRADICIONAL	MODELO DE EVALUACIÓN ESTRATÉGICO	MODELO DE EVALUACIÓN CUALITATIVO/ ALTERNATIVO
<b>Desarrollo de la materia</b>	Pasividad del alumnado	Pasividad del alumnado	Interactivo, dinámico ↓ ↗
<b>Tipo de pruebas y criterios de evaluación</b>	Declarativos ↓	Declarativos ↓	Declarativos y procedimentales. Multiestratégico y Multiobjetivo ↖
<b>Temporalización de la evaluación y finalidad</b>	Al final del proceso Sumativa ↓ ↗	Al final del proceso Sumativa ↓ ↗	Continua Formativa
<b>Diseño, Planificación, Cronología, Peso de las actividades en la calificación final...</b>	Realizado por parte del profesorado de forma individual y comunicado al alumnado ↓	Realizado por parte del profesorado de forma institucional y comunicado al alumnado ↓ ↗	Consensuado y realizado por el alumnado y profesorado ↖

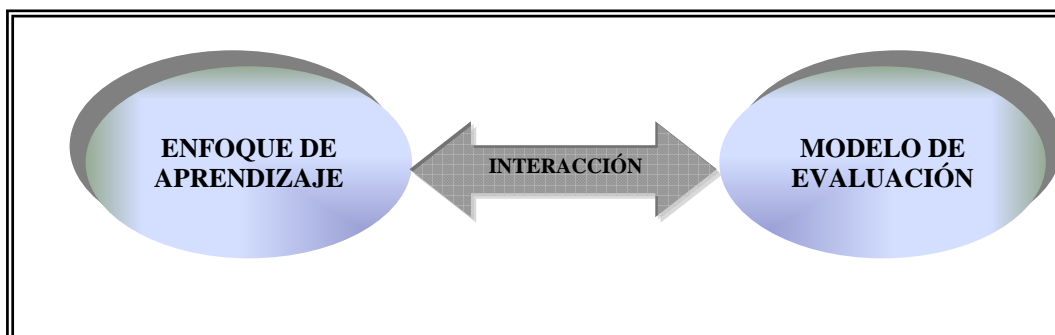
↓ Profesorado español ↖ Profesorado argentino

#### **4. RESULTADOS (IV): INTERACCIÓN ENTRE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA-EVALUACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN AMBOS MODELOS CULTURALES.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos culturales estudiados se manifiesta de distinta forma. Así, en el contexto español tenemos a alumnos que abordan el aprendizaje desde un enfoque superficial y a profesores que emplean un modelo de enseñanza mixto y de evaluación estratégico. Mientras que en el contexto argentino el alumnado manifiesta un enfoque de aprendizaje profundo y su profesorado un modelo de enseñanza mixta, pero su evaluación se encuentra próxima a la denominada tradición cualitativa.

Esta diferenciación aporta al estudio dos conclusiones fundamentales: por un lado, se muestra que el modelo cultural está determinando el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otro lado, existe una coherencia entre el modelo de enseñanza-evaluación y el enfoque adoptado por el estudiante. Por lo tanto, cabe hablar de una interacción, entre los factores del contexto de la enseñanza y del aprendizaje, tal y como propone Biggs (1999) en el modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto), donde el aprendizaje se convierte en una interacción con el contexto en el que se encuentra.

*Figura 26. Interacción entre modelo de evaluación y aprendizaje.*



## **5. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE FUTURAS INVESTIGACIONES.**

Se ha denotado ciertas limitaciones en el empleo del CPE en su versión de 1987, ya que si bien cuando comenzó esta investigación (1999) no existía una versión más adaptada a las condiciones académicas y sociales de este momento. Y es de esta limitación de la que surge una nueva vía para investigaciones futuras en las que se emplee, para el estudio de ambos contextos culturales, el re-desarrollo de la nueva versión del "Cuestionario Procesos de Estudio" de 2-factores individuales, considerada como más adecuada ya que se ha adaptado a las características propias del actual alumnado universitario que difiere del de hace alrededor de unos quince años, en cuanto a su heterogeneidad, valores, motivaciones, así como las instituciones, planes de estudio, evaluación, etc.

Existen dificultades para establecer correlaciones entre las puntuaciones del CPE (enfoques de aprendizaje) y las del CME (modelos de enseñanza-evaluación), debido a que si bien miden ambos constructos relacionados con el entorno de enseñanza y aprendizaje, al modelo seguido y las características estadísticas de ambos permiten la descripción detallada de la relación entre los resultados generales en ambos, pero no entre ellos individualmente. De tal modo, que se pueden tomar como referencia para la construcción de dos instrumentos correlacionados entre sí, y que facilite el diagnóstico de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, e incremente la calidad del proceso educativo en niveles universitarios.

Se encuentra como otra limitación de estudio, la localizamos en el sentido de retroalimentación directa, esto es, que si bien este estudio es

un elemento de evaluación de la situación actual de un ciclo académico, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje está orientada más hacia el profesorado (por su carácter de permanencia dentro de institución), pero no al estudiante encuestado, debido a que en este momento son en su mayoría egresados de dichas titulaciones. Aunque esto a su vez denota una vía de investigación para el profesorado en su propia práctica diaria, como un instrumento de mejora de la misma, y como elemento de guía en sus evaluaciones o en la investigación de sus propias clases.

En lo que respecta a las distintas estrategias de aprendizaje adoptadas por los grupos estudiados se pueden resumir en: *"los estudiantes argentinos emplean la comprensión mientras que los españoles la memorización"*. Pero, ¿quiere esto decir que los estudiantes españoles realizan un aprendizaje "a fuerza de repetir" el material sin ánimo o intento para comprenderlo? o sin embargo ¿están intentando memorizarlo para comprender?. Estamos ante la "paradoja de los estudiantes asiáticos" (Kember, Wong y Leung, 1999), o lo que es lo mismo, no podemos saber las posturas intermedias (en el caso de darse) o combinadas, sino se realizan trabajos que describan mejor los enfoques no tanto como categorías dicotómicas, sino como espectros con posiciones intermedias.

