

CAPÍTULO IV

UN ESTUDIO COMPARATIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

1. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

La revisión de la literatura y de las investigaciones sobre la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado universitario, junto a la interacción de ambos, nos permite identificar como área problemática la interacción entre los modelos de enseñanza-evaluación y las estrategias de aprendizaje que manifiesta el alumnado y profesorado universitario procedente de distintas culturas.

Con el fin de proporcionar un informe válido para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea los siguientes objetivos generales de investigación:

- Describir las estrategias de aprendizaje de los alumnos universitarios y los factores personales y académicos de estos.
- Describir los modelos de enseñanza del profesorado y sus factores personales y académicos.
- Conocer la interacción existente entre los modelos de enseñanza del profesor universitario y las estrategias de aprendizaje del estudiante.
- Identificar el grado de variabilidad de las interacciones en diferentes modelos culturales.

2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS Y VARIABLES.

En este estudio no se pretende analizar el posible efecto de un conjunto de variables independientes sobre una o más variables dependientes, sino que el objetivo es fundamentalmente extraer información significativa a partir de la obtención de datos en un conjunto de variables independientes. Así, en este campo se prefiere hablar de *indicadores, variables manifiestas u observadas* (Everitt y Dunn, 1983, Serrano, 1994), concretamente en los términos que Forner y Latorre (1996:83) los definen:

Un descriptor específico para medir un fenómeno social. Información observable y concreta que proporciona medida y datos acerca de procesos inobservables, definibles a un nivel de mayor abstracción.

Por lo tanto, siguiendo un criterio metodológico en la clasificación de las variables, o lo que es lo mismo, en función del papel que desempeña en el estudio, hablaremos de *indicadores o variables manifiestas*, concretamente: las estrategias de aprendizaje, los modelos de evaluación y el contexto cultural de procedencia.

2.1. *Indicador estrategias de aprendizaje.*

La investigación sobre el estudio académico y su relación con las estrategias y enfoques de aprendizaje es un foco activo desde hace algunos años (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljo, 1976; Biggs, 1978; Thomas y Rohwer, 1986; Schmeck, 1988; Hernández, 1993).

Cano (1996), explica que esto es debido principalmente a dos causas.

La primera, está relacionada con el énfasis de la psicología cognitiva en el papel activo del sujeto en el aprendizaje; el estudiante construye significados (Mayer, 1992). Y la segunda, con el interés por la mejora de la calidad del aprendizaje, actuando sobre los procesos y estrategias para aprender (Beltrán, 1993).

Desde esta nueva perspectiva se intenta describir los procesos del estudio de forma holística. El corpus conceptual y metodológico que se ha desarrollado, mayormente a través de la experiencia directa de los propios estudiantes, ya que este cambio conceptual lleva implícito un cambio metodológico, es el paso desde la investigación cuantitativa (perspectiva conductista y cognitiva) a la investigación cualitativa. Cabe hablar de dos líneas de investigación desde esta perspectiva cualitativa: la que se interesa por el estudio de los **estilos** de aprendizaje, y la que se centra en los **enfoques** de aprendizaje (Hernández Pina, 1993; 1997).

Para Hernández Pina (1993:134) los enfoques de aprendizaje se sitúan, en líneas generales, *“dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto”*. Entre los autores que se han preocupado por la realización de estos trabajos encontramos a Marton, Säljo, Svensson, Entwistle, Ramsden, Watkins, Biggs, etc. Los modelos desarrollados por estos autores han sido sistematizados por Hernández Pina (1990) en tres grupos de investigación: el Grupo de Gotemburgo (Suecia), representado por Marton, Säljo, Svensson, Laurillard, entre otros; el Grupo de Edimburgo (Gran Bretaña), cuyo liderazgo se atribuye a Entwistle y Ramsden; y el Grupo de Australia, dirigido por Biggs.

Sin embargo, no todos los grupos de investigación han trabajado bajo una misma base metodológica. A modo de revisión tenemos, por un lado, los estudios del equipo representado por Marton, de tipo cualitativo, en los que las

entrevistas (a un número relativamente reducido de alumnado) constituyen la base para la categorización y caracterización de los enfoques. Y por otro, las investigaciones más cuantitativas (al menos en sus inicios), cuyo objetivo inicial ha sido el desarrollo de Cuestionarios o Inventarios para la evaluación de los Enfoques de Aprendizaje, posibilitando explorar, extender y validar transculturalmente el propio concepto, a través de muestras amplias de alumnado de distintas especialidades académicas, niveles educativos y países (Porto, 1994). Y cuya autoría se le atribuye al resto de los grupos, anteriormente mencionados, y los trabajos de Schmeck en Estados Unidos (aunque estos han sido realizados desde una perspectiva teórica distinta: la cognición y el procesamiento de la información).

Conceptualización: de los “niveles de procesamiento de información” a los “enfoques de aprendizaje”.

No existe una clara delimitación conceptual en cuanto a los estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje, pero conforme a lo expuesto en el capítulo anterior los términos *estilos de aprendizaje* y *estrategias de aprendizaje* (Buendía y Olmedo, 2000) hacen referencia a aspectos distintos del aprendizaje académico: mientras los primeros estarían en función de la persona y son más estables, los segundos hacen referencia a la tarea específica.

Ambos elementos, esto es, los personales y los institucionales, dice Biggs (1988), interaccionan determinando el tipo de *enfoque de aprendizaje* adoptado por el estudiante, así el enfoque ha sido definido por este autor como;

“Los procesos de aprendizaje que emergen de la

percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo” (Biggs, 1988, p. 669)

Según Marton y Svensson (1979) y Säljö (1979), el aprendizaje se compone de tres dimensiones: *conciencia del acto del aprendizaje* (los estudiantes con más éxito son aquellos que emplean estrategias de tipo metacognitivo); *contenido de la materia* (determina la “estrategia” que va a usar); *contexto de aprendizaje* (sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas y el tipo de material de aprendizaje).

En sus estudios, en los que intentaban ver cómo los estudiantes abordaban la lectura de un texto, y por tanto los niveles de comprensión del mismo, observaron la existencia de dos formas particulares de abordar la tarea, las cuales las identificaron como “*enfoque de aprendizaje superficial y enfoque de aprendizaje profundo*” (Figura 1 y 2). Así, el primero fue definido como aquel aprendizaje para cubrir los requisitos institucionales (motivación extrínseca), y el segundo, como el aprendizaje para comprender y buscar el propio desarrollo personal (motivación intrínseca).

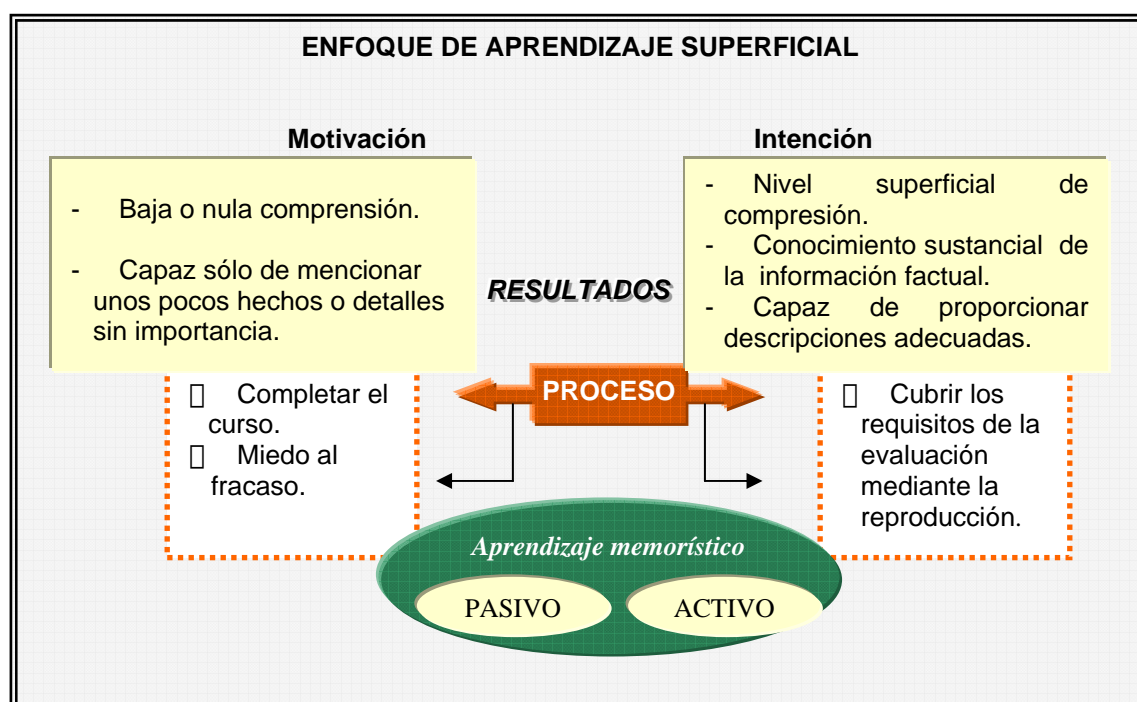


Figura 1: Caracterización del Enfoque Superficial, según Entwistle (op. cit. Newble y Hejka, 1991:336)

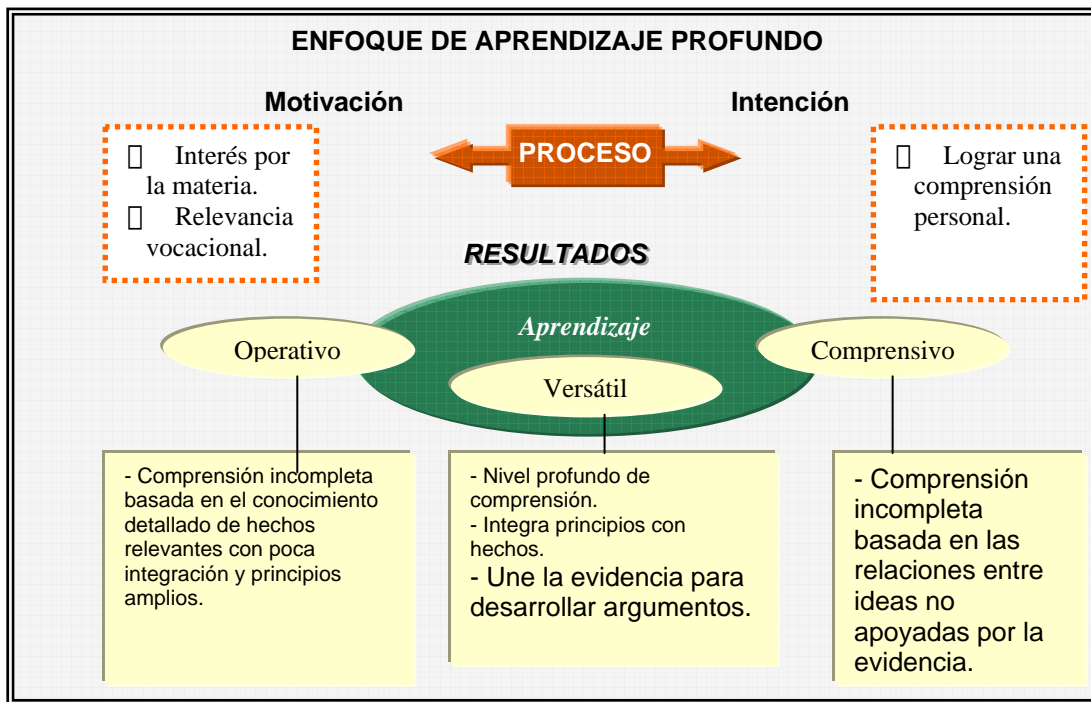


Figura 2: Caracterización del Enfoque Profundo, según Entwistle (op. cit. Newble y Hejka, 1991:336)

De forma paralela, Entwistle y Ramsden (1983), estaban trabajando en la misma línea de investigación, con lo que obtuvieron resultados semejantes, en lo que respecta a ambos enfoques, pero con la inclusión de un tercero: *el enfoque estratégico* (Figura 3). Este es fruto de la incorporación en sus estudios de los resultados de otro autor (Biggs, 1979), el cual analizó los componentes cognitivos y motivacionales de los procesos de aprendizaje desde presupuestos teóricos, configuración de escalas y sistemas educativos diferentes.

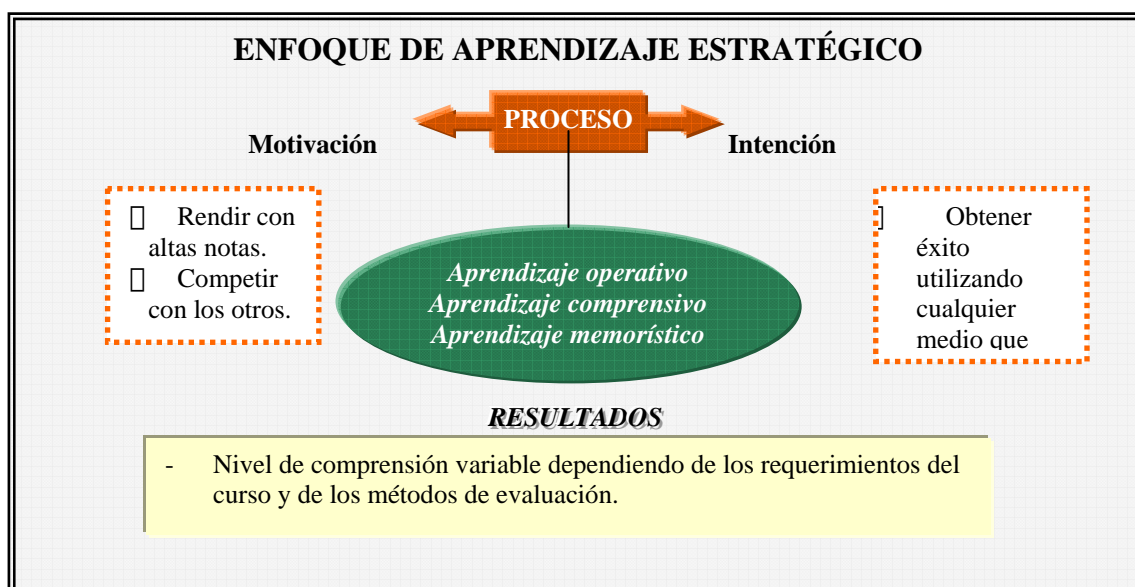


Figura 3: Caracterización del Enfoque Estratégico, según Entwistle (op. cit. Newble y Hejka, 1991:336)

Enfoques de aprendizaje: Teorías y escalas.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, es desde los años ochenta, cuando se desarrollan los trabajos más relevantes en lo que respecta a la descripción y construcción de escalas que identifiquen el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

En EEUU el grupo de Weinstein (Universidad de Texas) y Pintrich y Schmeck (Universidad de Michigan), cuyos trabajos tratan de relacionar las estrategias de aprendizaje con el rendimiento, motivación e implicación del estudiante en el aprendizaje académico.

Trasladándonos al continente europeo, tenemos al grupo de Entwistle y Ramsden (Universidad de Edimburgo), y Marton, Säljö y Svenson (Gotemburgo), desde donde se han desarrollado escalas de medida que identifican el modo constante de aprendizaje del alumno. Además, de los

factores que lo influyen, como son: las orientaciones propias del alumno y concepciones del aprendizaje (Marton: 1984), y el contexto educativo/académico: estructura del aula, objetivos de enseñanza declarados, métodos de enseñanza formalmente y explícitamente comunicados, e interacción profesor-alumno, y viceversa (Ramsden, 1983; Biggs, 1990).

En esta misma línea se ubica el grupo Australiano, liderado por Biggs, desarrollando de forma paralela numerosos trabajos, a partir de los cuales, ha elaborado el Cuestionario del Procesos de Aprendizaje (*Questionnaire Learning Process. LPQ*. Biggs, 1987b) aplicable en el ámbito de educación secundaria, y el Cuestionario del Procesos de Estudio (*Study Process Questionnaire. SPQ*. Biggs, 1987c), para el ámbito universitario. En ambas escalas se identifica el “enfoque de aprendizaje” del alumno atendiendo a dos constantes: *motivo* y *estrategia*.

A) Grupo de Gotemburgo (Marton): relación entre “intención” y “proceso de aprendizaje”.

Los trabajos de Marton y Säljö (1976) con estudios experimentales y observacionales intensos del aprendizaje de estudiantes, fueron pioneros, y demostraron cómo la *intención* que tiene el sujeto influye en el enfoque de aprendizaje que adopta. Si están orientadas hacia la descripción de los principales puntos tratados y persigue retener de memoria el material, empleará un procesamiento a nivel superficial; si se orientan hacia la conclusión o argumento principal del texto y persigue comprender, empleará un procesamiento a nivel profundo.

En los primeros estudios realizados por este grupo (Marton y Säljö, 1976b), se identificaron diferencias cualitativas en el aprendizaje del

alumno universitario, que después de la lectura de distintos fragmentos en prosa, habían sido entrevistados para evaluar la comprensión de los mismos. Estas diferencias se manifestaban en las dos orientaciones anteriormente citadas: *orientación hacia la descripción y hacia la conclusión*.

Tras estos hallazgos, se plantearon la posibilidad de si existían estas diferencias cualitativas en los resultados de aprendizaje (tipos de respuestas) del alumnado, parecía probable que también estas diferencias se produjesen en el proceso de aprendizaje en sí mismo que emprendían en el momento de enfrentarse a la tarea.

Observó así Marton (1976), en un segundo estudio que consistía en presentar un artículo académico, al grupo de estudiantes universitarios, y con las siguientes instrucciones; *“Lee el artículo y prepárate para responder preguntas después”*. Además, los estudiantes podían ocupar todo el tiempo que necesitaran y también se les permitía tomar notas.

La primera pregunta que se les hacía era de carácter muy general. *“Trata de sintetizar el artículo en una o dos oraciones”*. Después de una serie de preguntas más específicas acerca del contenido se interrogaba a los estudiantes sobre la forma en que habían abordado la tarea: qué habían intentado hacer, con qué dificultades habían tropezado, y así sucesivamente. Los investigadores estaban interesados en el proceso empleado por los estudiantes y en la forma en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión alcanzado. Los diversos procesos mencionados se clasificaron y luego se reunieron en grupos según su forma similar de abordar la tarea. Finalmente, un único concepto describía dos agrupamientos distintivos: enfoques del aprendizaje profundo y superficial. Tal vez el descubrimiento más importante, que después de lo expuesto parece obvio, fue que los procesos utilizados dependían de la *intención* del estudiante. Aunque es evidente que la

intención influirá en la hora en que se realiza el aprendizaje, no era obvio esperar por adelantado que estudiantes del mismo nivel y de la misma aula a los que se daban las mismas instrucciones las habrían de interpretar de manera tan distinta como para manifestar intenciones señaladamente diferentes.

Mientras leía el artículo, me empeñé en tratar de comprender a dónde quería llegar el autor, buscando argumentos y datos que los respaldar... Me encontré relacionando constantemente el artículo con mi experiencia personal, facilitando así la comprensión... [PROFUNDO]

Me detuve a pensar acerca de lo que decían realmente... si había algo que yo consideraba equivocado y así sucesivamente. Todos se detienen y luego [se preguntan] si es de verdad lo que se desprende... si es lógico qué han escrito... [PROFUNDO]

Al leer el artículo busqué sobre todo datos y ejemplos. Lo leí con más cuidado del que pongo habitualmente y tomé notas, sabiendo que me harían preguntas al respecto. Pensé que las preguntas se referirían a datos del artículo... Esto influyó en mi forma de lectura, intenté memorizar nombres, figuras citadas, etc. [SUPERFICIAL]

Te distraes. Piensas "ahora tengo que recordar esto", y te preocupa tanto tener que recordarlo que precisamente por eso no lo recuerdas... [SUPERFICIAL]

Figura 4: Algunos extractos de comentarios de estudiantes sobre la forma en que abordaron la tarea de leer el artículo (Marton, Hounsell y Entwistle, 1984: 40-41).

Se describieron así, dos diferentes **niveles de procesamiento**; **profundo** y **superficial**. Se correspondían con los diferentes aspectos del material de aprendizaje a los que los estudiantes prestaban mayor atención (Marton, 1975a 1975b; Marton y Säljo, 1976b):

- En el **nivel de procesamiento superficial** la atención se dirigía hacia el aprendizaje del texto en sí mismo (*el signo o signifiante*); esto es, predominaba una concepción reproductiva del aprendizaje, lo que, en cierta forma, forzaba a la adopción de una estrategia de aprendizaje maquinal o repetitiva. Los estudiantes percibían un nivel bajo de exigencia de la tarea, por lo que adoptaban una *aproximación pasiva* hacia el aprendizaje.

- En el extremo contrario, estaban los estudiantes con un **nivel de procesamiento profundo** que dirigían su atención hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (*lo que significa o significado*) hacia la comprensión de lo que el autor o autora intentaba transmitir; *aproximación activa* hacia el aprendizaje.

Esta distinción entre nivel de procesamiento profundo y superficial parece estar relacionada con el concepto de profundidad de procesamiento o niveles de procesamiento desarrollado por Craik y Lockhart (1972), a raíz de sus investigaciones sobre cómo la gente almacena y retiene la información. Pero ante esta similitud, Marton y Säljo (1984), aclaran que el significado exacto del término *procesamiento* varía, ya que para ellos no sólo refleja el *proceso de aprendizaje*, que lleva a cabo el estudiante, sino también su *intención y estrategias* a la hora de enfrentarse a la tarea de aprendizaje. Es por ello, que será sustituido este término por el de *enfoque*.

B) Grupo Michigan: I.L.P. (Inventory of Learning Processes) Schmeck et al. (1977)

Desde una perspectiva metodológica y teórica distinta, Schmeck (1977), analizó el aprendizaje del alumnado universitario desde la experimentación cuantitativa, centrada en las teorías y conceptos de la cognición y el procesamiento de la información.

A raíz de sus investigaciones sobre estrategias y estilos de aprendizaje, intenta diseñar un cuestionario para la evaluación de los estilos de aprendizaje, que define como:

La predisposición por parte de algunos estudiante a adoptar una estrategia de aprendizaje particular sin tener en cuenta las demandas específicas de la tarea de aprendizaje. Así, un estilo es simplemente una estrategia que se utiliza con alguna consistencia transituacional (Schmeck, 1983:233).

Esta escala, denominada “Inventario de Procesos de Aprendizaje (Inventory of Learning Process – I.L.P.), está compuesta por cuatro subescalas, que pretenden ser los posibles estilos de aprendizaje:

- I. *Escala de Procesamiento Profundo*, el sujeto que puntuaba alto en esta subescala, se considera un estudiante que conceptualiza, categoriza y evalúa de forma crítica la información.
- II. *Escala de Estudio Metódico*, los sujetos que puntúan alto en esta escala se consideran; organizadores y planificadores del estudio.
- III. *Escala de Retención de Hechos*, una alta puntuación aquí, muestra un alumno con un estilo marcado por su predisposición a procesar detalles y cuestiones específicas.
- IV. *Escala de Procesamiento Elaborado*, la alta puntuación en esta escala significa que es un sujeto que procura personalizar la información, traduciéndola en sus propias palabras y experiencias y buscando aplicaciones prácticas.

El cuestionario, por tanto, analiza las dimensiones del aprendizaje que al parecer reflejan las preferencias del estudiante por el procesamiento de la información.

Parece haber una correspondencia entre la propuesta de *Estilos de Aprendizaje* de Schmeck (1988) y la de las *Orientaciones al Estudio* de Entwistle y Ramsden (1983) -que se describen en el siguiente punto- y que viene a corroborar la idea de una consistencia transituacional del enfoque de aprendizaje, que manifiesta características estables de una orientación al estudio más general, una estabilidad individual o un cierto estilo de aprendizaje en el alumnado (Porto, 1994). Es en este momento cuando los estudios de Schmeck conectan con los de Entwistle, de manera que de esta conjunción surge un nuevo cuestionario denominado “Inventario de Aproximaciones al Estudio y Procesos de Aprendizaje (Inventory of Approaches to Studying and Learning Processes - I.A.S.L.P.)”. Por lo que quedan impresos aquellos aspectos o factores que no recogía en un primer momento, esto es, *factores intercontextuales* como: eficacia, motivación, autoestima, autoafirmación y actitudes convencionales.

C) Grupo de Edimburgo: A.S.I. (*Approaches to Study Inventory*) Entwistle y Ramsden (1983)

Los orígenes de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de Entwistle, estaban vinculadas inicialmente al diseño y desarrollo de un Inventario de métodos de estudio y motivación del alumno (Entwistle, 1968; 1974), pero los trabajos realizados por otros colegas en distintos países - Marton y Säljö (1976) en Suecia, o Pask (1976) en Estados Unidos-, sobre niveles de procesamiento y estrategias, estilos y patologías de aprendizaje,

respectivamente, provocaron un cambio de dirección en la investigación, cuyo objetivo sería ahora el de explorar el concepto de enfoque de aprendizaje.

Partiendo de los citados estudios de Marton y Säljö, realizaron una serie de estudios que permitiesen clasificar los procesos de aprendizaje de acuerdo a las dos categorías establecidas por el grupo sueco: enfoque profundo y enfoque superficial.

A primera vista, la distinción entre enfoques profundo y superficial parece excesivamente simple. Sin duda tiene que haber muchos enfoques diferentes y no sólo dos. Esta fue, exactamente, mi propia reacción inicial. Pero luego pedí a un grupo del primer curso que leyera un artículo, siguiendo el procedimiento de Marton. Cuando solicité que describieran la forma en que habían abordado la tarea, cada estudiante describió claramente un enfoque profundo o un enfoque superficial. Me sorprendió la facilidad con que todos los enfoques caían en una u otra categoría. Los propios estudiantes se asombraron por las maneras distintas en que habían abordado la lectura del artículo. Cuando se les explicó el concepto de “enfoque de aprendizaje”, reconocieron inmediatamente su enfoque personal a partir de las características determinantes. (Entwistle, 1988:66)

El que un sujeto adopte un *enfoque de aprendizaje profundo* depende, tal como señalan Entwistle y Ramsden (1983), Entwistle (1988), y Entwistle y Tail (1990), de la intención y motivación desplegadas (lograr una comprensión personal, interés por el tema en sí mismo) y del modo de evaluar que tenga el profesor (e.j., si solicita al alumno una comprensión profunda, integrar principios y hechos, etc.).

El despliegue de un *enfoque superficial* es predecible desde las percepciones de los alumnos. Tal como indican Entwistle y Ramsden (1983), si el profesor utiliza una enseñanza formalística, y el alumno tiene la intención de cumplir meramente los requisitos que se le exigen, detectaremos enfoques superficiales, centrados en el aprendizaje rutinario y mecánico.

*Sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como “profundos” o “superficiales”. Sus enfoques varían en cierta medida de una tarea a otra y de un maestro a otro. Lo que se clasifica es **el enfoque y no el estudiante**. Sin embargo, el equilibrio relativo entre el uso de enfoques profundos y superficiales refleja diferencias entre individuos que pueden medirse apelando a un inventario. (Entwistle, 1988:67)*

Estas diferencias, a las que alude el autor son los elementos que integran su *Inventario de Enfoques de Aprendizaje (A.S.I.)*:

- El empleo de un *estilo de aprendizaje holístico/serialista*, denominado por Pask (1976) “preferencias lógicas por el uso de ciertos procesos de aprendizaje”. Este autor distinguió, en estos, dos estilos de aprendizaje, una preferencia por abordar la tarea desde la perspectiva más amplia posible, utilizando la imagen visual y la experiencia personal, para elaborar la comprensión (siendo esenciales para un aprendizaje de este tipo las ilustraciones, analogías y anécdotas), es denominado *estilo holístico*. Mientras que un *estilo serialista* es el aprendizaje paso a paso; el foco es estrecho y el estudiante se concentra en cada argumento

ordenada y aisladamente, interpreta prudente y críticamente los datos y la información, y apela muy poco a la imaginación visual o la experiencia personal.

La existencia de sólo dos estilos es explicable en términos de las principales funciones de los dos hemisferios cerebrales. Un estilo holístico es equivalente al estilo cognitivo descrito como divergente, impulsivo y global, mientras el estilo serialista implica procesos convergentes, reflexivos y articulados. Por lo tanto el estilo holístico puede depender de las funciones del hemisferio derecho: percepciones visuales, acústicas y cinestésicas; memorización pasiva, subconsciente o incidental, y razonamiento holístico o espacial. De manera similar, el estilo serialista puede recurrir a especializaciones del hemisferio izquierdo: percepciones lingüísticas, simbólicas y semánticas; memorización intencional consciente, y razonamiento lógico, consecutivo o analítico. (Entwistle, 1988:69-70)

- La *motivación* (intrínseca/extrínseca, miedo al fracaso y necesidad de rendimiento); los enfoques de aprendizaje no reflejan principalmente tendencias evolutivas, sino repuestas individuales al interés por el contenido y por los requisitos de la evaluación (Entwistle, 1988). Las relaciones entre enfoque y motivación, han surgido de numerosos estudios entre los que destacan los realizados por Fransson (1977), con los que se determinó que “el interés o la motivación intrínseca facilita un enfoque profundo, mientras la ansiedad o el miedo al fracaso induce a un enfoque superficial”. En esta misma línea, las investigaciones de Ramsden (1981) mostraron que además de estos vínculos, existía otro enfoque que se relaciona con la forma competitiva de relación,

denominada “necesidad de logro” o esperanza de éxito: el enfoque estratégico¹⁴ descrito como aquel donde los sujetos que lo adoptan tratan de lograr el éxito de cualquier modo posible. Lógicamente, dada esta intención, los sujetos estarán pendientes de todo aquello que les pueda proporcionar mejores logros.

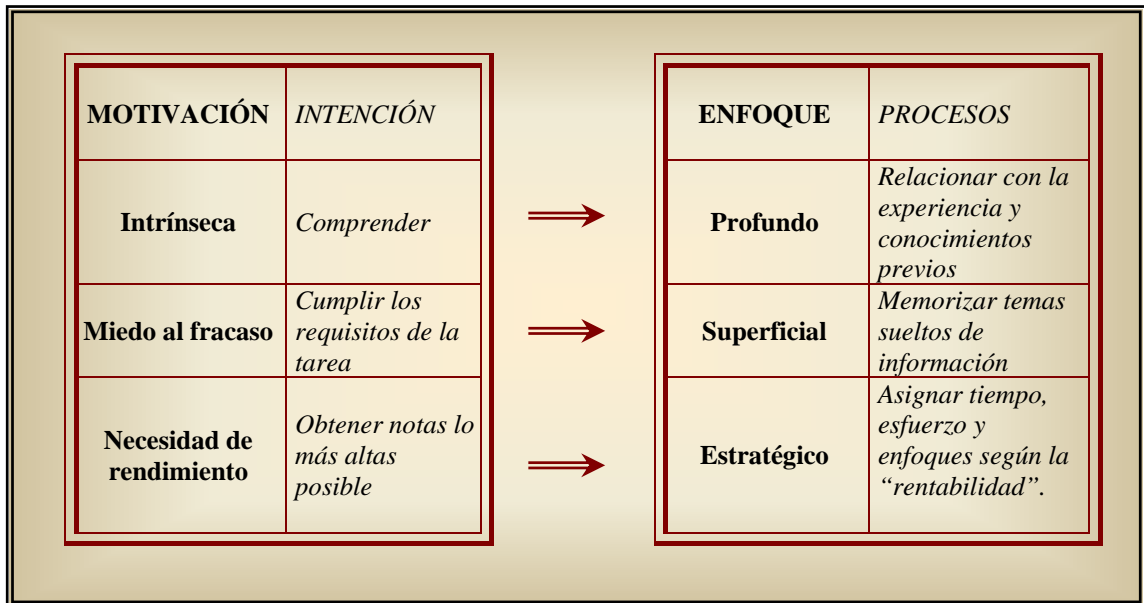


Figura 5: Motivación y enfoques de aprendizaje (Entwistle, 1988:75)

- Y por último, los estudiantes difieren en sus *orientaciones*, de las que Taylor (1983) distingue cuatro tipos: vocacional, académica, personal y social) hacia la educación y tienen compromisos de estudio implícitos, respecto de los cuales juzgan su éxito.

¹⁴ Categoría de enfoque de aprendizaje al que Ramsden (1979), colaborador de Entwistle, denominó *estratégico*, como equivalente a la denominación de “*buscadores de indicios*” (*cue seeking*) realizada por Miller y Parlett en 1974.

ORIENTACIÓN	<i>INTERÉS</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>RELACIONADO CON...</i>
Vocacional	<i>Extrínseco</i>	<i>Obtener un título</i>	<i>Valía percibida en el título</i>
	<i>Intrínseco</i>	<i>Estar bien preparado/a</i>	<i>Importancia para la profesión futura</i>
Académica	<i>Extrínseco</i>	<i>Ascenso en la escala educativa</i>	<i>Progreso y rendimiento académicos</i>
	<i>Intrínseco</i>	<i>Continuar la asignatura por sí misma</i>	<i>Escoger cursos o temas estimulantes</i>
Personal	<i>Extrínseco</i>	<i>Compensación de fracasos anteriores</i>	<i>Comentarios tranquilizantes y notas de aprobación</i>
	<i>Intrínseco</i>	<i>Ampliación de horizontes</i>	<i>Nuevas comprensiones y desafíos</i>
Social	<i>Extrínseco</i>	<i>Pasarlo bien</i>	<i>Facilidad para los deportes y actividades sociales</i>

Figura 6: Orientaciones de los estudiantes hacia la Educación Superior (Entwistle, 1988:76)

Los estudios realizados con este inventario a estudiantes de distintas áreas universitarias de Inglaterra, Gales, Escocia y Norte de Irlanda, marcaron cuatro factores, a los que se denominó *Orientaciones al Estudio*, para reflejar la asociación entre motivación y enfoque de aprendizaje (Ramsden y Entwistle, 1981; Entwistle y Ramsden, 1983).

Factor I: Orientación al Significado (*Enfoque Profundo*)

Factor II: Orientación hacia la Reproducción (*Enfoque Superficial*)

Factor III: Orientación hacia el Logro (dividido en dos factores: Orientación no Académica y Orientación Académica) (*Enfoque Estratégico*)

Estos tres factores u orientaciones no tienen la misma estabilidad. Así, las Orientaciones al Significado y Reproducción tienen más importancia que las de Logro (Watkins, 1983a, 1983b; Entwistle y Kozéki, 1985; Díaz, 1984); debido a que en numerosos casos estas últimas, se encuentran asociadas a las anteriores en mayor o menor medida. Ante tal situación, han sido los estudios de Biggs (1981, 1984a) los que han confirmado la existencia de estas tres dimensiones.

D) Grupo Australiano: El “Modelo 3P” y las escalas L.P.Q. (Learning Process Questionnaire) y S.P.Q. (Study Process Questionnaire) Biggs (1987)

Biggs, al igual que el equipo de Edimburgo, comienza sus estudios desde una perspectiva cuantitativa del aprendizaje, pero progresivamente se ha ido declinando por una perspectiva cualitativa, más en consonancia con sus colegas de campo de estudio (Marton, Säljo, Entwistle, Ramsden..).

Los trabajos de este grupo, han sido descritos e interpretados por la profesora Hernández Pina en numerosos trabajos (1993, 1996, 1997, 2000, 2001). Esta autora sitúa los primeros trabajos del citado equipo en los años setenta, realizados desde el paradigma presagio-proceso-producto de Dunkin y Biddle (1974) y en el marco teórico de los trabajos de Lewin (1939), que establece que el comportamiento es una función interactiva de la persona y del

ambiente; es decir, de unas variables procedentes de la persona (factores de personalidad, CI, background familiar, etc.) y de otras procedentes de la institución (métodos de enseñanza, modos de evaluación, contenidos de las materias, etc.). Por lo tanto, se establecen relaciones entre elementos del aprendizaje que hasta el momento no habían sido considerados, tal y como se refleja en la Figura 7.

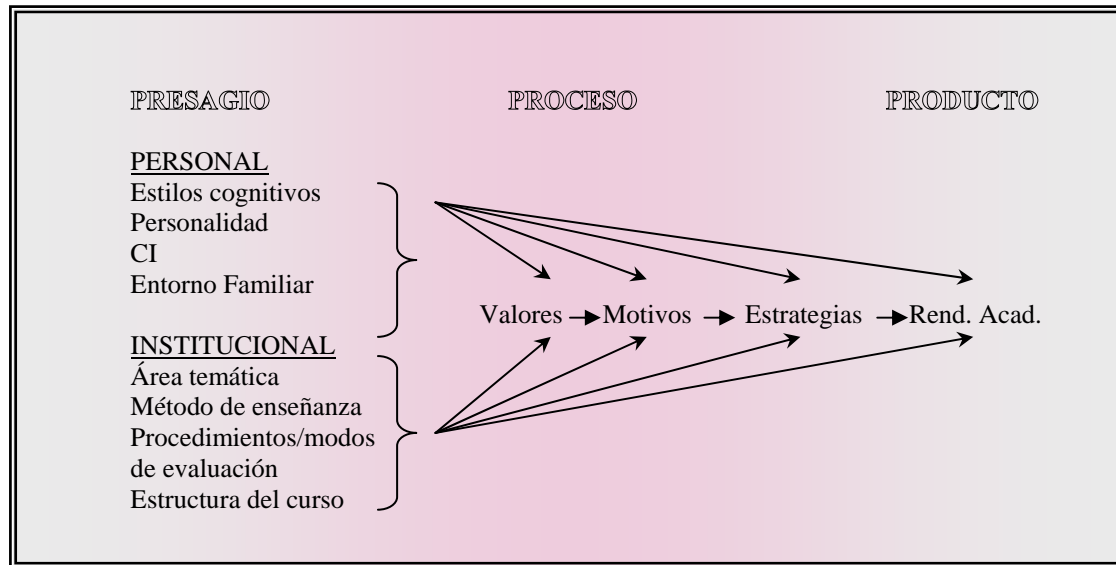


Figura 7: Modelo general de aprendizaje de Biggs de 1978 (op. cit. Hernández Pina, 1997)

Este primer modelo general de aprendizaje, es modificado en 1984, debido a los nuevos hallazgos encontrados en sus posteriores trabajos de investigación, en los que el foco de atención lo sitúa en el “área mediacional”, puesto que es el modelo de aprendizaje que más le convence para establecer el estudio del proceso de aprendizaje. Esta área mediacional la componen los elementos del factor proceso, esto es, los valores, motivos y estrategias de aprendizaje. Pero sobretodo, estas últimas son las que según Biggs (1984a; 1984b) juegan un papel decisivo en el proceso, aspecto que considera clave en la relación entre los factores de personalidad, los situacionales y la actuación del sujeto.

En palabras de Hernández Pina (1997), Biggs asume, para su modelo de procesos en el aprendizaje, un concepto de estrategia que está más próximo a la tarea con elementos de carácter idiográficos, de ahí que se incline por la idea de que las estrategias que los alumnos seleccionan y usan para la realización de las tareas académicas van a depender tanto de su percepción de la tarea como de sus habilidades básicas. Esto significa que las estrategias se sitúan muy cerca de la tarea, pero con un carácter lo suficientemente general para ser independientes de un contenido particular, lo que hace que sean enseñables.

Además esto provocó una serie de modificaciones a su primer modelo de aprendizaje, en el que integró las metodologías nomotéticas e idiográficas en un solo paradigma al que denomina “nomográfico”. Dice Hernández Pina (1997:187) que lo esencial en esta propuesta paradigmática es la idea que *“si bien algo puede funcionar con un individuo en un momento dado o en varias ocasiones, es improbable que nada de lo que se aplicó en ese caso no pueda ser válido para otros individuos, como también es improbable que todo lo aplicado pueda ser válido para otros individuos. O lo que es lo mismo: tan improbable es que nada se aplique a un individuo como que se le aplique todo”*.

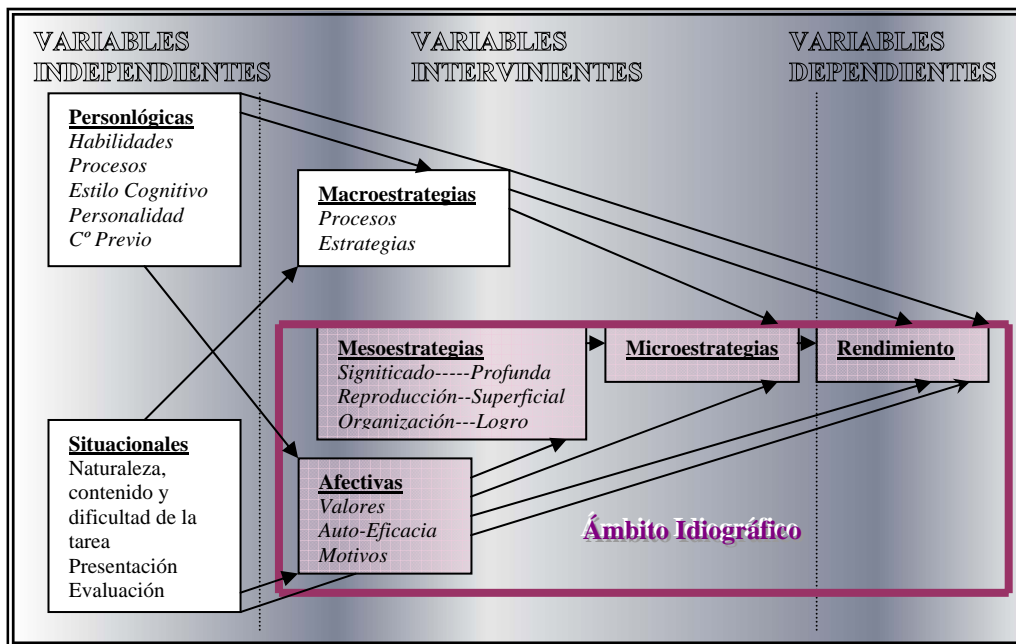


Figura 8: Variables Independientes, Intervinientes y Dependientes del Rendimiento Académico. (Biggs, 1984:114)

Tal y como se refleja en la figura anterior, en este modelo se sustituyen los factores presagio-proceso-producto, por variables independientes-intervinientes-dependientes, respetivamente.

Donde, las **variables independientes** (personalidad y situacionales), existen previo a cualquier actuación.

Sin embargo, las **variables intervinientes**, ocurren en un orden descendente de generalidad: *macroestrategias*, *mesoestrategias* y *microestrategias*. En las *macroestrategias*, el objetivo es el conocimiento y comprensión de los propios mecanismo de aprendizaje y se vinculan a menudo, con factores emocionales y de motivación; son de elevado grado de transferencia y difíciles de cambiar mediante la instrucción; el concepto subyacente que define a estas estrategias es, según Monero (1990), el de habilidades metacognitivas. En el lado opuesto tenemos a las microestrategias,

siendo aquellas que se despliegan ante un problema o tarea específica y se relacionan con conocimientos y habilidades concretas; aunque poco generalizables, son muy susceptibles de ser enseñadas y son las que habitualmente se incluyen en los métodos y técnicas de estudio (Monereo, 1990).

Y por último, Biggs (1984a) para referirse al componente estratégico de los enfoques de aprendizaje, utiliza una categoría intermedia de estrategias, las *mesoestrategias*, menos generales que las relacionadas con los procesos (macroestrategias), pero no tan específicas como las relacionadas con las tareas (microestrategias). Se corresponden con aquellas estrategias que los alumnos adoptan de forma espontánea porque le encuentran sentido (Svensson, 1976)

Y en esta relación unidireccional, Biggs propone a las **variables dependientes** (actuación o rendimiento del sujeto intraindividual y extraindividual), fruto directo de la relación con las variables independientes (factores personales y situacionales) e indirectamente a través del proceso de aprendizaje, el cual engloba tres enfoques básicos de aprendizaje: superficial, profundo y alto rendimiento. En palabras de Hernández Pina (1997), el conjunto de procesos de aprendizaje que intervienen de forma indirecta hacen referencia a procesos metacognitivos, tales como la “percepción” que el alumno tiene de sus propios recursos cognitivos, la “motivación” y las “demandas de la tarea”. Es así, como el modelo centra el foco de atención en los enfoques de aprendizaje y sus dos componentes principales: los motivos y las estrategias.

Las estrategias que integran el complejo proceso de estudio serían, según Biggs (1984); de reproducción, significado y organización, identificadas como mesoestrategias y estrategias de estudio en el contexto del rendimiento académico. Estas tres estrategias, junto a las variables de tipo afectivo

(motivos: instrumental, intrínseco y logro) constituirían las tres dimensiones que define el complejo Proceso de Estudio.

Para evitar confusiones entre términos y estudios que se estaban realizando de forma paralela en otros países (los cuales han sido recogidos en los apartados anteriores), este autor, adopta el término “enfoques” para designar cada una de estas dimensiones. Para Biggs (1987a), un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo o intención, que marca la dirección general de aprendizaje, y una estrategia, o conjunto de estrategias, que seguiría esa dirección general. Es a esta combinación a la que clasifica como “Superficial, Profunda y Alto-Rendimiento¹⁵”, y adopta estos términos como calificativos tanto del enfoque como del motivo y estrategia.

ENFOQUES	MOTIVO	ESTRATEGIA
(ES) SUPERFICIAL	(MS) <i>Extrínseco</i> : Evitar el fracaso, pero sin trabajar demasiado	(ES) Centrarse en detalles seleccionados y reproducirlos con precisión.
(EP) PROFUNDO	(MP) <i>Intrínseco</i> : Satisfacer la curiosidad sobre los temas	(EP) Maximizar la comprensión: leer en profundidad, discurtir, reflexionar
(EA-R) ALTO RENDIMIENTO	(MA-R) <i>Alto Rendimiento</i> : Competir por las mayores calificaciones	(EA-R) Optimizar la organización del tiempo y esfuerzo (“destrezas de estudio”)

Figura 9: Dimensiones o Enfoques prototípicos del aprendizaje académico. (Biggs, 1989, 1990)

Durante los años 1989 a 1993, Biggs y su equipo empiezan a configurar un modelo definitivo al que denominan “Modelo 3P” (Biggs, 1993), por contemplar en él el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y los

¹⁵ Este tercer enfoque se le denomina de Logro o de Alto-Rendimiento, atendiendo a la traducción realizada, aunque la conceptualización es la misma. Por lo tanto, en este trabajo se emplearán la realizada por Hernández Pina (1996), de Alto-Rendimiento.

resultados del aprendizaje formando un sistema en estado de equilibrio, interactivo y complejo.

Es una evolución de los modelos de 1978 y 1984, al que concibe como un sistema en estado de equilibrio y al que incorpora, definitivamente, dos elementos esenciales: los *motivos* y las *estrategias*. Pero vuelve, a las fases de *presagio*, en las que contempla las características del estudiante y el contexto de enseñanza; *proceso*, en la que sitúa los enfoques de aprendizaje; y la naturaleza del rendimiento en la de *producto*. Siendo la novedad más palpable su simetría frente a la asimetría de los modelos previos (Hernández Pina, 1997)

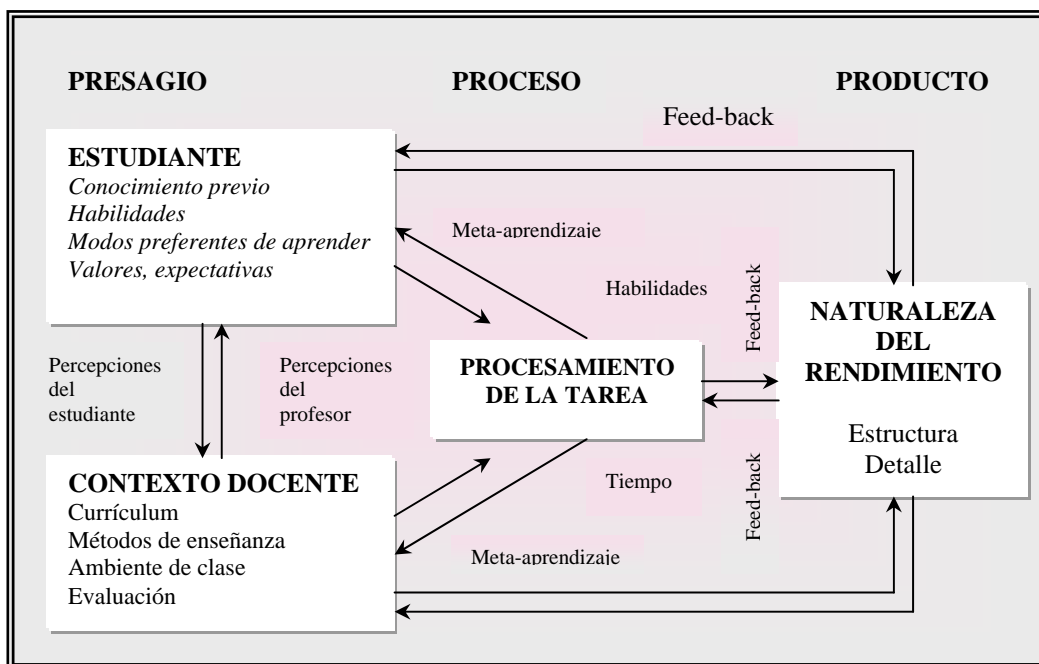


Figura 10: “Modelo 3P” de Biggs (1993)

El modelo 3P, se hace eco, según Hernández Pina (2000) de distintos sistemas anidados que son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes, y que intentan mantener un estado de equilibrio no sólo entre sus propios componentes, sino que también con un modelo más general:

- El **sistema del estudiante**, que comprende una relación equilibrada entre factores cognitivos y afectivos y un espacio fenomenológico percibido.
- El **sistema de la clase**, que abarca a los estudiantes, a los profesores y al marco docente.
- El **sistema institución**, que contiene a su vez subsistemas como son los Departamentos y las Facultades, cada uno con su propio potencial para realizar o impedir una práctica informada.
- El **sistema comunitario**, que puede poner limitaciones en los distintos tramos del desarrollo educativo.

Esta idea de estado *estable* es la que determina cómo se han de emplear los cuestionarios o inventarios, que en base a este modelo diseñó Biggs: L.P.Q. para el nivel de secundaria (1987b) y para el nivel universitario el S.P.Q. (1987c). La predisposición que el alumno tenga hacia un enfoque será el modo de lograr el equilibrio en el sistema.

Siguiendo a Hernández Pina (2000), dadas unas metas que el alumno ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etec., le servirán para que, tras un período de exposición a un marco de enseñanza-aprendizaje concreto, desarrolle un determinado enfoque que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible. De ahí que las respuestas al CPE, conceptualizadas como variables presagio o independiente, puedan servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable dependiente.

Para concluir en la exposición de los modelos e inventarios del Grupo Australiano, hay que señalar que las aportaciones más relevantes de este equipo al fenómeno del aprendizaje de los alumnos, han sido, junto con la confirmación de una tercera dimensión de aprendizaje (Alto Rendimiento), la superación de una visible contradicción entre los estudios realizados hasta el momento, la cual radica en que:

- Se concluye que “los enfoques que el alumnado adopta ante una tarea son *variables* en función del contenido de la misma y del contexto en que se produce” (Marton, 1976).
- Y además, “los estudiantes suelen mostrar una cierta *consistencia* en sus enfoques de aprendizaje, al menos en un nivel amplio de análisis” (Entwistle y Hounsell, 1979).

Ante lo cual, Biggs (1991) en su conceptualización de “enfoque” resalta la posibilidad de ser analizado desde dos niveles:

- Un enfoque puede describir la combinación entre la intención y proceso del estudiante a la hora de abordar *una tarea particular en un momento particular*, y
- El enfoque, puede también referirse a la forma en que un estudiante de forma consistente se enfrena a la *mayoría de las tareas de aprendizaje*.

Es en este nivel en el que se sitúa este estudio, debido a que empleando como instrumento clave el cuestionario SPQ de Biggs (1987c) para operativizar el enfoque de aprendizaje de un grupo determinado de estudiantes universitarios, se está asumiendo que estos exhiben la suficiente consistencia

en su intención y procesos de aprendizaje típicamente adoptados en sus estudios o ciclos académicos.

Por lo tanto, este indicador de “Estrategias de aprendizaje”, viene determinado por las puntuaciones de los sujetos en el Cuestionario de Procesos de Estudio (SPQ) de Biggs (1987c). Este cuestionario determina el enfoque de aprendizaje del alumnado de la muestra, entendiendo por *enfoque de aprendizaje* la forma de dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: *¿Qué intento obtener de esto?* (intención o motivo) y *¿Cómo hago para lograrlo?* (estrategia). La respuesta de ambos interrogantes, no es única, pero sí que se aglutinan fundamentalmente en tres niveles (Biggs y Telfer, 1981; Biggs, 1990):

□ El **enfoque superficial** (la suma de Motivo SM y Estrategia SS), está basado en una motivación extrínseca: el estudiante ve el aprendizaje escolar como un medio hacia algún fin, como el medio para obtener un buen trabajo, o simplemente para no tener problemas. Aprender entonces se vuelve un acto entre evitar el fracaso y no trabajar demasiado. La estrategia relacionada con esta intención es limitarse a lo esencial, el aprendizaje es la reproducción del material, a través de la repetición. Un estudiante que adopta un enfoque superficial tiende a:

- Tiene una concepción cuantitativa del aprendizaje;
- Ve la tarea como una demanda a realizar;
- Se centra en los aspectos concretos y literales, así como emplear las palabras literales que han sido empleadas por el profesor en lugar de su significado;
- Ve los componentes de la tarea como discretos, sin relación entre ellos o con otras tareas;
- Confía en la memorización de estos componentes;
- Evita los significados personales que la tarea podría tener;
- Se preocupa por fallar;

- Tiene en cuenta el tiempo empleado en la realización de dicha tarea o aprendizaje.
- El **enfoque profundo** (la suma de Motivo DM y Estrategia DS), es basado en el interés en la materia de la tarea. La estrategia que fluye de eso es aumentar al máximo la comprensión para que la curiosidad esté satisfecha. Un estudiante que adopta un enfoque profundo tiende a:
- Tener una concepción cualitativa del aprendizaje;
 - Ver la tarea como interesante y personalmente enriquecedora;
 - Centrar su atención en el significado subyacente, y no en los aspectos literales;
 - Integrar los componentes de la tarea, entre sí y con otras tareas;
 - Relacionar la tarea a lo que ya es conocido; reflexiona, y discute con otros;
 - Teorizar sobre la tarea, e hipotetizar sobre cómo se relaciona con otros artículos de conocimiento;
 - Ver la tarea como una posibilidad para enriquecer su propia experiencia;
 - Encontrar al aprendizaje emocionalmente satisfactorio.
- El **enfoque de alto-rendimiento** (la suma de Motivo AM y Estrategia AS), es una forma concreta de la motivación extrínseca: es la autovaloración del yo alcanzando las más altas calificaciones. La estrategia congruente es la organización del tiempo, el espacio de trabajo y alcanzar el programa de estudios de la manera más eficaz. Se identifica con “las habilidades del estudio.” Un estudiante que adopta este enfoque tiende a:
- Una concepción institucional del aprendizaje;
 - Ver calificaciones altas como importantes, y ser competitivo para obtenerlas;
 - Da gran valor a los requisitos formales como es la presentación, tiempo de realización, entender la tarea, pero minimizando al máximo posible tiempo-esfuerzo;

- Es autodisciplinado, ingenioso y sistemático. Planifica con antelación; asignando el tiempo que empleará en la tarea en proporción a su “importancia”;
- Se concentra en lo “qué cuenta”, interesándose por las pistas que le ahorren tiempo;
- Prefiere contextos instruccionales altamente estructurados.

La predisposición de un alumno hacia un determinado enfoque, es el resultado de la adaptación a contexto académico (en cuanto a objetivos a alcanzar, metodología de enseñanza, evaluación...) en el que se encuentra. De modo que le permita realizar las tareas objeto de evaluación forma normalizada.

Siguiendo a Hernández Pina (2000:23) “... las repuestas al SPQ pueden servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable dependiente”.

5.1. Indicador modelos de evaluación.

Durante las dos últimas décadas se ha incrementado el interés por la "Evaluación Educativa", debido a los cambios producidos en la legislación educativa. Esta ha supuesto un cambio profundo, democratizador, del sistema, del cual surgen numerosas investigaciones. Trabajos que han estado focalizados hacia la mejora e innovación del proceso de evaluación, y por extensión el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual se reconoce en la L.R.U. como un derecho de la sociedad, en cuanto que la Universidad ha de generar [... la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura...](art.1), siendo la propia Universidad [... la que verificará sus conocimientos, el desarrollo de formación intelectual y su rendimiento](art.27)

Previamente conviene hablar de lo que se denomina “método de enseñanza”, el cual ha sido, en la bibliografía existente, sinónimo de términos como: modo, forma, procedimiento, técnica, sistema, etc. (Martínez Mut,

1996). Cada autor ha empleado indiferentemente unas u otras palabras, para referirse al mismo concepto, siendo esta la conclusión a la que ha llegado Gimeno (1977) y en la que establece un carácter sinonímico entre método, procedimiento, técnica, modos y formas didácticas.

Partiendo de esta idea, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva implícito un tipo y una forma de docencia al igual que esta implica un modo de evaluación. Es así, como lo determina Biggs (1989) que propone un “Modelo de enseñanza” relacionado con su “Modelo 3P de aprendizaje” (del que se habló en el capítulo anterior).

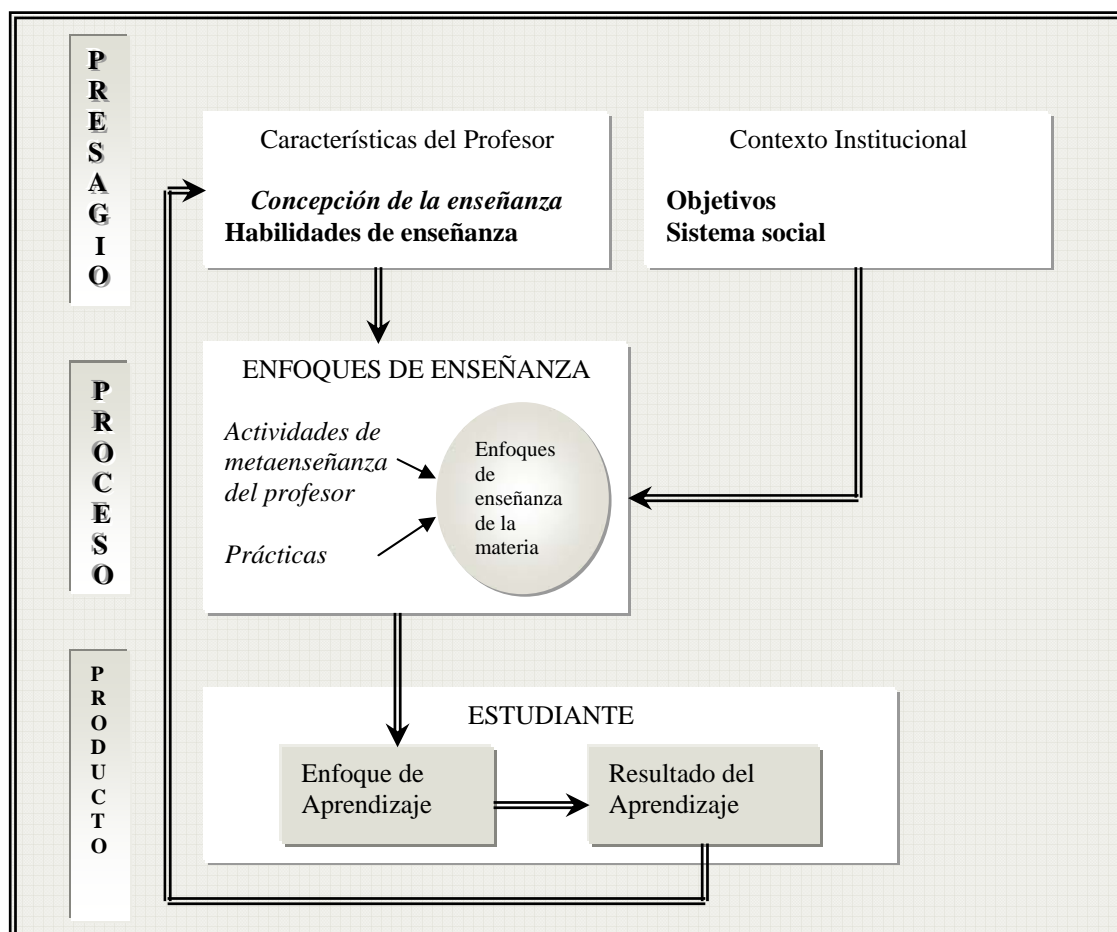


Figura 11 : Presage, Process and Product Applied to Teaching. (Biggs, 1989)

Implícitamente en este modelo de enseñanza se encuentra la evaluación, determinada por los objetivos y momentos de actuación del profesor, y que al igual que los factores contextuales, en palabras de

Hernández Pina (2000) se consideran, a ambos, determinantes de la calidad de los aprendizajes.

Hasta el momento, y desde las perspectivas más innovadoras la evaluación, en el campo educativo toma como objeto de estudio tanto los resultados como el propio proceso seguido para conseguirlos. Siguiendo a De la Cruz Tomé (1994) la evaluación está centrada en y a lo largo del proceso de enseñanza y su tarea no es sólo descriptiva y predictiva de los resultados conseguidos, sino también modificadora de los resultados y de los procedimientos seguidos para su obtención. La evaluación aporta técnicas y procedimientos para medir y diagnosticar áreas de conocimiento que ha conseguido o se necesita reforzar el estudiante, así como aspectos a modificar del procedimiento instruccional seguido. (Mayer, 1987)

Siguiendo a Cronbach (1982) y Scriven (1976), la evaluación del conocimiento y su adquisición debe tener las siguientes características:

- *Continua*, ha de aportar el feedback (autorregulación) que permita la redirección de los déficits de aprendizaje;
- *Personalizada*, si supone una medida comparativa en relación a normas de grupo o criterios de dominio en una materia determinada, y no está desligada de las capacidades, motivaciones y oportunidades del alumno;
- *Formativa*, a través del análisis de los resultados de las tareas de aprendizaje en unidades simples y complejas, respondiendo a porqué el alumno hace lo que hace, cómo lo hace, cuáles son sus estrategias para resolver el problema;
- *Y sistemática*, ya que ha de existir una planificación del proceso para que sirva a los objetivos que se persiguen con él.

Si la evaluación no es una medida puntual, exclusivamente, sino un instrumento de valoración crítica y formativa que puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la información y

retroalimentación, y de la consiguiente toma de decisiones para poner en práctica este conocimiento, sostiene Carrera (1989), que se asume por tanto, la idea de una evaluación formativa, que conlleva un proceso de “enseñar a enseñar” aunque ciertamente resulta mucho más difícil llevar a cabo este planteamiento.

Llegado a este momento es necesario señalar que existen distintos tipos de evaluación, y una amplia gama de criterios de clasificación; en función de la finalidad o uso de los resultados de evaluación (evaluación formativa versus evaluación sumativa), o de las técnicas de evaluación empleadas (evaluación cuantitativa frente a evaluación cualitativa).

Si bien la función de la evaluación en el ámbito educativo es servir al perfeccionamiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje, adopta funciones específicas según el tipo de decisión al que presta sus servicios y a las acciones que se derivan de estas decisiones.

Bloom (1975) distingue fundamentalmente dos niveles de decisión; las decisiones que se toman sobre el alumno y las que se toman sobre el programa educativo.

□ Las decisiones que se toman sobre el alumno, de tres tipos, según el objetivo y momento de las acciones que de ellas se derivan:

1. Decisiones diagnósticas. Como puede ser ubicar a los alumnos en la secuencia instructiva, lo cual por un lado va a determinar el dominio general previo de los alumnos antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro establecerá la presencia o ausencia de contenidos y habilidades previamente requeridas, y por último determinará las categorías de alumnos según modos alternativos de currículos.

2. Decisiones sobre el propio proceso instructivo mientras éste ocurre con objetivo de mejorarlo. La respuesta a esta necesidad se ha venido llamando *evaluación formativa*.

Bloom (1975) define la evaluación formativa como “el uso de la evaluación sistemática en el proceso de planificación del currículo, enseñanza y aprendizaje con el propósito de mejorar cualquiera de los tres procesos”.

a) Finalidad esencial es mejora el proceso didáctico mientras se produce. La información obtenida a través de este tipo de evaluación tiene como propósito fundamental precisar el grado de dominio de una determinada tarea de aprendizaje y señalar las partes no dominadas. Por tanto, ayuda tanto al docente como al discente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras se está realizando. La finalidad de la información obtenida no es calificar a los sujetos, sino informales de sus errores y así mejorar su aprendizaje.

En la evaluación formativa, el hecho de conocer los aciertos y errores durante el transcurso del proceso, produce en los sujetos un feedback que rige de alguna forma sus conductas futuras.

b) Momento de intervención: como se ha señalado, la información se obtiene durante el proceso de instrucción, es decir, mientras transcurre. Ello pone de manifiesto la necesidad de fragmentar el curso o materia en “unidades de aprendizaje” más pequeñas, en donde contenidos y objetivos queden claramente especificados. Las “unidades de aprendizaje” serán subdivisiones del contenido de la materia, cuya existencia es separable al menos con fines analíticos, por tener una entidad propia, de forma que aunque estén interrelacionadas posean un relativo aislamiento.

c) Nivel de generalización: La información recibida irá acorde con el de las unidades de aprendizaje y con la complejidad de sus componente. Los contenidos serán reducidos y su grado de

complejidad irá aumentando gradualmente, a medida que la materia y las conductas subyacentes se desarrollan. El grado de generalidad del juicio que se emite sobre el aprendizaje será siempre menor que en la evaluación sumativa.

La evaluación formativa no depende de la periodicidad, sino que aunque continua, es formativa por las funciones que cumple y por el tipo de juicios que emite.

3. Decisiones sobre los resultados parciales o finales obtenidos por los alumnos. A este tipo de decisiones se ha venido llamando *evaluación sumativa*.

Bloom (1975) la define como “la evaluación de los estudiantes al final de un curso, tópico o unidad, y que, por tanto, no puede implicar cambios en las actividades adecuadas a tal aprendizaje”. Este tipo de evaluación que tiene mayores coincidencias con lo que se llama “evaluación tradicional o clásica”

a) Finalidad: tiene fundamentalmente una función social, esto es, la de determinar si unos alumnos reúnen las condiciones necesarias para superar un determinado nivel. El tipo de información que aporta tiene como propósito principal las calificaciones de los alumnos. Tiene, por tanto, un carácter marcadamente selectivo.

b) Momento de intervención: se realiza al final de un determinado período de instrucción.

c) Grado de generalidad: Se limita a establecer un juicio global sobre la superación o no de la materia. Hay por tanto una mayor descompensación entre lo que mide y el tipo de juicio que emiten.

El elemento básico diferenciador entre la evaluación sumativa y formativa es el tipo de información que cada una de ellas suministra, producida por:

- Las diferentes funciones que cumplen: la formativa es más pedagógica, la sumativa más de tipo social. La formativa se concibe más como correctiva o recuperadora, la sumativa es selectiva.
 - El momento de intervención; diferente tipo de feedback.
 - La generalidad de los juicios que de ellas se desprenden.
- Las decisiones que se toman sobre el programa educativo, entendido como todos aquellos procedimientos y operaciones de que se sirve la educación para conseguir sus objetivos.
1. Evaluación contextual, se trata de una valoración de las necesidades, problemas y/u oportunidades, que sirvan para la determinación de metas y objetivos del programa académico.
 2. Evaluación de diseño; es la valoración de los procedimientos, recursos, estrategias, y el cómo utilizarlos para conseguir los objetivos establecidos.
 3. Evaluación formativa: de la implementación, o lo que es lo mismo, valorar la discrepancia entre lo diseñado y la realidad; y del progreso del proceso instructivo mientras se realiza.
 4. Evaluación sumativa: Valoración de los resultados producidos por el programa.

Por lo tanto, una evaluación del conocimiento que responde a describir y valorar los resultados obtenidos como producto o efecto producido por la instrucción, identificada con la calificación, puntuación y juicio de valor sobre el rendimiento obtenido al final del proceso de instrucción, y desarrollada a través de pruebas cerradas o pruebas objetivas, que fomentan el reconocimiento y la memorización, se le ha denominado *modelo tradicional, evaluación sumativa o enfoque cuantitativo*.

En el otro extremo, nos encontramos con el *modelo alternativo, evaluación formativa, o enfoque cualitativo*, cuya finalidad es orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se potencia la utilización de un enfoque multiobjetivo y multiestratégico, en la evaluación inicial, continua y final. Y cuyos resultados se emplean como retroalimentación del proceso de enseñanza en todos sus componentes. Son estos modelos los más aceptados por la comunidad educativa, ya que fomentan el dinamismo, provocando un proceso activo. Sin embargo, los primeros fomentan la memorización, pasividad del alumnado y una visión estática de la educación como mera transmisión de conocimientos.

Pero estos dos modelos o enfoques de evaluación, contrapuestos, no se reconocen con unas características fijas, de manera que difícilmente se puedan encasillar en uno u otro, sino que es el conjunto de todas ellas las que nos llevan a decidir a cual se aproxima en mayor medida. Solventando esta problemática, tenemos nuevos modelos intermedios, Hernández Pina (2000), siguiendo a Biggs (1989), nos describe un nuevo enfoque, es el *enfoque estratégico*. En esta concepción, la evaluación es una prolongación de la tradición cuantitativa, pero donde el profesor realiza una adaptación de sus técnicas a la clase, mostrándose sensible a las diferentes necesidades de aprendizaje que el alumno plantea. El profesor ya no es el que realiza la evaluación, únicamente, sino que entra en consenso con las líneas establecidas en la institución, con su departamento y compañeros. Pero el alumno sigue adoptando una actitud pasiva y reproductora del aprendizaje.

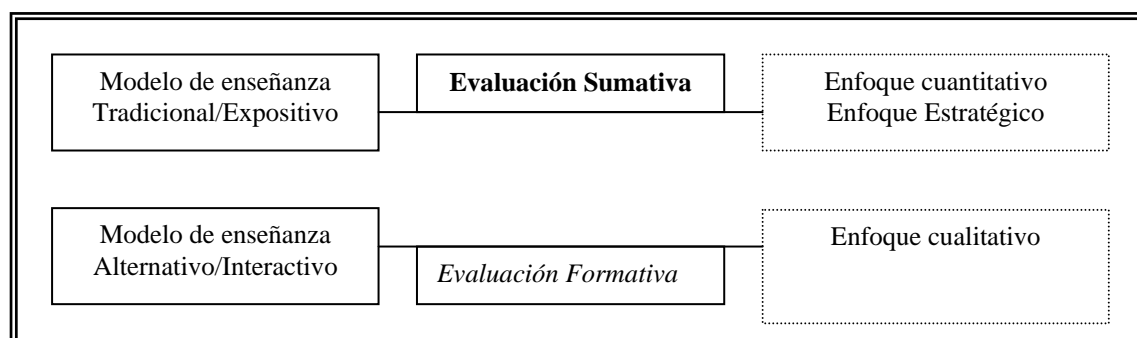


Figura 12: Enfoques y Modelos de Evaluación.

Así, en este estudio el indicador “modelos de evaluación”, será descrito a través del Cuestionario Momentos de Evaluación, ya que recoge los elementos que identifican a los modelos de evaluación citados anteriormente. Este cuestionario consta de tres partes fundamentales: datos de identificación personal, de la actividad profesional específica y de la metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de la materia a su cargo en el grupo muestral.

Los niveles a considerar son:

□ **MODELO de EVALUACIÓN SUMATIVO o de TRADICCIÓN CUANTITAVA:**

Los conocimientos a aprender: declarativos o procedimentales: hechos, habilidades, competencias...

El proceso de aprendizaje: acumulación de conocimientos ordeandos para que se pueda disponer de ellos en el momento del “exámen”. Pasividad del alumnado. Existe una unificación del contenido, proceso y las técnicas evaluativas a expensas del modelo de adquisición de conocimientos del alumnado al que va dirigido.

Evaluación: el examen. Reproductiva: el alumno ha de saber reproducir lo más rápido y de forma exacta los contenidos aprendidos por procedimientos mecánicos. Biggs (1996) resalta el carácter binario de esta evaluación,

esto es, a través de dos posibles puntuaciones; correcto o incorrecto. Además todas las puntuaciones correctas tienen el mismo valor, independientemente del contenido de las mismas. De modo que la puntuación final es el índice de la competencia que el alumno tiene en la asignatura.

Los instrumentos o técnicas de medición: principalmente las pruebas objetivas cerradas, y pruebas tipo ensayo o preguntas abiertas, siendo la puntuación final la suma de las parciales

- MODELO de EVALUACIÓN ESTRATÉGICO: Se identifica con el modelo cuantitativo, pero con la inclusión de elementos de contexto institucional.

Los conocimientos a aprender: declarativos o procedimentales: hechos, habilidades, competencias...

El proceso de aprendizaje: acumulación de conocimientos ordenados para que se pueda disponer de ellos en el momento del “examen”. Pasividad del alumnado.

Evaluación: el examen. Reproductiva: el alumno ha de saber reproducir lo más rápido y de forma exacta los contenidos aprendidos por procedimientos mecánicos. Mide contenidos declarativos. Carácter binario. Además todas las puntuaciones correctas tienen el mismo valor, independientemente del contenido de las mismas. De modo que la puntuación final es el índice de la competencia que el alumno tiene en la asignatura.

Los instrumentos o técnicas de medición: principalmente las pruebas objetivas y cerradas. Cuando se emplean las pruebas tipo ensayo o preguntas abiertas, la puntuación final la suma de las parciales.

- MODELO de EVALUACIÓN FORMATIVO o de TRADICCIÓN CUALITATIVA:

Los conocimientos a aprender: comprensión, relación con conocimientos previos, reflexión, pensamiento crítico, gestión del trabajo personal, del trabajo en equipo.

El proceso de aprendizaje: transmisión de conocimientos, motivación que facilita la interacción profesor-alumno, aplicación de conocimientos, desarrollo de actitudes y valores.

Evaluación: Existe una diferenciación entre la evaluación inicial, continua y formativa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere de un conocimiento de las ideas previas y como el alumno los estructura, para ver como se va haciendo más compleja dicha estructura. La nota final no es un número sino el estado final que logra el estudiante y se ajusta a los objetivos propuestos. Se trata de comprobar hasta donde ha llegado el estudiante. Se mide de forma holística y no analítica. Se divide en dos vertientes; a) ¿comprende el mundo? En qué medida el estudiante ha logrado los niveles de comprensión de conceptos o habilidades marcadas en la jerarquización de objetivos, b) ¿sabe actuar sobre el mundo? En qué grado aplica los conocimientos adquiridos en situaciones reales o simuladas.

Los instrumentos o técnicas de medición: empleo de múltiples pruebas y criterios, en consonancia con a la utilización de un enfoque multiestratégico y multiobjetivo.

2.3. Indicador contexto cultural.

En este estudio se pretende comparar los diversos enfoques de aprendizaje determinados por los modelos de enseñanza en dos ámbitos distintos, la Universidad Nacional de Jujuy de Argentina y la Universidad de Granada en España. En él, uno de los aspectos centrales se fundamenta en la comparación de los contextos culturales en los que se desenvuelven

profesores y alumnos, que de forma genérica, podríamos calificar con evidentes raíces comunes, pero que han seguido evoluciones distintas debido a factores ambientales, sociales, geográficos, económicos y políticos.

Las razones para definir una variable de este tipo podemos hallarlas en declaraciones como las que realiza Bruner, que afirma que “procesos psicológicos tan básicos y centrales como aprender, recordar, hablar o imaginar sólo son posibles por nuestra participación en una cultura determinada” (Linaza, 2000). Incluso a nivel más abstracto la producción y negociación de significados, el proceso de construcción del “yo” y el sentido de ser agente, la adquisición de habilidades simbólicas, etc. queda determinada por la cultura a la que pertenecemos y de la que formamos parte.

Entendiendo la cultura, en el sentido que define Serrano (2000:3):

La cultura hace referencia al modo en que los seres humanos construimos significados que guían nuestras acciones, el sentido que atribuimos a nuestros actos, a los marcos interpretativos que las distintas comunidades humanas comparten y que, no sin dificultad, transmiten a las generaciones futuras. La cuestión cultural hace referencia, entonces, a fenómenos sociales como: la formación de las identidades personales y colectivas; los procesos migratorios; la transformación del significado o el valor del trabajo; la centralidad del consumo de bienes materiales y simbólicos en la vida social moderna, o la reestructuración de procesos educativos, entre otros.

Los seres humanos somos la única especie que de forma consciente enseñamos “cultura” diseñando para ello situaciones específicas que permitan transmitir gran flujo de conocimientos. Estas situaciones, que normalmente se viven con otros, se desarrollan con la ayuda de códigos culturales y de tradiciones que empapan el aprendizaje. Y aunque esta cultura académica no

capacite a los alumnos para explotar de un modo eficaz los recursos y oportunidades de la cultura global, si ofrece pistas prometedoras, como las culturas del aprendizaje mutuo, de cómo debería funcionar la cultura en general.

Todos estos aspectos acerca del aprendizaje han venido siendo uno de los problemas centrales que se plantea la Psicología. Pero esta disciplina de cara a explicar el comportamiento humano parece haber dado la espalda a la cultura, como afirma Aguirre (2000), para adoptar una perspectiva casi exclusivamente biológica. Y sin embargo, es fundamentalmente la cultura la que da sentido a la conducta humana. Igual que no podemos comprender plenamente al ser humano sin referirnos a sus raíces biológicas, tampoco podemos hacerlo sin hacer referencia a su cultura (Bruner, *oc.*).

Decía Ortega, “el tigre no puede destigrarse, pero el hombre puede deshumanizarse”, es decir, el animal no puede salir de su conducta instintual, porque no llega a tener un comportamiento cultural, mientras que el hombre puede degradarse moralmente, con un comportamiento ético inhumano y privado de sentido”. Lo que hace impensable una psicopedagogía que reduzca el comportamiento humano a aspectos biológicos instintuales, sin su consideración cultural.

Tradicionalmente la Psicología y Pedagogía han abandonado la dimensión cultural. Los prometedores trabajos de Wundt en la segunda mitad del siglo XX, en los que hablaba de dos psicologías, la “experimental” y la “cultural” e intentaba ofrecer una doble perspectiva psicológica desde lo biológico y lo cultural fracasaron, teniendo sólo éxito, aunque deformada la experimental; y de no ser por las obras de Freud y el movimiento antropológico “Cultura y Personalidad”, la marginación de la cultura en la Psicología hubiera sido total. De igual modo, la Pedagogía fue abriendo paso a los estudiantes recuperándose el debate cuantitativo-cualitativo y dando respuesta a los problemas con metodologías diversas y marcos teóricos propios, según la finalidad que se persiga.

El comportamiento humano no se hace explicable al margen de la cultura,

La doble definición del hombre, en términos de biología y cultura, hace que la psicología deba mirar, al menos por igual a las dos vertientes, pues si al margen de la biología no se entiende la conducta humana, tampoco lo es sin total referencia a la cultura.

(Aguirre, 1995:47)

Por todo ello, es necesaria la construcción teórica de una disciplina que supere los campos de la antropología en el estudio de los pueblos primitivos o los estudios de las sociedades occidentales desde una perspectiva más propia de la economía o sociología.

En tanto que la psicopedagogía se centra en los efectos psicológicos de la internalización de la cultura, tanto en términos de la constitución de la experiencia, como de las problemáticas derivadas de su asunción, la psicología cultural, siguiendo a García Borés (2000), en tanto que cultural, mira obviamente a la cultura, tratando de vislumbrar las connotaciones de determinados parámetros culturales, sus significados latentes, su lógica interna, su vigencia intra y transcultural, su estabilidad y su transformabilidad. Haciéndose pues, necesaria la formulación de una Psicopedagogía Cultural, *“no sólo considerada como una disciplina parcial, sino como un fundamento mismo de ésta”* (Aguirre, 2000:112) ocupando un espacio y proceso central en su constitución (Serrano, 2000).

Serrano (1996:99) definía así el campo de estudio de esta Psicología Cultural, y que consideramos se puede aplicar a la psicopedagogía:

La psicología cultural es el estudio de la constitución mental de y por las formas simbólicas – esto es, acciones y expresiones humanas significativas-, discursivamente

estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas.

En una **demarcación histórica de la Psicología Cultural** podemos considerar tres momentos que legitiman su origen como disciplina: el surgir de la “psicología de los pueblos”, la aparición del movimiento “Cultura y Personalidad” y el inicio de los “análisis transculturales”.

Se considera a Wundt (1832-1920) el iniciador de esta doble perspectiva psicológica, en la que desde una tradición histórico cultural afirma que los productos mentales son creados por una comunidad humana, y por lo tanto son inexplicables simplemente en función de la consciencia individual. Estas perspectivas son introducidas en España por Simarro (Carpintero, 1987); y la psicología de los pueblos (*Völkerpsychologie*) o de las funciones psicológicas superiores, por Carreras Artau o Barandiarán (Calvo, 1995).

El segundo punto de partida lo constituye la obra de Freud (1856-1939) sobre todo en su segunda etapa, que superando sus interpretaciones biológicas mecanicistas, es básicamente de inspiración antropológica. Anteriormente la identidad cultural de los pueblos se definían desde elementos particularistas como los rasgos psicológicos, pero a partir de la traducción de su obra *Tótem y Tabú* (1920) al inglés, surge en EEUU una corriente sobre los temas de “Cultura y Personalidad”, en los que las culturas son explicadas en sus nichos geográfico-históricos desde la geografía, la historia, la lengua, la religión y también la psicología. Siendo de gran importancia también las obras de su discípulo Jung en el acercamiento de los temas culturales para la comprensión del comportamiento inconsciente.

Este movimiento llega a España, desde Méjico y los estudios de Díaz Guerrero (1986-1995), pero sobre todo de Cencillo (1976, 1978).

El tercer punto histórico de referencia lo proporcionan los estudios transculturales. Término acuñado por Ortiz (1940) para expresar los procesos

de aculturación y deculturación, pero hoy en día con un empleo en su sentido más amplio, hace referencia a **los análisis comparativos del comportamiento desde diferentes culturas**. Partiendo desde un particularismo histórico, que sólo admite la comparación de culturas, negando casi la universalidad de cualquier ley psico-cultural, desde el relativismo cultural; y por lo tanto opuesto al análisis metacultural que aboga por una universalización de la cultura. Puede apreciarse en los trabajos de Triandis y Lambert, (1980) o en Segall, Dasen, Berry y Poortinga (1990).

En España existe un cierto sesgo hacia lo psicocultural hasta 1987, cuando la *Revista Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, aparecida en 1973, no se posiciona en esta vertiente, titulándose ya *Revista de Psicología Cultural* que desde el año 2000. En el ámbito psicopedagógico destacamos los trabajos de la escuela de Sevilla de Rebollo (1999) y García (2001), dirigidos por la profesora Colás, de la Universidad de Sevilla.

La condición en la **construcción teórica de la Psicopedagogía Cultural** podemos encontrarla en las limitaciones de los modelos conductistas, tecno-racionalistas (mente - máquina); e incluso, de los cognitivistas que intentaron crear significados más allá de la mente mecanicista, tal y como se describieron en el primer capítulo del trabajo.

En la década de los 80 se realizan decididas apuestas por lo Cultural desde esta perspectiva en la que se cataloga al ser humano mucho más cultural que biológico, tanto en el ámbito de su comportamiento individual como colectivo. En la que destacan trabajos como los de Shweder (1984, 1990) sobre la construcción de mundos intencionales de referencia, por parte de organizaciones, para conseguir objetivos; de Stigler, Shweder y Herdt (1990) y Cole (1990); o los de Bruner (1991) preocupado por la acción en los escenarios culturales y estados intencionales mutuamente interaccionantes de los participantes en la construcción de significados interpretativos de la realidad.

Cada perspectiva teórica toma una **posición en el ámbito epistemológico**. Tanto el conductismo, en un ambiente vacío de significado y

la implantación de una postura opuesta a adentrarse en los fenómenos internos en aras de un objetivismo que rechazaba todo lo subjetivo; como el giro formalista que supuso el cognitivismo hacia fenómenos subjetivos, que omitía también el hecho cultural en su metáfora de la computadora, en su intención de la generalización de los procesos cognitivos a todo ser humano; tendieron al positivismo.

Voces de experimentados y reconocidos autores como Bruner (1991) o Shweder (1990) expresaban su frustración por la reconversión de aquella revolución cognitiva en un enfoque tecno-racionalista.

Es a partir del movimiento socioconstruccionista (Gergen, 1985), en el que con un planteamiento explícitamente distante del cognitivismo, recuperando la tradicional expresión del paradigma hermeneúico (Ricoeur, 1981) o la novedosa del paradigma interpretativo, se apostará por la comprensión más que por la búsqueda de una explicación causal. Frente a la neutralidad científica, el discurso de verdad absoluta de la retórica positivista y el verificacionismo, se tenderá más al significado y sentido de los hechos, a una construcción social del conocimiento (Shotter, 1989) más cercana a la aceptabilidad que a la supuesta verificación (Ibañez, 1989; Gergen, 1989).

Es pues desde esta nueva perspectiva en la que hemos definido la variable cultura, inscrita en el desarrollo de la psicología cultural, desde la que se considera de enorme importancia describirla, como uno de los factores intervinientes de mayor determinación en este estudio.

Esta variable es tratada a dos niveles; la Universidad de Granada en el contexto español, y la Universidad Nacional de Jujuy en el argentino. Principalmente, por razones intencionales, ya que existe un convenio de colaboración entre ambas universidades, favoreciendo una mayor fluidez tanto en la gestión general de esta investigación como en la recogida de los datos necesarios para realizarla.

La **Universidad de Granada** se encuentra en la capital de la provincia homónima, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el sur del Estado español. Es una zona culturalmente diversa con ascendencias históricas judeocristianas y árabes, y múltiples nexos de unión con países ribereños del mediterráneo. Incluso dependen de ella los centros universitarios de Ceuta y Melilla, sitios en plazas insulares de África.

La provincia de Granada está dedicada tanto a la agricultura tradicional como de alto rendimiento, en la zona de su costa, siendo una de sus principales fuentes de ingresos los servicios y el turismo.

El ingreso de España en la Unión Europea y las posibilidades que esto supuso para el intercambio de estudiantes y profesores, hacen de esta un centro de estudios muy seleccionado tanto a nivel nacional como europeo.

La Universidad de Granada, fundada en 1531 por iniciativa del Emperador Carlos V, es una de las universidades más antiguas de Europa. Su antecedente es la Universidad Árabe de Yusuf I (Madraza. Siglo XIV). La ciudad de Granada, en el sudeste español, cuenta con 270.000 habitantes y la Universidad, con sus 60.000 alumnos, mantiene una intensa presencia en la vida urbana.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada fue creada por Decreto de la Junta de Andalucía 158/1992, de 1 de septiembre (BOJA de 29 de octubre de 1992), tras la autorización de su creación por el Consejo de Universidades el día 6 de abril de 1992 y una vez aprobada por el Claustro de esta Universidad celebrado el 25 de junio del mismo año.

Con la creación de esta Facultad quedaron integrados los estudios de Pedagogía y de Magisterio, lo cual significa que no se trata de un centro nuevo sino de un centro que tiene tras sí la historia y el prestigio propios de unas instituciones universitarias con tanta tradición como aquéllas en las que históricamente se han formado maestros y pedagogos, es decir, las Escuelas Normales y las Facultades de Filosofía y Letras -Sección de Pedagogía-,

instituciones ambas de hondas raíces históricas, gran prestigio y amplias repercusiones en la vida académica y cultural de Granada.

Esta transformación de la Escuela Universitaria de Magisterio en Facultad de Ciencias de Educación ha sido la respuesta que la Universidad de Granada ha querido acertadamente dar a las exigencias actuales del moderno sistema escolar en sus niveles primario y secundario, así como a las demandas de la sociedad en el ámbito de la educación.

En la Facultad de Ciencias de la Educación se imparten las siguientes titulaciones: diplomaturas para maestros de educación primaria y maestros especialistas (lengua extranjera, audición y lenguaje, música, educación infantil, educación física y educación especial). Y licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, así como estudios de tercer ciclo.

La **Universidad Nacional de Jujuy**, se encuentra en la capital de la provincia del mismo nombre, San Salvador de Jujuy, al noroeste de Argentina.

Integrada en la línea andina interior, y geopolíticamente ubicada en el extremo norte, la UNJu, comparte con países de América Latina, una zona fronteriza destacada por los fuertes contrastes y una variedad de microculturas, lo que posibilita proyecciones reales en el medio incluyendo países limítrofes.

La historia institucional difiere de las principales tendencias de crecimiento de las grandes universidades del país (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Córdoba y Universidad de Tucumán). En 1973 la UNJu nace como Universidad Provincial de Jujuy, a partir de la reconversión del Instituto Superior Provincial de Ciencias Económicas en Facultad de Ciencias Económicas, promovido por un momento de desarrollo industrial, minero, metalúrgico y agrícola de la provincia.

Aunque en la misma época existe el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Jujuy, este no es nacionalizado por el ministerio en la

reorganización de la universidad provincial. Pero es promovida su incorporación a la universidad por los propios actores del ámbito local para “habilitar” el título obtenido en este instituto y promover los estudios de licenciatura y doctorado, articulación que se compromete a respetar el rectorado.

En 1979, por pedido de la Facultad de Ingeniería, se crean licenciaturas de posgrado para docentes de enseñanza media con diversas orientaciones entre las que destacan: Letras, Inglés, Filosofía y Ciencias de la Educación.

A los once años de su creación, 1984, se crea en esta universidad la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, con una diversidad de estudios que, permite la atención a estudiantes tanto interesados en estudios de grado, carreras de ciclo corto, como a profesores en ejercicio para completar su formación. Dándose una evidente política de respuesta a las demandas de la formación docente.

Desde 1991 se han aumentado los ciclos formativos en el sistema de educación superior, inscripto en el Consejo de Planificación Regional del NOA¹⁸, que prioriza las políticas provinciales y regionales con vista a la conformación de este sistema de educación.

Las titulaciones que se imparten actualmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales son las siguientes: Licenciado en Antropología, Técnico en Antropología, Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Comunicación Social, Técnico en Comunicación Social, Licenciados y Profesores en Letras, Licenciados en Trabajo Social, Licenciado en Educación para la Salud, Educador Sanitario, Licenciado en Historia y Profesores de Inglés.

¹⁸ Ley N° 24521/95 Resolución N° 1618/93.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El diseño se define como una estructura lógica, unitaria que implica dos actividades básicas; una determinada organización de los diferentes aspectos que constituyen un experimento, y un procedimiento estadístico que permite interpretar los resultados obtenidos. En palabras de Buendía (1997:133):

El diseño es un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de datos relevantes a los problemas y cuestiones planteadas.

En esta investigación, debido la ausencia de manipulación directa de las variables, la estructura del diseño viene determinada por dos aspectos, principalmente; el momento de medida y la selección de los grupos muestrales.

Con respecto a su dimensión temporal o momento de medida, se ha empleado una *estrategia transversal*, o lo que es lo mismo, recoger los datos de los grupos seleccionados en un solo momento temporal.

Concretamente, durante el curso académico 2000/01, en ambas universidades. Así, durante los meses de agosto y septiembre se realizó la recogida de datos en el contexto argentino¹⁶, y posteriormente, durante los meses de mayo y junio, en el español. Esta temporalización viene determinada por la fase última del período académico, considerado como el más propicio, dado que es en esta fase cuando a un alumno se puede considerar como perteneciente al ciclo que se pretende estudiar y no del anterior, puesto que en el inicio sería alumnado del ciclo desde el plano administrativo, pero no desde el académico.

¹⁶ Argentina es un país del hemisferio sur del planeta, con lo que las estaciones estivales están invertidas con respecto al caso español, que pertenece al hemisferio norte. Por lo tanto los calendarios académicos también se encuentran invertidos, de manera que en el caso argentino va desde Marzo a Noviembre, mientras que en el español, es de Octubre a Junio.

Y en cuanto a la selección de los grupos muestrales, tenemos que se trata de un *estudio transcultural*, ya que se pretende establecer una comparación entre dos culturas, pertenecientes a dos naciones diferentes (españa-argentina), como se describe en el punto siguiente.

4. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA.

Se pretende realizar un estudio, en el que se comparan dos Universidades (Universidad Nacional de Jujuy / Argentina y Universidad de Granada / España) para establecer relaciones entre dos culturas con evidentes raíces comunes, pero que han seguido evoluciones distintas debido a factores políticos, económicos, sociales, geográficos y ambientales.

La determinación de la muestra supone el desarrollo de un proceso que se denomina muestreo. Éste comienza por la preparación, en la que se define el universo y la población a partir de la cual se va a extraer la muestra. Posteriormente se determina la técnica de muestreo más apropiada en función del problema, las hipótesis y el diseño. Buendía, Colás y Hernández Pina (1997) resaltan diversos tipos de muestras que se van depurando a lo largo del proceso de recogida de datos, como muestra la siguiente figura.

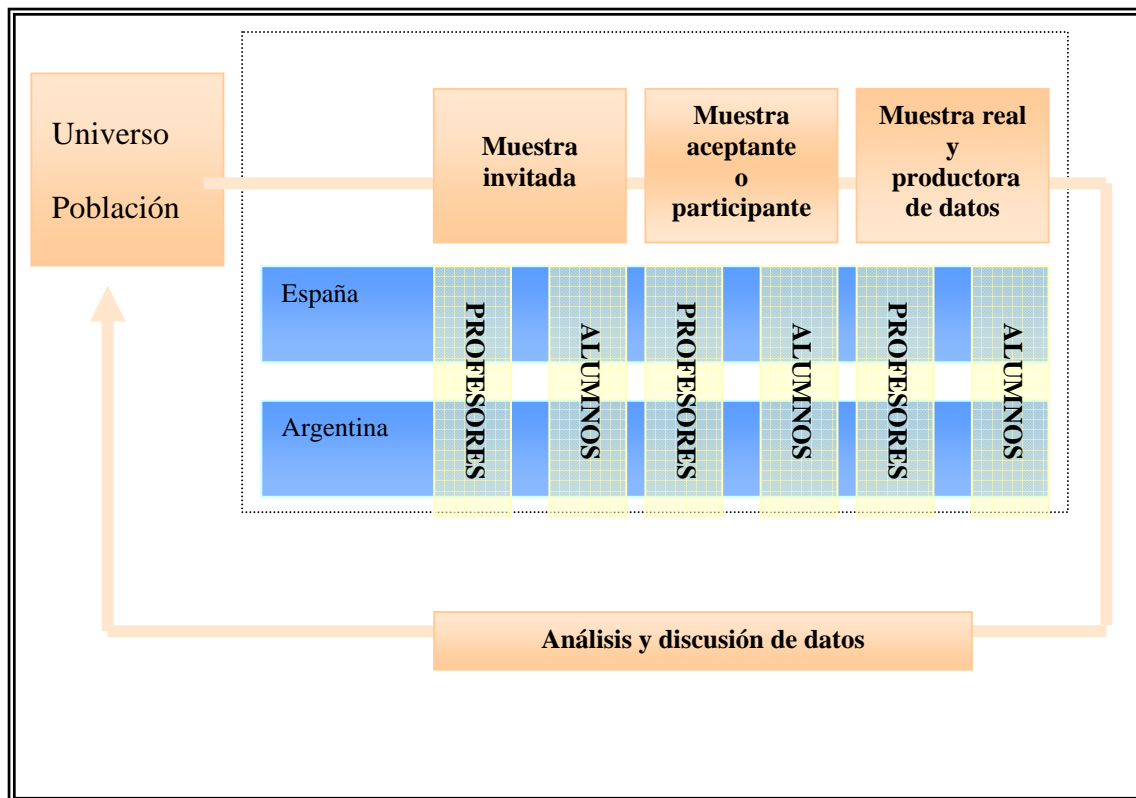


Figura 13: Proceso de recogida de datos.

El universo, o como define Fox en 1981, la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación, corresponde al total del alumnado y profesorado de ambas universidades. Invitando, de manera intencional, a una muestra de las Facultades en las que se imparte la titulación de Pedagogía o Ciencias de la Educación, más relacionada si cabe que cualquier otra, con la determinación de las estrategias de aprendizaje, objeto de estudio de esta investigación y del contenido propio de algunas de las materias que en ellas se imparten.

Es también el planteamiento del específico problema de investigación el que determina la selección de los alumnos de Segundo Ciclo en estas titulaciones; puesto que, los enfoques de aprendizaje de alumnos más noveles, podrían estar todavía muy determinados e influenciados por su formación en niveles educativos inferiores impartidos en otros centros; considerando a los seleccionados con unas características formativas ya propias de alumnos que

cursan esta titulación.

La selección de la muestra invitada se ha realizado mediante un muestreo *incidental*, ya que lo pretendido en este estudio es la descripción de lo que está ocurriendo en una situación determinada y no la extrapolación a toda la población (ambas titulaciones), o generalizar a otras poblaciones pertenecientes al mismo universo (universidad española y argentina). Por lo tanto, se empleó un *muestreo intencional*, a partir de todos los alumnos matriculados con carácter oficial¹⁷ en este ciclo y por asignación, los profesores que les impartían docencia en asignaturas de tipo troncal; ya que además de ser éstas las materias que vertebran el currículum, frente a las optativas que especializan los diferentes itinerarios (Real Decreto 1497/1987, art. 2º. 4), son en las que se puede tener un mejor acceso al mayor número posible de alumnos oficiales.

Debido al contacto personal con los participantes y su fuerte motivación para colaborar, la totalidad de la muestra invitada aceptó participar en este estudio.

La muestra productora es la que se describe a continuación, diferenciando los dos contextos en los que se han recopilado los datos para este estudio:

MUESTRA ESPAÑOLA

Alumnos: Cursan la Licenciatura de Pedagogía, en cuarto y quinto curso de esta titulación. Siendo el número de encuestados el contexto español de 225 alumnos, lo que supone 49.4% del total de la población, de este porcentaje se ha perdido el 5.3%, por lo que la muestra productora de la que se han obtenido

¹⁷ Los alumnos matriculados con carácter libre, no han sido encuestados puesto que no aportarían datos relevantes para el estudio, sino todo lo contrario, ya que lo pretendido es describir el aprendizaje en función de un modelo de evaluación, pero en el caso de estos alumnos el sistema de evaluación propuesto para ellos es extraordinario.

datos se refiere al 46.8% del total, o lo que es lo mismo a 213 alumnos de 2º Ciclo de la Licenciatura de Pedagogía.

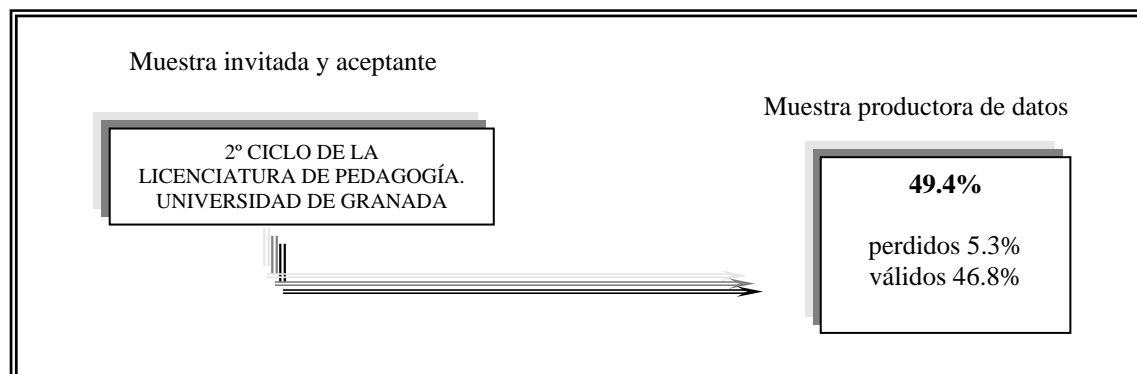


Figura 14: Muestra de estudiantes en la Universidad de Granada.

Profesores: Imparten su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (25% del total de la muestra) y Teoría e Historia de la Educación (75%), en materias troncales.

Estas materias son para cuarto curso: Filosofía de la Educación; Diseño, Desarrollo e Innovación en el Curriculum; Economía de la Educación y Pedagogía Social.

Y en quinto: Educación Comparada; Evaluación de Programas, Centros y Profesores; Formación y Actualización de la Formación Pedagógica; Política y Legislación Educativas; Desarrollo Profesional del Docente; y el desarrollo de un periodo de prácticas en Centros Educativos.

La razón por la que todas las materias señaladas corresponden a cuarto y quinto se debe a que el plan de estudios establece que en tercero todas las materias son de carácter optativo.

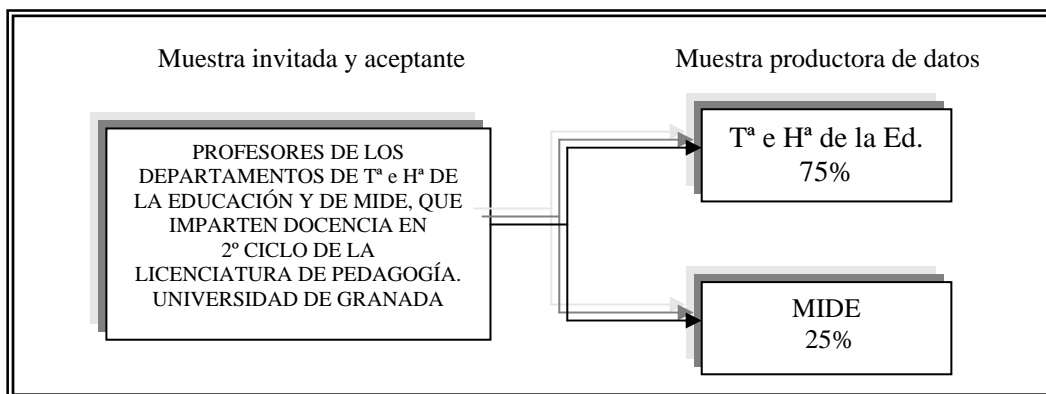


Figura 15: Muestra de profesores en la Universidad de Granada.

Tanto en este apartado, como en el siguientes que se refiere a la muestra argentina, se pretende más una presentación y comprensión del proceso de muestreo, que una descripción de los elementos constitutivos de la muestra. Ya que dichos aspectos, como las características socio-biográficas de ambas muestras, se describirán en los primeros puntos de la sección dedicada al análisis descriptivo de datos.

MUESTRA ARGENTINA

Alumnos: Cursan la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su Segundo Ciclo, que corresponde al tercer, cuarto y quinto año de estudios, de los 121 encuestados se han perdido un 8.2%, por lo que la muestra productora de datos queda configurada por el 33.9% de la población seleccionada.

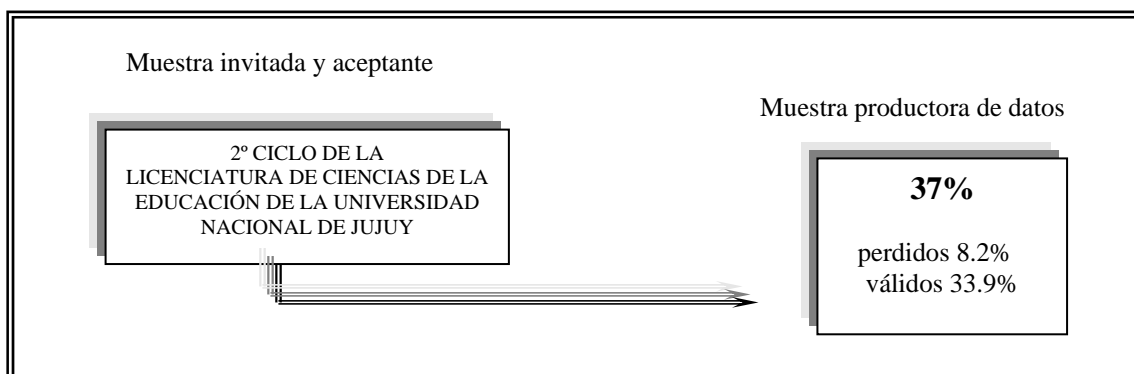


Figura 16: Muestra de estudiantes en la Universidad Nacional de Jujuy.

Profesores: Imparten su docencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, en su totalidad en el Departamento de Pedagogía, en materias troncales.

Éstas son para tercero: Psicología Evolutiva II; Psicología Educacional; Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana; Política Educacional y Legislación; Filosofía de la Educación; Didáctica General y Psicología Social.

Para cuarto: Teoría y Metodología de la Investigación Educativa; Planeamiento de la Educación; Didáctica de las Áreas Disciplinarias; Teorías y Desarrollo del Curriculum; Organización y Administración Educacional; Análisis Institucional y un Módulo Optativo del Área Comunicacional.

Y para quinto: Dificultades del Aprendizaje; Educación Especial; Orientación e Intervención Pedagógica Institucional; Educación No Formal; Universidad y Formación Docente; y un Periodo de Práctica y Residencia.