

ESTUDIO TRANSCULTURAL DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Leonor Buendía Eisman*

Eva María Olmedo Moreno**

Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada

RESUMEN

Este trabajo se sitúa en las líneas generales de los planteamientos sobre el estudio académico defendidos por Maton y Säljö (1976a, b), Entwistle y Ramsden (1983) o Biggs (1978, 1979, 1987a). Siguiendo las propuestas de Biggs (1987) se indaga en la tendencia de los alumnos universitarios hacia un enfoque de aprendizaje, para posteriormente ver si existen formas propias atendiendo a dos variables: modelo cultural y modelo de enseñanza-evaluación. Se obtienen 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.

Palabras clave: Modelos de enseñanza; Modelos de evaluación; Motivación; Estrategias de Aprendizaje; Enfoques de Aprendizaje; Estudio transcultural.

ABSTRACT

This work takes place in the general lines of the approaches on the academic study defended by Marton and Säljö (1976a, b), Entwistle and Ramsden (1983) or Biggs (1978, 1979, 1987a). Following Biggs (1987) offers we investigate in the trend of the university students towards a learning approach, to see if proper forms exist attending to two variables: cultural model and

* Facultad de Ciencias de la Educación. Campus universitario «La Cartuja» s/n. 18071.
e-mail: lbuendia@ugr.es

** e-mail: emolmedo@ugr.es

model of teaching-evaluation. We obtain two fundamental conclusions: it appears that the cultural model is determining the process of teaching-learning; and, it exist a relation between the model of teaching-evaluation and the approach adopted by the student.

Key words: *Models of teaching; Models of evaluation; Motivation; Learning strategies; Learning approach; Cross-cultural study.*

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el rendimiento académico y su relación con las estrategias y enfoques de aprendizaje es un tema de constante interés para los investigadores (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljo, 1976a, b; Biggs, 1978; Thomas y Rohwer, 1986; Schmeck, 1988; Hernández, 1993; Buendía y Olmedo, 2000; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001), el énfasis de la psicología cognitiva y el interés por la mejora de la calidad del aprendizaje.

Los estudios realizados en España, han girado sobre diferentes aspectos del mismo campo (Hernández, 1993). Los hemos agrupado en dos categorías: a) los que se interesan por los estilos de aprendizaje, bien por el binomio Reflexividad-Impulsividad (Buendía, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989) o dependencia e independencia de campo (De la Orden, 1983a; García-Ramos, 1982, 1989, 1995; Palacios, 1981, 1982); b) los que se centran en los enfoques de aprendizaje (Hernández Pina, 1993, 1996, 2000).

Fuera de España, y siguiendo la sistematización realizada por Hernández Pina (1990), agrupamos los trabajos en tres grandes escuelas: 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.

Desde el punto de vista metodológico, en los estudios del equipo representado por Marton (1979, 1981, 1999), las entrevistas constituyen la base para la categorización y caracterización de los enfoques. En las otras escuelas el objetivo inicial fue 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). Así, el grupo de Entwistle y Ramsden (Universidad de Edimburgo), y Marton, Säljö y Svenson (Gotemburgo), han desarrollado escalas de medida que identifican el modo constante de aprendizaje del alumno, los factores que lo influyen, como son: las orientaciones propias del alumno y concepciones del aprendizaje (Marton, 1981), y el contexto educativo/académico; estructura del aula, objetivos de enseñanza declarados, métodos de enseñanza formalmente y explícitamente comunicados, y la interacción profesor-alumno (Ramsden, 1983; Biggs, 1990).

En esta misma línea se ubica el grupo Australiano 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*.

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.

Las estrategias que integran el complejo proceso de estudio serían, según Biggs (1984a,b); 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 «Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque de Alto-Rendimiento¹».

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, etc., 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 SPQ, conceptualizadas como variables presagio o independiente, puedan servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable dependiente.

Hay que señalar que las aportaciones más relevantes del equipo australiano 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 y Säljö, 1976a, b).

1 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.

- 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 muestran la suficiente consistencia en su intención y procesos de aprendizaje adoptados en sus estudios o ciclos académicos.

MARCO EMPÍRICO

1. Problemas y objetivos de investigación

En esta investigación pretendemos cubrir los siguientes objetivos generales:

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

2. Población y 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. 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.

No se ha realizado muestreo, sino que hemos trabajado con todos los alumnos de 2º Ciclo matriculados con carácter oficial², 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 curriculum, 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.

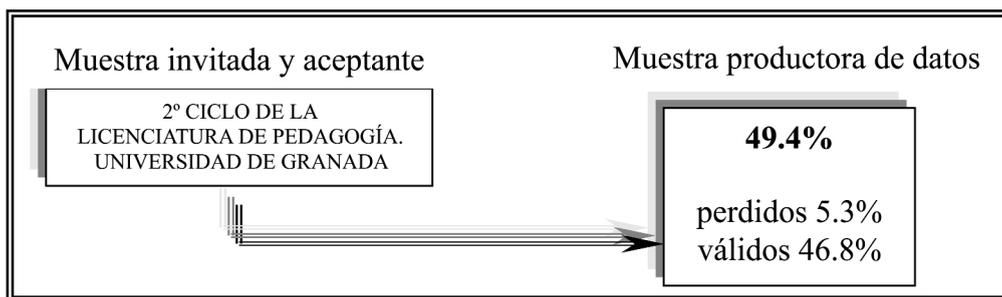


Figura 1
Muestra de estudiantes en la Universidad de Granada

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 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.

- *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.

² 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.

- *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.

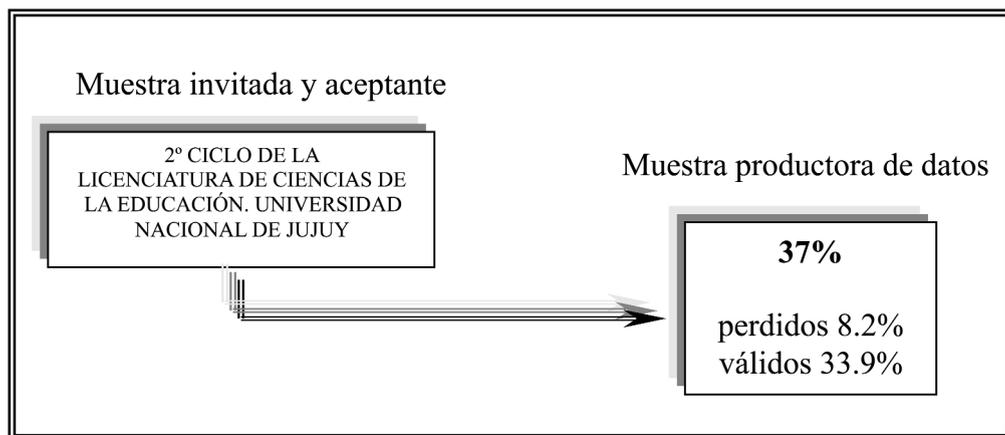


Figura 2

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.

3. Diseño

La estructura del diseño viene determinada por dos aspectos principales; 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*, 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 argentino³, 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, para el estudio.

³ 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.

En cuanto a la selección, se trata de un *estudio transcultural*, ya que se pretende establecer una comparación entre dos universidades, pertenecientes a contextos culturales distintos (España-Argentina) y elegidos de forma *intencional*, como comentamos anteriormente.

4. Instrumentos

Para el caso del alumnado, el instrumento seleccionado se denomina «*Cuestionario de Procesos de Estudio*» (SPQ, en adelante) construido 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 (Biggs 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, tras comprobar la matriz de idoneidad, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio con rotación Equamax con Kaiser, en el que se obtienen 12 factores cuyo análisis de contenido, se aglutinan entorno a seis dimensiones, y junto a estas, o como las denomina el autor «subescalas de estrategia y motivación», subyacen tres factores latentes ortogonales; Enfoque Superficial (SA), Enfoque Profundo (DA) y Enfoque Alto-Rendimiento (AA).

La fiabilidad por consistencia interna y homogeneidad, ha denotado unos resultados semejantes, esto es, el coeficiente alpha de Cronbach para el conjunto de la muestra estudiada, está muy cercano al obtenido tanto por Biggs (1987c) 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. El valor obtenido para el conjunto de las dimensiones es de 0.8255, siendo mayor que en cada dimensión y en el modelo original, como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1
COMPARACIÓN DEL α DE CRONBACH QUE ESTIMA LA FIABILIDAD
EN LAS SEIS SUBESCALAS

DIMENSIONES	Número de ítems	ESTUDIO ESPAÑA-ARGENTINA	ESTUDIO ORIGINAL DE BIGGS (1987c)
D1: SS	10	0.4870	0.57
D2: SM	11	0.5636	0.60
D3: DS	5	0.5743	0.71
D4: DM	9	0.4920	0.63
D5: AS	9	0.7678	0.74
D6: AM	10	0.5426	0.71

El segundo instrumento utilizado, denominado «*Cuestionario de Momentos de Evaluación*» (CME, en adelante), 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, 1998; González, 1999). 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 (6 ítems), datos de actividad profesional específica (3 ítems), y metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de la asignatura (41 ítems).

5. Procedimiento de recogida de datos

El proceso de investigación general de este estudio queda constituido por las siguientes fases:

En primer lugar, *se determinaron los instrumentos de recogida de datos* más adecuados para el problema planteado, seleccionando en nuestro caso, el SPQ para el grupo de alumnos. Para los profesores confeccionamos el CME, en el que formulamos una serie de cuestiones relativas al proceso de evaluación llevado a cabo en su práctica diaria por el profesorado seleccionado.

La fase de *puesta en contacto con los sujetos muestrales*, decidimos realizarla con un contacto personal directo, puesto que la aplicación del cuestionario de forma correcta exigiría el seguimiento de las instrucciones de forma precisa. Y aunque otro tipo de contactos hubiesen permitido el acceso a un mayor número de individuos, podían presentar algunas dificultades, como descenso de respuesta por falta de comprensión, abandono o mortalidad muestral, que pueden abocar en una pérdida de representatividad de la muestra seleccionada y el consiguiente sesgo de investigación.

En cuanto a la fase de *presentación de los cuestionarios* también el contacto personal ha permitido una mayor comunicación con los encuestados, resolviendo sus dudas sobre el instrumento a cumplimentar y por lo tanto mejorando la comprensión de éste, puesto que no sólo es necesario un adecuado nivel de comprensión y expresión, sino también un cierto dominio de las técnicas de respuesta (Pérez Juste, 1984).

La fase de *implementación* de ambos cuestionarios está caracterizada por las peculiaridad de un estudio transcultural realizado en dos países distintos (españa-argentina), de modo que en primer lugar se aplicó en el contexto argentino tanto a alumnos, como a profesores, y posteriormente en el español de la misma manera.

En el caso de los alumnos, dicha aplicación se realizó por grupos, determinados estos por la institución académica, y de forma directa, de tal modo que las instrucciones para completar el cuestionario las obtuvieron por dos vías; escrita y oral.

Por parte del profesorado, la aplicación también fue semidirecta e individual, esto significa, que si bien se mantuvo un primer contacto con el encuestado en el que se le explicaba lo que se está haciendo, por qué y para quién es la información solicitada, las instrucciones de cómo llenar el cuestionario y las garantías de confidencialidad de la información recopilada, posteriormente se le dejaba el cuestionario y el encuestado lo

completaba y remitía al buzón indicado para tal efecto en un plazo relativamente corto de tiempo (uno o dos días).

6. Técnicas y resultados del análisis de datos

La técnica estadística concreta elegida para el análisis de datos ha estado determinada por los propios objetivos del estudio, y la gestión, tratamiento, interpretación y representación de datos se ha visto enormemente facilitada, recurriendo al paquete informático SPSS.10.0, y las fases desarrolladas en el proceso de análisis han sido:

1. Elaboración de las *matrices de datos*, que representan bidimensionalmente, en forma de tabla, valores numéricos relacionados entre sí para permitir su computación y análisis.
2. *Análisis exploratorio* de las matrices de datos para depurarlas y corregir errores. Además, el análisis exploratorio de cada variable va a permitirnos descubrir patrones, modelos, etc. que permitan una mejor comprensión del fenómeno al que representan.
3. *Análisis descriptivos*. Esta descripción y resumen se ha realizado de dos formas: Una descripción mediante gráficas, representando los datos por medio de polígonos de frecuencias, la curva normal, etc.; y una descripción numéricas, calculando promedios (Media, mediana y moda), medidas de variabilidad (desviación estándar, varianza), forma de la distribución (sesgos), medida de la relación entre las variables, etc.

Para la interpretación de los análisis realizados, de forma operativa, se resuelve realizarlo en dos fases: la primera para el grupo alumnado, y la segunda en función del grupo profesorado, siguiendo en ambas fases la estructura interna de los instrumentos de recogida de datos empleados.

La *Primera Fase*, o el estudio de los datos referentes al aprendizaje del grupo «alumnado», se trabajan dos dimensiones:

La primera dimensión corresponde a los *datos relativos a la descripción de la población*, cuyas características principales son: una edad entorno a los 21 años para el caso español, aunque en el argentino se denotan porcentajes altos entorno a los 23 o más años. Un altísimo porcentaje de mujeres, frente a una minoría de hombres, en ambos contextos. Pero en cuanto al número de asignaturas pendientes existe una relación inversamente proporcional entre ambos contextos, de modo que en un 62.4% no tienen asignaturas pendientes para el contexto español, y un 82.9% tienen más de cuatro en el argentino.

La segunda hace referencia a los *datos relativos al Proceso de Estudio*. Para el estudio del enfoque de aprendizaje, en ambos grupos, es necesario la transformación de las variables cualitativas (Nunca, Algunas veces, A menudo, Frecuentemente y (Casi) Siempre) en variables ficticias, con valores 1, 2, 3, 4 y 5, para poder comparar las distribuciones, tanto intragrupos como intergrupos. Para una primera inspección de los datos obtenidos, se realizan *distribuciones de frecuencias*, con la que se consigue la reorganización y ordenación adecuada de los datos, y a partir de esta se calcularon los

estadísticos muestrales necesarios para la interpretación de resultados. Así, en el contexto español se obtienen puntuaciones más altas en los ítems correspondientes a un «Enfoque Superficial», tal y como queda reflejado en el gráfico 1, y que supone una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Para el caso argentino, las puntuaciones más altas corresponden a un «Enfoque Profundo» (ver gráfico 2), o lo que es lo mismo, un aprendizaje basado en la comprensión.

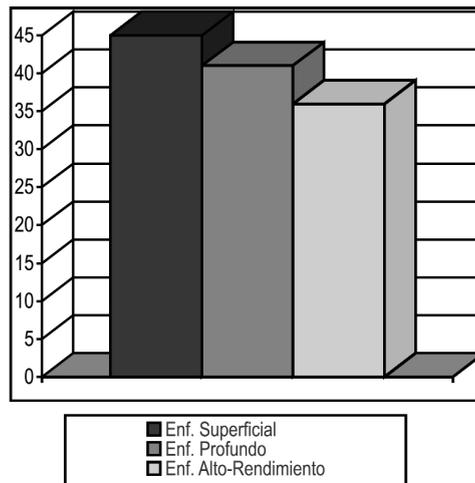


Gráfico 1

Identificación del Proceso de Estudio de los alumnos de la UGR

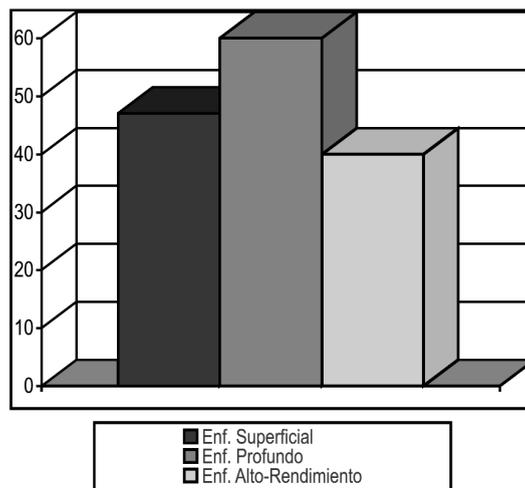


Gráfico 2

Identificación del Proceso de Estudio de los alumnos de la UNju

En la Segunda Fase, se realiza el análisis de los datos referentes al grupo modelo de evaluación del «profesorado», estudiado a través de tres dimensiones:

En la primera dimensión los *datos socio-biográficos*, con los que de forma general se caracteriza a la muestra española como profesorado mayoritariamente masculino (62.5%), una media de edad entorno a los 41 años, y cuya cualificación profesional es de Doctor para el 62.5%. Sin embargo, el profesorado argentino es mayoritariamente femenino (60%), una edad entorno a los 46 años, y la titulación es de Licenciado para el 100%.

La *actividad profesional*, o segunda dimensión, se caracteriza en ambos contextos, fundamentalmente, por tener dos asignaturas a su cargo para impartir en grupos de 50 a 100 alumnos por clase, y un horario lectivo de seis horas semanales.

Y por último, la tercera dimensión o *metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de las materias*, se mide en cuatro niveles:

- *Desarrollo metodológico*, que se caracteriza en ambos grupos por; una metodología interactiva, una participación activa del alumnado, y el uso de evaluación continua y final de forma complementaria, con lo que el número de evaluaciones que realizan es superior a dos.
- Los *tipos de pruebas de evaluación* empleados, para el profesorado que imparte docencia en la UGR, son las denominadas «preguntas cortas» (62.5%), «trabajos monográficos realizados en grupo» (50%), seguidas por las «pruebas de ensayo o respuesta libre abierta», «los trabajos monográficos individuales» y las «prácticas grupales realizadas en clase». Sin embargo, el profesorado de la UNJu emplea con mayor frecuencia las «pruebas de ensayo y respuesta abierta» (75%), las «pruebas de ejecución» (50%), los «trabajos de campo individuales» (25%) y las «prácticas en clase tanto grupales (75%) como individuales (50%)».
- En cuanto a los *criterios de evaluación*, son de *reproducción, traslación, aplicación, análisis y evaluación* para el profesorado de la UGR. Sin embargo, para el de la UNJu, son de *interpretación, comprensión, análisis, síntesis y evaluación*.
- El cuarto nivel denominado *establecimiento y comunicación de los criterios, diseño, peso y cronologías de realización de las actividades* propuestas y que serán evaluadas, atendiendo a los porcentajes alcanzados (ver tabla 2), tenemos que el profesorado de UGR, lo realiza en el programa de la asignatura, excepto los *criterios* que se comunica al alumnado en la última sesión de clase, y son consensuados. Sin embargo, en el caso argentino siempre prefiere establecerlos a lo largo de la materia, al igual que ocurre con el peso de cada una de las actividades de evaluación y en la calificación final. Y por último, la relación con la institución y el alumnado, es caracterizado por ambos grupos de consenso.

Con las aportaciones de ambos contextos educativos, podemos confirmar que existen 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 tipo de evaluación es más cualitativo, tal y como se presenta en la tabla siguiente.

TABLA 2
ASPECTOS EVALUATIVOS COMPARATIVAMENTE RELEVANTES ENTRE
EL PROFESORADO ESPAÑOL Y ARGENTINO

		<i>Momento que se considera para comunicar a los alumnos...</i>				
		Programa	1ª clase	Desarrollo materia	Última clase/ No comunicarlo	Negociación
<i>Aspectos sobre la evaluación a comunicar...</i>	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: - / -		

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%.

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%.

TABLA 3
 MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO ENCUESTADO

	MODELO EVALUACIÓN CUANTITATIVO/ TRADICIONAL	MODELO DE EVALUACIÓN ESTRATÉGICO	MODELO DE EVALUACIÓN CUALITATIVO/ ALTERNATIVO
● Profesorado español ▲ Profesorado argentino			
Desarrollo de la materia	Pasividad del alumnado	Pasividad del alumnado	Interactivo, dinámico ● ▲
Tipo de pruebas y criterios de evaluación	Declarativos ●	Declarativos ●	Declarativos y procedimentales. Multiestratégico y Multiobjetivo ▲
Temporaliza-ción de la evaluación y finalidad	Al final del proceso Sumativa ● ▲	Al final del proceso Sumativa ● ▲	Continua Formativa
Diseño, Planificación, Cronología, Peso de las actividades en la calificación final...	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 ▲

7. Discusión de resultados y conclusiones

Con los análisis de datos realizados, podemos afirmar que 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», empleando como estrategias de aprendizaje la *reproducción, traslación, tratamiento de conocimientos universales y específicos*, y a profesores que emplean un «modelo de enseñanza mixto y de evaluación estratégico», lo que supone una evaluación al final del proceso y sumativa.

Mientras que en el contexto argentino el alumnado manifiesta un «enfoque de aprendizaje profundo», cuyas estrategias son la *relación, interpretación, reflexión, discusión, teorización y generalización*, y su profesorado un «modelo de enseñanza mixta, aunque su evaluación es más formativa y cualitativa», esto es, la realiza a lo largo del proceso de forma continua.

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.

A modo de conclusión, es preciso denotar ciertas limitaciones encontradas en esta investigación y que nos abren nuevos interrogantes, como es; la necesidad del empleo del «Cuestionario Procesos de Estudio de 2-factores individuales» del 2001, 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 (CPE, 1987), en cuanto a su heterogeneidad, valores, motivaciones, así como las instituciones, planes de estudio, evaluación, etc. De tal modo, se puede tomar como referencia dicha versión actualizada para la construcción de un cuestionario sobre los modelos de enseñanza-evaluación que supere las dificultades encontradas para establecer correlaciones entre las puntuaciones del CPE (enfoques de aprendizaje) y las del CME (modelos de enseñanza-evaluación), debido al modelo y las características estadísticas de ambos. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ary, D. y otros (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. Méxio: McGraw-Hill Interamericana.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes, *British Journal of Education Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes, *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1984a). Motivational patterns, learning strategies, and subjectively perceived success in secondary and tertiary student, en J.R. Kirby, (Ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Aderllic Press.
- Biggs, J.B. (1984b). Learning strategies, student motivation paterns and subjetive perceived success, en J.R. Kirby, (Ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes, en N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies, *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. SRHE y Open University.
- Buendía, L. (1985). Impulsividad y Rendimiento Académico. Un modelo de Modificación del Estilo Cognitivo, en *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 364-371.
- Buendía, L. (1986). Estilo educativo y progreso académico en la provincia de Jaén, en *Boletín del Instituto de Estudios Jienenses*, 74-84.
- Buendía, L. (1987). Estilo Cognitivo y Lectura, en *Cuestiones Pedagógicas*, 4, 23-35.
- Buendía, L. (1988). Reflexividad-Impulsividad y Lectura, en *Revista Enseñanza* 105-115.
- Buendía, L. (1989). Investigación Educativa en el Área de M.I.D.E. de la Universidad de Granada, en *Revista de Investigación Educativa*, 7 (14), 457-460.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta, en L. Buendía, P. Colás Y F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Buendía, L. (1998) (3ª ed.). Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. y Olmedo (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Buendía, L., Olmedo, E. y Pegalajar, M. (2001). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.
- De la Orden, A. (1983a). Exploraciones entorno de los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 24-32.
- Entwistle, N.J. y Hounsell (Eds.) (1979). *How students Learn. Readings in Higher Education, I*. Institute for research and Development in Post-compulsory Education. University of Lancaster.
- Entwistle, N.J. y Ramsden (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- García-Ramos, J.M. (1982). Hacia una validación del constructo dependencia-independencia del campo perceptivo, *Bordón*, 245, 611-644.
- García-Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudio sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. CIDE: Madrid.
- García-Ramos, J.M. (1995). La evaluación institucional a través del departamento de recursos humanos en una institución universitaria privada, *Bordón*, 47 (1), 17-30.
- González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta, L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Hernández Pina, F. (1990). Estilos de aprendizaje. Sus aplicaciones al estudio de una L2, en *Actas de VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.

- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias, en H. Salmerón (Eds.) *Evaluación Educativa*. Granada: GEU.
- Hernández Pina, F. (2000). La evaluación de estudiantes, en *Jornadas de Medición y Evaluación Educativas: Estándares e Indicadores para Analizar la Realidad Educativa*. Universidad de Valencia.
- Kember, D. y Leung D. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ, en *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D., Wong, A. y Leung D. (1999). Reconsidering dimensions of approaches learning, en *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 323-343.
- M.E.C. (1987). Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE de 14 de diciembre).
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us, en *Instructional Science*, 10, pp. 177-200.
- Marton, F. (1999). Two faces of variation, *8th European Conference for Learning and Instruction*. Göteborg: Göteborg University Press.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning, en *Higher Education*, 8, pp. 471-486.
- Palacios, J. (1981). *Diferencias individuales en la cognición: reflexividad-impulsividad*. Inédito.
- Palacios, J. (1982). Reflexividad-Impulsividad, *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-49.
- Pérez Juste, R. (1984). *Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.
- Porto, A.M. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual, en A. Barca, R. Cabanach, J. Marcos, A. Porto y A. Valle, *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de Universidade da Coruña.
- Ramsden, P. (1983). The context of learning, en F. Marton, D. Hounsell, y N. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- RS.RE. (1999) *Spss para Windows, versión 10.0.6*. Microsoft Company.
- Schmeck, R.R. (1988). Individual Differences and Learning Strategies, en C.L.E. Weintein, E.T. Goetz y P.A. Alexander, (Eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, 171-191.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W.D. Jr. (1986). Academic Studying: The role of Learning Strategies, *Educational Psychologist*, 21 (1 y 2), 19-41.

Fecha de recepción: 8 de mayo de 2002.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.