
ESTUDIO MONOGRÁFICO

CONCEPCIONES EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

por
Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente artículo se hace una síntesis de las concepciones básicas en el estudio del aprendizaje de los alumnos. En la primera parte hemos abordado la orientación cuantitativa en la que se hace hecho una descripción de la perspectiva conductista y la perspectiva congitivista. En la segunda hemos esbozado las características más importantes de la orientación cualitativa, distinguiendo entre las investigaciones llevadas a cabo desde una concepción de estilos de aprendizaje y desde la de enfoques de aprendizaje, destacando en esta última los trabajos de Marton, Entwistle, Biggs, etc.

ABSTRACT

In this paper a synthesis is made of the basic tenets underlying the field of student learning. In the first part a description is made from a quantitative perspective of both behaviourist and cognitive theories. In the second, the most important characteristics of the qualitative approach are outlined. A distinction is drawn between learning styles and learning approaches in educational research, paying special attention to the contributions by Marton, Entwistle and Biggs.

1.1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo las investigaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes se consideraron un campo de estudio que poco o nada tenían que ver con la

psicología experimental. Será a comienzos de los años sesenta cuando el aprendizaje comience a ser considerado como un cambio comportamental por las teorías del momento, sobre todo por la teoría neo-conductista y los modelos estocásticos. Ambos partían del análisis de los procesos de aprendizaje en los que era posible alterar la probabilidad de una determinada respuesta. Es así como el aprendizaje empezó a verse como un cambio discreto entre estados del conocimiento o etapas de procesamiento que diferían cualitativamente (Greeno, 1980). Uno de los temas estudiados en detalle por aquel entonces fue precisamente el relacionado con los procesos y la estructuras de la memoria humana, temática que se ampliaría en la década de los setenta gracias al desarrollo de análisis detallados sobre la organización del conocimiento en un afán por comprender mejor el lenguaje y el modo de resolver problemas.

A partir de los años ochenta se empezó a desarrollar una teoría del aprendizaje que suponía un análisis detallado de la adquisición de conocimiento en el que las modificaciones y las combinaciones de la estructura cognitiva resultaban ser procesos básicos tal como se reflejaba en la adquisición del conocimiento en el marco escolar. Los análisis teóricos de tareas de aprendizaje asignadas a escolares han sido de hecho extremadamente útiles para el desarrollo de varios conceptos teóricos generales sobre la adquisición del conocimiento.

La corriente conductista (experimentalista) se interesó desde el primer momento por la búsqueda de leyes generales del aprendizaje aplicables al alumno, tomando como centro de interés aquellas variables que podían ser mejor predictoras de dicho aprendizaje. De forma especial se consideraron el CI, el estatus socioeconómico, las variables de personalidad, los estilos cognitivos, los hábitos y habilidades para el estudio, etc.

El término 'habilidades para el estudio' englobaba una variedad de comportamientos tales como los hábitos, los métodos, las técnicas y la motivación para el estudio (Svensson, 1981). Los programas que intentaban desarrollar todos estos aspectos tenían su base en la tradición experimental del aprendizaje. Las conclusiones alcanzadas por las investigaciones dentro de este enfoque, aparte de ser muchas veces contradictorias, mostraron relaciones bastante moderadas entre todos los aspectos mencionados y el rendimiento académico. El éxito en el resultado de los exámenes se atribuía, en cualquier caso, al incremento de la motivación extrínseca y a la mejora de hábitos de estudio tales como las técnicas de memorización, la planificación y la organización del tiempo personal, la toma de apuntes, la organización de los materiales, etc. En los aspectos comportamentales del aprendizaje, primaba, como vemos, el entrenamiento en lo que se consideraba eran las características propias de los buenos estudiantes, prestando más atención a los aspectos superficiales del aprendizaje que a otros que han resultado ser más sustanciales, tales como el modo que el estudiante puede tener de percibir y de abordar las tareas de aprendizaje.

Ya desde los años setenta surgieron trabajos que supusieron un cambio de rumbo en los estudios sobre el aprendizaje escolar y académico, dando cabida a otras

variables complementarias como eran las relacionadas con el **contexto** del aprendizaje. Estas investigaciones, por su carácter más empírico, evidentemente no podían tener el mismo control de las variables que en los planteamientos anteriores, más proclives a las prácticas de laboratorio.

A nivel más específico de aprendizaje universitario, la IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior celebrada en Lancaster en 1978 marcó ese cambio de rumbo en el estudio del aprendizaje académico. En dicho congreso, Hounsell y Marton organizaron un 'working party' que posibilitó los primeros intercambios entre todos aquellos investigadores interesados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De los 19 trabajos presentados en dicha conferencia, 6 fueron publicados en **Higher Education** (vol. 8, 1979), caracterizándose todos ellos por un cambio metodológico y conceptual en la forma de abordar el estudio del aprendizaje. Estas nuevas aportaciones sirvieron para elaborar nuevos modelos de aprendizaje capaces de explicar lo que hacen los alumnos cuando estudian con una mayor validez ecológica. En ellos, los estudiantes han pasado de ser sujetos pasivos de la investigación a sujetos activos, donde su interpretación personal de los hechos se ha convertido en el elemento fundamental del modelo (Entwistle, 1978; Biggs, 1987; Meyer y Muller, 1990, etc.).

Actualmente, ambas tradiciones, la cuantitativa —como se ha venido a denominar la corriente conductista— y la cualitativa —más contextual y fenomenográfica— coexisten adoptando perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. Los seguidores de la línea tradicional (cuantitativa) han continuado investigando los modos de aprendizaje y de estudio de los alumnos dentro del enfoque de la psicología cognitiva, centrandó sus investigaciones en las *estrategias* que los alumnos usan para llevar a cabo sus tareas académicas. Esta línea, más en boga entre los psicólogos, está teniendo un gran predicamento en Estados Unidos. En cambio, el enfoque alternativo, —más favorecido por pedagogos, sobre todo europeos— hace más uso de los conceptos que se derivan de las propias disciplinas, de la experiencia en el aula, de las percepciones de los estudiantes, etc. De ahí que los psicólogos lo hayan calificado de 'ateórico'. Esta perspectiva ha tenido su máximo desarrollo en Suecia con Marton y Säljö —pioneros de esta línea—, en Gran Bretaña con Entwistle y Ramsden, y en Australia con Biggs.

De hecho, las monografías que han seguido al número 8 de la *Higher Education* están concebidas prácticamente todas ellas desde una perspectiva cualitativa del aprendizaje. De igual modo, la revista *European Journal of Psychology of Education*, además de dedicar un número monográfico al tema de la psicología del aprendizaje estudiantil (nº 4, 1989), viene recogiendo diversos trabajos claramente influidos por las ideas de Marton que, como veremos más adelante, fue el primero en introducir el concepto de 'enfoque de aprendizaje'. En todas estas contribuciones se intenta analizar las concepciones que los estudiantes tienen de las materias de estudio y ver cómo tales concepciones influyen en su propio enfoque de aprendizaje (Mahmoud, 1989, Janssen, 1989; Dippelhafer-Steim, 1989; Prosser y Millar, 1989).

El monográfico de 1989 del *European Journal of Psychology of Education* se

concibió tratando de cubrir varios frentes en el ámbito del aprendizaje, también desde una perspectiva cualitativa. En concreto, sus colaboradores pretendían:

a) Contribuir al reconocimiento de la importancia que el contexto o el ambiente del aprendizaje tiene en la calidad de este.

b) Seguir avanzando en la comprensión de las estrategias y métodos de estudio.

c) Hacer ver al estudioso de la psicología del aprendizaje que debe tener más en cuenta el aprendizaje en el contexto de la 'vida real'.

d) Poner de relieve que es esencial comprender el modo cómo los alumnos reaccionan a los mensajes implícitos sobre los aprendizajes requeridos en la enseñanza, los materiales y los procedimientos de la evaluación si queremos hacer un plan de instrucción efectivo.

e) Hacer comprender a los profesionales de la enseñanza que la percepción que los alumnos tienen de su ambiente académico ejerce una gran influencia en la calidad de su aprendizaje (Entwistle, 1987).

f) Y, por último, dado que los enfoques de aprendizaje influyen en el modo en que los alumnos conceptualizan las materias que están estudiando, propiciar un enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes para que así puedan mejor conceptualizar las teorías que son objeto de enseñanza y acercar el conocimiento académico aprendido a la realidad experienciada.

En un segundo monográfico que la *Higher Education* dedicara a esta temática (vol. 22, 1991) el interés se centró en las distintas metodologías que estudian los enfoques de aprendizaje desde la perspectiva del individuo. Entwistle, Meyer y Tait (1991), por ejemplo, relacionaban los enfoques de aprendizaje con la percepción que los sujetos tienen de su ambiente de estudio situando a cada individuo en un espacio bi- o tridimensional al que denomina 'orquestación'. Entwistle (1991) —editor de la monografía— destacaba las implicaciones que este área de investigación tiene no solamente en la orientación que puede dar a los sujetos en su aprendizaje, sino también en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje: ver cómo éste influye en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Al fin y al cabo cambiar las habilidades de los estudiantes tendría un efecto escaso en el aprendizaje si tanto los modos de enseñanza como la evaluación permanecen invariables. Apunta Entwistle que las investigaciones futuras deberán centrarse más en aquellos aspectos del ambiente que rodea al aprendizaje que realmente afectan a los enfoques del aprendizaje y a la calidad de los resultados de dicho aprendizaje.

1.2. PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Un punto que conviene dilucidar antes de entrar a describir en detalle las dos concepciones básicas que orientan la forma de abordar el aprendizaje de los estudiantes es el aspecto terminológico. La nomenclatura que se ha venido utilizando en una y otra perspectiva ha variado conforme las investigaciones se han ido sucediendo.

Tras un período netamente neo-conductista que supuso un quehacer investigador sobre esta temática en cierto modo monolítico, Marton y Svensson inician en (1979) una perspectiva investigadora que les llevaría a establecer una distinción entre un enfoque **cuantitativo** o experimentalista (el único hasta entonces en vigor) y un enfoque **cualitativo** u observacional que se situaba más en la línea interpretativa. Basándose en la técnica de la entrevista hecha a los estudiantes, estos autores realizan por primera vez una descripción de los diferentes enfoques usados por los estudiantes para abordar su aprendizaje y estudio desde supuestos netamente cualitativos, distintos a los de la perspectiva cuantitativa en la que, señalan, 'nosotros los investigadores observamos a los aprendices y los describimos tal y como se nos presentan. De tal forma que relacionamos esta descripción con nuestra descripción de su mundo en un marco explicativo'.

Van Rossum y Schenk (1984) han hablado de dos perspectivas: una de **primer orden** y otra de **segundo orden** (esta segunda etiqueta tomada de Marton, 1981). La perspectiva de primer orden o tradicional pondría el énfasis en la *descripción* de aspectos de la realidad tales como los comportamentales del aprendizaje de los estudiantes, ambiente de aprendizaje, etc. Se trata de una perspectiva desde el punto de vista del investigador.

La perspectiva de segundo orden, por contra, se centraría no tanto en la descripción de la realidad, sino más bien en comprender cómo la persona *percibe* dicha realidad. En esta segunda perspectiva (coincidente con la cualitativa de Marton y Svensson (1979)) la realidad no es descrita por el investigador tal como él la percibe, sino desde la óptica del propio estudiante. El investigador se limita a recoger información para luego sistematizarla. No para explicarla, sino para comprenderla. Marton (1981) ha denominado a este tipo de método 'fenomenografía'.

Ramsden (1985), por su parte, distingue entre las investigaciones con un carácter **nomotético** y las que tienen un carácter **idiográfico**. La investigación o perspectiva nomotética se relacionaría con la derivación de leyes sobre el aprendizaje para descubrir las características que determinan el progreso futuro de los estudiantes. La investigación idiográfica, en cambio, se centraría en la experiencia única de los estudiantes y en la variedad de cualidades que aquellos despliegan. Evidentemente, esto no impide que en esta última no se puedan extraer conclusiones generales sobre los modelos de aprendizaje que usan los estudiantes desde una perspectiva interna de los actores. Para Ramsden la forma como se están llevando a cabo estas investigaciones y los resultados que aportan pueden contribuir significativamente a la mejor comprensión del aprendizaje de los alumnos.

El rasgo central que caracteriza a muchas de las investigaciones dentro de esta perspectiva es que la calidad del aprendizaje de los estudiantes depende del **enfoque** adoptado para aprender. Este enfoque a su vez va a depender de las experiencias previas y del modo como interprete el alumno los requisitos del **contexto del aprendizaje**, un contexto en el que ciertos aspectos del mismo pueden ser seleccionados por el estudiante (materias optativas), pero no así otros (tipo de enseñanza, formas de evaluación etc.). La percepción o idea que los estudiantes se formen de lo

que el contexto les exige y les ofrece es lo que en última instancia determinará su *modo* de abordar las tareas de aprendizaje en un sentido determinado y su *enfoque* de las mismas.

Esta secuencia u 'orquestración' la esquematiza Ramsden del modo siguiente:

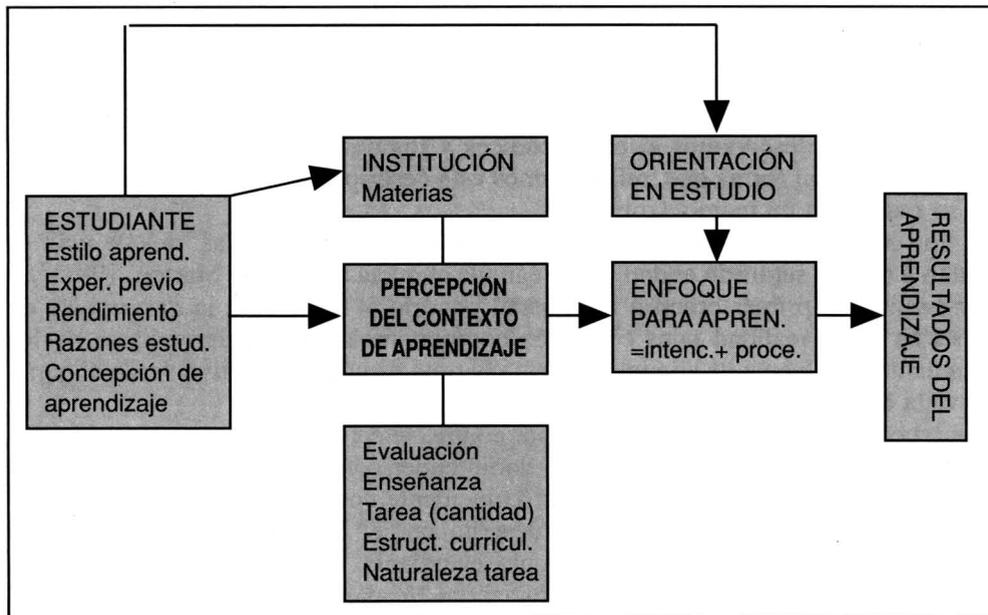


Ilustración 1

Comprendiendo el aprendizaje del estudiante (Ramsden, 1985)

Otros, como Speth y Brown (1988), señalan que el estudio del aprendizaje del estudiante puede abordarse desde tres perspectivas. Una primera, que sería la adoptada por quienes acentúan los aspectos **cognitivos** en el procesamiento de la información (la memoria a corto plazo MCP, memoria a largo plazo, codificación, etc.), en cuyo caso serían las diferencias individuales las que predisponen al uso de ciertas estrategias de aprendizaje (Schmeck, 1977). Una segunda perspectiva sería la de quienes prefieren relacionar los estilos de aprendizaje con las variables de personalidad, la motivación y las intenciones con el fin de estudiar los **enfoques** o tipos de aprendizaje. Característica fundamental de esta concepción es la distinción que se establece entre los enfoques *profundo* y *superficial* para describir la tarea del aprendizaje (Marton y Saljo, 1976a, 1976b). Y una tercera perspectiva que se centra en el entrenamiento de los estudiantes para usar estrategias específicas de aprendizaje. Steth y Brown denominan a esta corriente '**trabajo autónomo**'. Esta última seguiría más bien los parámetros de la corriente cuantitativa, mientras que la segunda se

correspondería con el enfoque de 'segundo orden' o cualitativo comentado más arriba.

Entwistle (1992) ha hecho también una distinción dicotómica. Una primera perspectiva **cuantitativa**, deriva de la psicología cognitiva, en línea con los planteamientos cuantitativos y experimentalistas y más desarrollada en Estados Unidos; y una segunda desarrollada en Europa más **cualitativa**, basada en la entrevista y los estudios en contextos naturales y cuyo objetivo estriba en identificar conceptos y categorías que derivan de las actividades del estudio diario de los estudiantes.

De la revisión hecha, observamos que todos los autores vienen a coincidir en dos paradigmas de investigación en el estudio del aprendizaje de los alumnos, coincidentes a su vez con las dos perspectivas de investigación existentes en el campo de la investigación educativa. Ambas perspectivas, como hemos señalado en nuestra Memoria, lejos de convertirse en posturas enfrentadas, han propiciado hallazgos complementarios, pese a que sigan existiendo discrepancias respecto a los tipos de intervención que se debería seguir para mejorar las estrategias de estudio (Entwistle, 1992).

1.3. LA ORIENTACIÓN CUANTITATIVA

Una vez presentada una panorámica general del estado de la cuestión en la investigación sobre el modo de estudiar el aprendizaje de los estudiantes, veamos a continuación de un modo más detenido las aportaciones de las dos perspectivas que acabamos de mencionar, empezando por la orientación cuantitativa en la que cabe distinguir dos líneas fundamentales de acción: la **conductista** y la **cognitiva**.

1.3.1. Perspectiva conductista

Desde sus orígenes, la enseñanza y la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos estuvieron influidas por el neo-conductismo siendo tema casi exclusivo de la psicología experimental. En una revisión de la literatura sobre el aprendizaje llevado a cabo por Greeno (1980), se observa que durante varias décadas se dio un predominio de las ideas desarrolladas por Thorndike, Paulov y Ebbinghaus, los cuales percibían el aprendizaje como una adquisición de asociaciones, reflejos condicionados y relaciones entre estímulos y respuestas. A estos planteamientos siguieron varias teorías del refuerzo, como las desarrolladas por Hull, Spencer y Miller, quienes destacaron la satisfacción del motivo (drive reduction). Skinner, probablemente el mayor defensor de la teoría del refuerzo, no estaba particularmente interesado en los motivos, sino más bien en las condiciones de estímulo-respuesta que propiciaban nuevas asociaciones.

Esta perspectiva del aprendizaje dio lugar a un corpus teórico de innegable valor al abordar temas tales como la generalización, la discriminación, la retención, la

transferencia, los conceptos de aprendizaje, etc., siendo el hilo conductor de análisis las relaciones entre estímulo y respuesta. La limitación más importante que se le achaca a este planteamiento conductista fue ignorar o inferir el organismo (O) interviniente entre los estímulos (E) y las respuestas (R), obviando dirigirse al organismo directamente. Consiguientemente, resultaba irrelevante realizar las investigaciones con animales que con personas (Cloete, 1984).

Otra limitación de este modelo es que durante largo tiempo toda la investigación se centró en estudiar el recuerdo y la memoria en detrimento de otros aspectos importantes del aprendizaje. De ahí que la mayoría de los libros publicados a lo largo de la década de los sesenta y de los setenta (e incluso hoy en día) los programas que se incluían sobre métodos de estudio resaltarán el papel de la memoria y la enseñanza de reglas mnemotécnicas.

La Gestalt, con teóricos como Wertheimer, Kohler, Kafka, etc., supuso un breve intento por romper el dominio asociacionista al explicar el aprendizaje en términos de 'intuición' (insight). Sin embargo, el hecho de que se reorganizase la experiencia para alcanzar tal intuición haciendo uso de un modelo de E-R hizo que esta línea no tuviese un eco mayor.

La influencia del conductismo en el estudio del aprendizaje se justifica por la hegemonía que el paradigma científico ha tenido tanto en psicología como en el campo educativo. El enfoque positivista considera a las teorías como series de afirmaciones generales y universales cuya validez puede determinarse por medio de la experimentación y la observación sistemática. Como sabemos, el término clave en el conductismo es la *observación* y sus unidades básicas son el estímulo y la respuesta, excluyendo de sus planteamientos todo aquello que no fuese observable.

El énfasis en lo observable tuvo una mala lectura en el paradigma positivista, ya que —como observa Hempel, 1958— los avances en la sistematización científica no se han efectuado solamente por medio de leyes referidas explícitamente a lo observable, sino también a leyes que hablan de entidades hipotéticas que no pueden percibirse u observarse directamente.

La tradición conductista fue siempre más partidaria del término '**hábitos de estudio**' prestando mayor interés, lógicamente, a la adquisición y entrenamiento de habilidades identificables así como a los medios y las técnicas para su desarrollo. Esta perspectiva, conocida dentro de la temática que nos concierne también como 'entrenamiento en habilidades para el estudio' o 'aprendizaje de técnicas de estudio' persigue, pues, el desarrollo de habilidades en relativo aislamiento del contexto y de los objetivos del aprendizaje. El concepto de técnicas se circunscribe a acciones concretas tales como resumir, tomar notas, buscar información, etc. Es decir, todo aquello que los alumnos usan y necesitan en una situación de aprendizaje formal. De ahí que muchos manuales dentro de esta perspectiva incluyan capítulos sobre cómo buscar un lugar apropiado para el estudio, modo de mantener la motivación y la concentración, cómo mejorar la velocidad lectora, saber tomar apuntes y redactar trabajos, cómo preparar exámenes, etc. Muchas veces dichos consejos se presentan

en forma de mnemotécnicas y artilugios que se espera los alumnos sigan bastante al pie de la letra.

Como señala Entwistle (1992), quizás el fallo más importante que pueda acharcarse a estos manuales sea la escasez de información que dan sobre cómo adquirir conocimientos útiles o cómo potenciar la comprensión y el desarrollo personal, puesto que lo que se pretende en dichos manuales es desarrollar estrategias que permitan sobrellevar las demandas del sistema educativo más que potenciar habilidades intelectuales más genéricas que tengan una utilidad permanente. Como botón de muestra, baste señalar los siguientes textos concebidos dentro de esta perspectiva conductista: Genovard, C., Montané, J., Gotzens, C. y Monereo, C. (1985) *Los hábitos de estudio. Cómo estudiar para aprender*; Hernández, F. (1988), *Método y técnicas de estudio en la universidad*.

Howe, A. (1988), *Cómo estudiar*; Hamblin, D. (1988), *Teaching study skills*; Álvarez, M. y otros (1988); *Métodos de estudio*, Tierno, B. (1988); *Cómo estudiar con éxito*; Salas Parrilla, M. (1990), *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y de universidad*; Hernández Pina, F. (1990), *Aprendiendo a aprender*; Nortledge, A. (1991), *The good study guide*. Etc.

Una aplicación más reciente y novedosa es la propuesta por Montané (1993) en *Orientación Ocupacional*, obra en la que considera a las técnicas y a los hábitos de estudio en el contexto de la mejora de los procesos de formación. Entiende el autor que los programas de asesoramiento están ‘creados para mejorar las actividades del aprendizaje adulto durante la fase de formación y en general todos aquellos procesos que faciliten la formación y el empleo’. Pero no deja de señalar con realismo que las técnicas para estudiar no han de tomarse como panacea que permite un aprendizaje sin esfuerzo, aunque el dominio de unas técnicas y la posesión de unos hábitos revertirán, sin duda, en ‘hábitos de aprendizaje permanente’.

1.3.2. Perspectiva cognitivista

Las dos últimas décadas han visto el desarrollo de una teoría del aprendizaje basada en el análisis detallado de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes de programación, lo que ha permitido plantear nuevas hipótesis acerca de los procesos cognitivos y estructuras intervinientes tanto en la solución de problemas como en la comprensión del lenguaje. La llegada de la psicología cognitiva ha supuesto un cambio paradigmático en la investigación del aprendizaje desbancando de este modo la hegemonía que tuviera el neo-conductismo.

Quizás la aportación más relevante de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje del estudiante haya sido la teoría del procesamiento de la información y el estudio de las estrategias de aprendizaje (Entwistle y Marton, 1991). Un ejemplo de ello es el desarrollo del concepto de ‘esquema’ para explicar los efectos distor-

sionantes de los conocimientos previos en la memorización de nuevos materiales. Otro aspecto es el de la integración semántica, que se refiere al modo como se combinan las oraciones de manera que la comprensión se base en el contexto general, y cómo tales oraciones se organizan jerárquicamente para facilitar tal comprensión (Mayer, 1984). Además de investigar igualmente la comprensión de los textos escritos (Newel y Simon, 1972), otro rasgo saliente de esta perspectiva ha sido el estudio de las estrategias cognitivas que intervienen en la modificación y regulación de los procesos internos de selección, almacenamientos y recuperación de la información y en la solución de problemas complejos.

Una aportación algo distinta, pero igualmente relevante, ha sido sin duda la investigación realizada por Feuerstein (1980). Para este psicólogo, el procesamiento de la información puede enseñarse o modificarse en cualquier momento del desarrollo cognitivo, siendo el funcionamiento cognitivo deficiente un fenómeno reversible. Resultado de este planteamiento es el programa de intervención que ha comercializado con el nombre de '*Enriquecimiento Instrumental*' de amplia difusión incluso en España (Prieto, 1986, 1988). El programa consiste en una presentación sistemática de módulos de solución de problemas, llamados 'instrumentos', que se enseñan o 'median', mediación que sirve para que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer más en profundidad sus puntos débiles cognitivos y sepan ponerles remedio.

La perspectiva cognitiva vemos, pues, que asigna un papel más activo al sujeto. Si en la neo-conductista el individuo era visto como un elemento pasivo susceptible de cambio mediante el dominio de reglas, el cognitivismo considera al sujeto un participante activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el efecto de la enseñanza va a depender —al menos parcialmente— de lo que el estudiante conoce (sus conocimientos previos) y lo que hace durante dicho aprendizaje (Mayer, 1984; Dansereau, 1985; Weinstein (1978; Wittrock, 1978), etc.

Objetivo prioritario de esta perspectiva será por tanto identificar todas aquellas técnicas que se pueden enseñar a un alumno para que las utilice durante su aprendizaje. Estas técnicas, denominadas 'estrategias de aprendizaje', se definen como comportamientos y pensamientos del alumno durante el aprendizaje, y tienen por finalidad influir en el proceso de codificación del alumno. De tal forma que la meta de una estrategia será o bien influir en el estado motivacional o afectivo del sujeto o seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos de un modo específico. En síntesis, una buena enseñanza debe incluir no sólo contenidos, sino que ha de enseñar cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivar con el fin de que el alumno desarrolle modos efectivos de mejorar la información y sus propios procesos de pensamiento (Norman 1980; Weinstein y Mayer, 1986).

Este cambio de visión en cuanto al aprendizaje, ha supuesto también un cambio de visión en los modos de enseñanza. El profesor, según este modelo, no sólo ha de preocuparse por el producto del aprendizaje, (es decir, **qué** debería saber el alumno como resultado del aprendizaje), sino que, además, ha de tener en cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje, debiendo enseñar a los alumnos técnicas

y estrategias que les faciliten dicho aprendizaje. Es decir, ha de enseñar **cómo** aprender.

Este interés por las *estrategias de aprendizaje* es lo que distancia a la teoría cognitiva de la teoría conductista, pues la primera busca comprender cómo la información que entra en el sujeto es procesada y estructurada en la memoria, convirtiendo de este modo el aprendizaje en un proceso activo que tiene lugar dentro del estudiante y que éste puede alterar. De este modo, el aprendizaje ya no es el resultado directo de la instrucción, sino que va a depender tanto de la presentación que haga el profesor de la materia como del modo de procesar el alumno dicha información. De ahí que en el nuevo modelo presentado por Weinstein y Mayer (1986) incluyan dos tipos de estrategias que influyen en los procesos de codificación: las **estrategias de enseñanza** y las **estrategias de aprendizaje**. El modelo tradicional conductista ponía más énfasis en las primeras, mientras que la perspectiva cognitiva atiende a ambas por igual, tal como puede apreciarse en el modelo siguiente tomado de Weinstein y Mayer (1986):

MARCO PARA ANALIZAR EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

<p>CARACTERÍSTICAS PROFESOR Qué sabe el profesor (Conocimiento declarativo)</p> <p>Estrategia de enseñanza (Procedimental) Qué hace el profesor durante la enseñanza</p>	<p>CARACTERÍSTICAS ALUMNO Qué sabe el alumno</p> <p>Estrategia de aprendizaje</p> <p>Qué hace el alumno cuando aprende</p>
<p>Proceso de codificación Cómo procesa la información</p> <p>Resultados del aprendizaje Qué aprende</p> <p>Actuación Cómo el alumno es evaluado</p>	

Las *características del profesor* incluyen el conocimiento que este tiene sobre la materia y el modo de impartirla. Las *estrategias de enseñanza* se refieren a la actuación del profesor durante la enseñanza: qué es lo que presenta, cuándo lo presenta y cómo lo presenta. Las *características del alumno* incluyen el conocimiento que el sujeto tienen sobre hechos, procedimientos y estrategias, mientras que

las *estrategias de aprendizaje* se refieren al comportamiento que el estudiante adopta durante el aprendizaje con la intención de influir en los procesos afectivos y cognitivos durante la codificación.

El *proceso de codificación* hace referencia a procesos cognitivos internos que se producen durante el aprendizaje tales como la selección que hace el sujeto de la nueva información, la organización y la integración de la misma. Los *resultados del aprendizaje* se refieren al nuevo conocimiento adquirido por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, la *actuación* incluiría el comportamiento en las pruebas de evaluación y transferencia.

De acuerdo con este esquema, la instrucción en estrategias de aprendizaje (enseñar cómo aprender) puede afectar las características del estudiante poniendo a disposición de este los métodos y estrategias necesarias. El uso de estrategias de aprendizaje concretas durante el proceso de aprendizaje puede influir en el proceso de codificación, que a su vez afectará al resultado del aprendizaje y a la actuación.

Esta corriente cognitiva ha propiciado el desarrollo de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje como ponen de manifiesto publicaciones como las de O'Neil (1978) *Learning Strategies*; O'Neil y Spielberg (1979) *Cognitive and Affective Learning Strategies*; Dansereau (1985) 'Learning Strategies research'; Weinstein y Underwood (1985) 'Learning Strategies: The How of Learning'; Nickerson, Perkins y Smith (1985) *Enseñar a pensar*; Schmeck (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*; Ouane (1989) *Handbook of Learning Strategies for Post-Literacy and Continuing Education*; Skehan (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*; Oxford (1990) *Language Learning Strategies*; Gallego y Román (1990) 'Identificación de estrategias de Aprendizaje en Educación Secundaria'; Román y Gallego (1990) 'Análisis diferencial de Estrategias de Aprendizaje en Educación Secundaria'; Monereo (1990) 'Las Estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y sobre el Pensar', Beltrán (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, etc. Una revisión de los procedimientos para la valoración algunos programas de este tipo los podemos encontrar en Royer, Cisero y Carlo (1993).

En cuanto al **entrenamiento** en estrategias de aprendizaje, conviene hacer un breve comentario sobre algunas investigaciones llevadas a cabo en este sentido. Uno de los primeros programas que se desarrollaron fue el diseñado por Robinson en 1946. Este autor creó un método conocido como **SQ3R** con el objeto de mejorar la lectura de los escolares americanos llegando a alcanzar una gran notoriedad. Los estudiantes debían realizar una serie de actividades como era **leer** los epígrafes y el resumen de un texto (survey), **interrogar** para convertir el tema en preguntas (questions), **leer** para responder a las preguntas formuladas anteriormente (read), **recitar** para intentar recordar las respuestas a las preguntas sin tener que volver hacia atrás (recite) y **revisar** o comprobar la exactitud de las respuestas (review).

Este método se asentaba teóricamente en la teoría psicológica y resultó útil su aplicación a estudiantes con serias dificultades de aprendizaje (Maxwell, 1979), pero la crítica que se le ha hecho es que es inflexible y consume mucho tiempo. Sin

embargo, fue un primer paso hacia un entrenamiento serio en estrategias de aprendizaje.

Otro método también muy conocido en el entrenamiento de estrategias, es el desarrollado por Dansereau en 1985, quien estableció una distinción entre estrategias *primarias* y estrategias *de apoyo*. Las primarias describirían los procesos cognitivos que operan en el aprendizaje, mientras que las de apoyo indicarían las actividades de organización y concentración requeridas para que el aprendizaje continúe de forma efectiva. A este sistema de estrategias el autor lo ha bautizado con la sigla **MUDER** y presenta dos niveles: un primero de entrenamiento de la comprensión y la retención, y el segundo que atendería a la recuperación y utilización del conocimiento. La sigla **MUDER** es una mnemotecnia formada por las iniciales de los nombres de las estrategias que secuencialmente deben seguir los estudiantes para su implementación: adoptar un modo (*mood*) de estudio, leer para comprender (*understanding*), recordar (*recalling*) lo aprendido y rectificar dicho recuerdo, asimilar (*digest*) lo almacenado, expandir (*expand*) dicho conocimiento mediante el auto-cuestionamiento, y, finalmente, revisar (*reviewing*) la actuación para de ese modo aprender de los errores.

Las investigaciones que Dansereau ha venido realizando sobre este programa parecen demostrar que las estrategias MUDER mejoran la actuación en las pruebas de rendimiento y las actitudes hacia el trabajo (Dansereau, 1985). En trabajos posteriores Dansereau (1988) y colegas han llevado a cabo estudios experimentales en el entrenamiento de estrategias en aprendizaje cooperativo dando la percepción crítica como resultado una mejora del recuerdo inmediato, aunque las técnicas de elaboración facilitan la transferencia. Junto a estos programas de entrenamiento, se han desarrollado otros con un carácter más específico como son los de Mayer (1984) con miras al entrenamiento de la lectura de textos, Kiewra (1989) para la toma de notas y apuntes, etc. Más conocido es, sin duda, De Bono (1981, 1991) quien ha ideado un método para enseñar a los estudiantes a incrementar su pensamiento (sobre todo el lateral) independientemente de las materias cursadas. Maclure y Davies (1991) han catalogado a De Bono (también a Feuerstein) dentro del enfoque de habilidades. De hecho el programa CORT (Cognitive Research Test) de De Bono consta de una serie de ejercicios pensados para la solución de problemas o la exploración de ideas.

Dentro de estas dos líneas cuantitativas (conductista y cognitiva) se han elaborado **cuestionarios** para mapear los procesos usados por los estudiantes en su forma de estudiar, permitiendo al mismo tiempo formular los consejos y el entrenamiento más apropiados tanto en hábitos como en estrategias.

En el caso de la perspectiva neo-conductista, en lo que respecta a técnicas y métodos de estudio, la metodología usada para la producción de tales cuestionarios ha sido la identificación de las características de los estudiantes con éxito y los consejos dados en los manuales y cursos al respecto. Como ejemplos de este tipo de cuestionario cabe mencionar los elaborados por Pozar (1972) 'Inventario de Hábitos de Estudio'; Brown y Hotzman (1975) 'Encuesta de habilidades hacia el estudio' y

‘Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio’; Baeza López (1984) ‘Inventario de Método de Estudio’; COSPA ‘Cuestionario de Hábitos y Actitudes Escolares’; Yuste Hernanz (1986) ‘Cuestionario de Estudio y Trabajo Intelectual-CETI; García Mediavilla y otros (1988) ‘Inventario de Técnicas de Estudio-CALPA (ITECA)’; Alvarez y Fernández (1990) ‘Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio’; Hernández Pina (1990) ‘Cuestionario de Métodos y Hábitos de Estudio’, etc.

La segunda corriente ha dado lugar también al desarrollo de cuestionarios que tratan de determinar las estrategias usadas por el alumnos en base a las teorías cognitivas que los sustentan. Dentro de esta línea cabe señalar los cuestionarios elaborados por Schmeck y col. (1977) y Weinstein (LASSI, 1988). Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977) idearon un Inventario de Procesos de Aprendizaje (*Inventory of Learning Processes -I.L.P.*) en la Universidad de Illinois, que consta de 62 ítems repartidos en cuatro escalas: la primera de ‘síntesis-análisis’, que mide la profundidad en el procesamiento de la información y los procesos organizativos; la segunda denominada ‘métodos de estudio’ que mide los hábitos clásicos de estudio; la tercera, denominada ‘retención de hechos’, que mide la predisposición a memorizar detalles e información, y la cuarta, de ‘procesamiento elaborativo’, que mide el hábito de procesar la información de modo activo relacionándolo con las propias experiencias. Este cuestionario ha sido utilizado en diversas investigaciones, sobre todo para determinar su validez intercultural, como es el caso de Watkins y Hattie (1981a y b), Gadzella, Ginther y Williamson (1986), Cano García (1990), etc.

Las ‘Estrategias de estudio y aprendizaje’ (LASSI) de Weinstein (1988) consta de 10 escalas que cubren cuatro dominios. El primero describe correlatos actitudinales o emocionales como la ansiedad, la motivación y actitudes hacia la educación, etc... El segundo recoge habilidades de aprendizaje tales como el procesamiento de la información y selección de las ideas principales de un texto. El tercero describe métodos de estudio como son la organización del tiempo, la concentración y otras ayudas. Por último, el cuarto dominio incluye dos escalas relacionadas con la valoración de las estrategias, la auto-evaluación y un test de estrategias de preparación y de integración.

De acuerdo con la teoría de procesamiento de la información, todo procesamiento implica una secuencia temporal de procesos de memorización cada vez más complejos a medida que la información inicial es transformada en material semántico que pasa a la memoria a largo plazo tras pasar la memoria a corto plazo. Sobre esta base, Thomas y Rohwer (1989) han elaborado otro cuestionario denominado ‘Study Activity Survey’ en el cual se presenta una secuencia temporal que va desde las actividades de estudio cognitivas más simples a las más elaboradas. Así, la codificación básica va seguida por actividades de selección, aumento de la memoria, integración y extensión, basándose cada proceso en el precedente. Esta seriación se supone que representa la progresión evolutiva que se observa en los estudiantes a medida que son más sofisticados en la realización de sus tareas académicas.

La lista de Thomas y Rohwer amplía los tres procesos de aprendizaje de Schmeck y es similar a las habilidades de aprendizaje incluidas en el inventario de Weinstein y colegas.

1.4. LA ORIENTACIÓN CUALITATIVA

Hemos visto que la característica más importante en la perspectiva anterior ha sido la de intentar identificar aquellos componentes del estudio que podían enseñarse o someterse a entrenamiento.

La perspectiva cualitativa intenta describir los procesos del estudio de forma holística, aunque también se han hecho esfuerzos por identificar conceptos y categorías con el fin de poder transmitir mejor los resultados de la investigación. El corpus conceptual que se ha desarrollado, se ha obtenido mayormente a través de la experiencia directa con los propios estudiantes —fundamentalmente, vía entrevista. Dichos conceptos forman una jerarquía que va desde un nivel amplio e incluso a aquel que describe las reacciones a tareas específicas. Considerados globalmente, muestran una coherencia que es útil a la hora de diseñar programas de intervención para la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Dentro de esta orientación cualitativa cabe señalar dos líneas de investigación claramente definidas: la que se interesa por el estudio de los **estilos** de aprendizaje, y la que se centra en los **enfoques** de aprendizaje. Pero antes de adentrarnos en la filosofía de ambas tendencias conviene hacer unas aclaraciones de tipo conceptual de lo que entendemos por **estrategias** de aprendizaje, **estilos** de aprendizaje y **enfoques** de aprendizaje —tres conceptos clave en el ámbito que nos atañe no siempre claramente deslindados.

Los términos **estilos de aprendizaje** y **estrategias de aprendizaje** hacen referencia a dos aspectos diferentes del aprendizaje de los estudiantes. Los estilos de aprendizaje se caracterizan por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información: se trata de rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje. De la Orden (1983) distingue formalmente entre estilo y estrategia, considerando el primero como una forma general de pensamiento y la segunda como un modo de funcionamiento mental aplicado a una gama limitada de problemas y situaciones. Estos estilos o estrategias reflejarían las formas diferentes en que los individuos piensan, estudian, perciben, aprenden, memorizan, resuelven problemas, etc. Para Schmeck (1983), en cambio, los estilos de aprendizaje expresan la predisposición que el sujeto tiende a adoptar una estrategia particular de aprendizaje, independientemente de las demandas específicas de la tarea. El estilo sería por tanto una estrategia que se usa con una cierta sistematicidad.

Las estrategias de aprendizaje, en cambio, son procedimientos de abordar las tareas particulares. Ello quiere decir que pueden experimentar variación de una situación a otra y, a diferencia de los estilos, pueden ser aprendidas y desarrolladas. Mientras que el estilo parece referirse a la persona, la estrategia está en función de la tarea. Algunos autores han establecido una distinción entre 'estilos cognitivos' y 'estilos de aprendizaje' (ej. Das, 1988a). El término 'estilo cognitivo', utilizado por Allport ya en 1937, es el que hemos caracterizado más arriba como estable y permanente y se caracteriza por presentar una dimensión bipolar, mientras que el

‘estilo de aprendizaje’ (denominación que surgiera en los años 70 como término alternativo/sustituto del cognitivo) carecería de esa dimensión bipolar y tendría implicaciones de carácter educativo y práctico. Personalmente, hemos optado por seguir a Entwistle (1981) en este punto usando ambos términos indistintamente.

Los estilos de aprendizaje podemos considerarlos bien como una estructura (contenido), bien como un proceso o ambas cosas a la vez. Las implicaciones en uno y otro caso son diferentes. Si entendemos que el estilo es una ‘estructura’, supondrá verlo como algo estable a lo largo del tiempo, no susceptible de alteración en el marco educativo. Si, en cambio, lo consideramos un ‘proceso’, interesará ver cómo evoluciona, puesto que es algo dinámico y no fijo. Finalmente, si lo consideramos ambas cosas, estaremos adoptando una postura que considera que el estilo es *relativamente* estable, que no cambia fácilmente, y sin embargo, está en un estado de flujo constante, en cuyo caso su estructura se ve continuamente modificada por los acontecimientos circundantes.

Curry (1983) ha propuesto que todos los estilos de aprendizaje pueden agruparse en tres tipos principales o ‘estratos que se asemejan a las capas de una cebolla’. Esta organización supone que «el comportamiento del aprendizaje está controlado fundamentalmente por la dimensión central de la personalidad, trasladado a través de las dimensiones de procesamiento de la información de los estratos intermedios, y modificado por el papel de la interacción con los factores medio-ambientales que circundan el estrato externo.» Según Curry (1983), el corazón de la cebolla representaría los estilos cognitivos o característicos de la personalidad del sujeto, la capa siguiente representaría los estilos de procesamiento de la información, la siguiente los estilos de interacción social, y la última las preferencias institucionales. El ambiente educativo ejercería una fuerte influencia en las capas más externas; menor en las capas que siguen hacia el centro y nula en el corazón de la cebolla (Hernández Pina, 1990).

El tercer término objeto de atención es el de los **enfoques de aprendizaje**. El ‘enfoque’ ha sido definido por Biggs (1988) como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo. El concepto implica, por consiguiente, elementos personales e institucionales que al interactuar determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes.

Algunos autores consideran que los estilos de aprendizaje (predisposiciones) son menos importantes que la situación inmediata en la determinación de las estrategias específicas a adoptar. Así Laurillard (1979) en una investigación que llevó a cabo al respecto, no pudo determinar los estilos de aprendizaje debido a que los sujetos fueron muy sensibles a las demandas situacionales, variando sus estrategias en función de los requisitos específicos de la tarea. Ramsden (1979), por su parte, demostró también que una de las fuentes de variación en las estrategias de aprendizaje fue la percepción que los alumnos tenían del curso que estaban realizando.

1.4.1. Estilos de aprendizaje

Una vez deslindados los conceptos de estilo, estrategia y enfoque desde una perspectiva cualitativa, veamos a continuación las contribuciones de las dos perspectivas surgidas dentro de la orientación cualitativa: la de los estilos y la de los enfoques.

En esta línea es obligado comenzar mencionando los trabajos de Pask, quien en 1976 inicia una serie de investigaciones con estudiantes que le llevaron a concluir que los estilos de aprendizaje variaban según las preferencias del individuo. Así, mientras unos alumnos adoptaron un estilo 'holístico', otros tendieron a un estilo 'serialista'. El estilo holístico se caracteriza por un aprendizaje globalizado, en el que se va incorporando nueva información al tiempo que se realizan conexiones entre los aspectos teóricos y sus implicaciones. Este estilo exige un proceso de aprendizaje que haga uso de ilustraciones, ejemplos, analogías y anécdotas para fundamentar una forma idiosincrásica de comprender enraizada en la propia experiencia y en creencias personales (Entwistle, 1992).

A diferencia del holístico, el estilo serialista procede de lo específico a lo general, ganando en comprensión a través de pasos lógicos, secuenciales y bien definidos. El aprendizaje de los aspectos teóricos y prácticos tiene lugar por separado mediante la recurrencia a enlaces lógicos, más que analogías, para interrelacionar distintos contenidos. La persona con un estilo serialista parte, pues, de un tema concreto concentrándose en los detalles y en los enlaces lógicos para al final perfilar un marco general.

Los holísticos extremos son impulsivos en el uso de las pruebas tendiendo a generalizar y a saltar a conclusiones injustificadas. Los serialistas extremos son muy cautos y no alcanzan a ver relaciones importantes o analogías útiles, teniendo una comprensión más bien pobre. Encontró Pask que hay una serie de materias y tipos de enseñanza que le van mejor un estilo de aprendizaje que otro, de ahí que este autor entienda que los profesores deberían adoptar estilos versátiles y ayudar a los sujetos más extremos a adquirir estilos que le ayuden a ser más versátiles (Pask, 1988).

Sobre el origen y naturaleza de los estilos hay un debate que sugiere que cada estilo refleja una dominancia cerebral izquierda para los serialistas y una dominancia cerebral derecha para los holísticos asociada además con características de la personalidad del individuo. De tal forma que su modificabilidad es un tanto limitada implicando que los estudiantes deberían tener la oportunidad de elegir materias y oportunidades en consonancia con su propio estilo de aprendizaje (Entwistle, 1988).

1.4.2. Enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje constituyen la segunda perspectiva dentro de la orientación cualitativa; se trata de una perspectiva que en líneas generales se sitúa

dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto. Dentro de esta perspectiva encontramos los trabajos de Marton, Säljö, Svensson, Entwistle, Ramsden, Watkins, Biggs, etc.

Según Marton y Svensson (1979) el aprendizaje se compone de tres dimensiones: **a)** la conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante, **b)** el contenido de la materia, y **c)** las demandas características del contexto. La **conciencia del acto del aprendizaje** es un aspecto básico en el tema de las habilidades en el estudio. En investigaciones realizadas al respecto se ha puesto de manifiesto que la diferencia entre los estudiantes con éxito y los que no lo tienen, no es tanto el método que puedan usar para estudiar, sino más bien si son o no conscientes de las técnicas que están utilizando, es decir, a utilizar estrategias de tipo metacognitivo. Säljö (1975) observó que la diferencia entre los estudiantes que tenían éxito y los que no lo tenían estribaba en que los primeros podían aducir razones de por qué tomaban apuntes, mientras que los segundos o no encontraban razones para ello o sencillamente no le gustaba tomarlos. De ahí que Säljö considere que lo importante para el éxito académico no es buscar el método 'correcto' (que no existe), sino más bien ser conscientes de por qué uno usa un determinado método en una situación específica.

En cuanto a la dimensión del **contenido**, se ha observado que el estudiante adopta estrategias distintas cuando se enfrenta al material de aprendizaje. Según Entwistle (1977) una 'estrategia' es un modo de hacer uso de las habilidades cognitivas de acuerdo con el tipo de demanda que se percibe que exige una determinada tarea de aprendizaje. La estrategia sería preferible al estilo porque el segundo, definido como una preferencia de carácter general o una predisposición, como viéramos más arriba, parece tener un carácter más estable. Las investigaciones de Marton y Säljö (1976a) y Svensson (1977) sobre el modo de enfocar los estudiantes el aprendizaje de contenidos han servido para identificar dos estrategias básicas: la atomística (que supone un procesamiento superficial del aprendizaje) y la holística (procesamiento profundo). La holística se caracterizaría por centrarse en la comprensión del texto en general, buscando las intenciones, intentando relacionar el mensaje con el contexto, integrando lo que se va leyendo, identificando los argumentos fundamentales y los hechos que los apoyan e intentando sacar conclusiones propias. La atomística, en cambio, se orientaría más a los detalles y a la estructura superficial, centrándose en comparaciones específicas y en partes secuenciales del texto más que en los aspectos más relevantes, memorizando la información directamente y adoleciendo de una falta de orientación hacia el mensaje en su conjunto.

La **conciencia** de las demandas características de una tarea se refiere al **contexto del aprendizaje**. A nivel universitario dicho contexto engloba el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas y los tipos de materiales de aprendizaje. Marton y Säljö (1976b) fueron los iniciadores del estudio de la influencia de los factores contextuales quienes demostraron en una serie de trabajos que las preguntas que se introducían en distintas tareas de aprendizaje ejercían un influjo considerable en cómo el alumno priorizaba la información.

De acuerdo con Entwistle (1992), existe en la universidad la tendencia a esperar que los estudiantes tengan metas académicas fundamentalmente. Sin embargo, cuando son entrevistados, se observa que se da una gran diversidad en cuanto a los objetivos a alcanzar; de ahí la necesidad de conocer dicha diversidad para entender la forma en que los estudiantes se enfrentan al estudio. En un trabajo realizado utilizando la técnica de la entrevista, Taylor (citado por Gibbs y col., 1984) ha sugerido cuatro orientaciones de carácter educativo, entendiéndolo por 'orientación' los motivos y propósitos que describen las actitudes de los estudiantes hacia los estudios que están realizando: *académica, vocacional, personal y social*.

El predominio de una orientación sobre otra afectaría tanto al esfuerzo del alumno como a la calidad del trabajo realizado. Es más, el modo de estudiar del alumno parece depender de las expectativas académicas que piensan cifran otros en ellos. Partiendo de entrevistas a estudiantes adultos, Säljö (1984) descubrió una serie de concepciones jerarquizadas que iban desde la idea de que el aprendizaje consiste en incrementar el conocimiento o memorizar o adquirir hechos, hasta la concepción más compleja de aquellos que lo veían como la 'comprensión interpretativa de la realidad'. En función de una y otra concepción los estudiantes realizaban su estudio de forma distinta.

1.4.2.1. *Los enfoques 'profundo' y 'superficial' de aprendizaje: El Grupo de Gotemburgo*

Hasta aquí hemos presentado los rasgos más salientes de la perspectiva de enfoques de aprendizaje mencionando las bases teóricas que la sustentan. En este apartado y siguientes haremos una descripción más pormenorizada de grupos de investigación y autores que más intensamente están trabajando esta línea de enfoques.

El estudio del aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva de segundo orden o fenomenológica ha recibido especial atención por parte de los componentes del denominado Grupo de Gotemburgo -Marton, Säljö, Svensson, etc. Estos autores llevaron a cabo análisis cualitativos de estudios naturalistas en los que se les pedía a los estudiantes que leyeran un texto y respondieran posteriormente a una serie de cuestiones. En las entrevistas posteriores que Marton y Säljö realizaron a los estudiantes, encontraron que estos diferían notablemente en su nivel de comprensión como consecuencia de lo que ellos empezaron a denominar 'enfoques de aprendizaje'. Observaron que los alumnos adoptaban un enfoque **profundo** o **superficial** en la lectura que realizaban de unos artículos. Estos términos que usaron estos autores para describir ambas formas de abordar las lecturas se generalizaron, sirviendo para describir el modo de abordar los alumnos no sólo la lectura, sino otras muchas tareas académicas: las clases, los trabajos que escriben, la solución de problemas, etc.

Los rasgos que definen un enfoque y otro descansan sobre todo en las intenciones mostradas por los estudiantes. Así, el **enfoque profundo** depende de la inten-

ción que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. Este enfoque parece tener sus raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco y una concepción sofisticada del aprendizaje. Los que lo adoptan parecen interaccionar críticamente con el contenido, relacionándolo con sus conocimientos previos y evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión.

El **enfoque superficial**, en cambio, deriva de una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Implica una intención de satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. No es que este enfoque no pueda ser activo, como el anterior, pero busca más la identificación de aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación para memorizarlos.

1.4.2.2. *El Grupo de Edimburgo: Entwistle*

Casi en paralelo a los trabajos de Marton y sus colegas, a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta comienzan a aparecer otros trabajos en Gran Bretaña sobre modelos de aprendizaje dirigidos por N. Entwistle y Ramsden. El objetivo principal de su línea de investigación era establecer cómo aprenden los estudiantes a partir de la información que ellos mismos suministran.

Entwistle partía de una concepción cuantitativa en sus primeros trabajos, moviéndose poco a poco hacia planteamientos más holísticos y fenomenológicos. Para ello ha retomado las ideas planteadas por Marton, Pask, Säljö, Svensson, etc., en lo referente a la distinción que estos establecían entre **a)** aprendizaje para comprender y buscar el propio desarrollo (motivación intrínseca) y **b)** aprendizaje para cubrir los requisitos institucionales (motivación extrínseca). Ha tomado de ellos, igualmente, el análisis que han hecho del aprendizaje desde las concepciones 'reproductiva' e 'integradora' (la reproductiva que lleva a un enfoque superficial del aprendizaje y la integradora que lleva a un enfoque profundo), el papel del contexto en los enfoques de aprendizaje (tanto del contenido como de las exigencias institucionales), el papel de la motivación, etc. De Taylor ha tomado la diferencia que aquél estableciera en las orientaciones hacia la educación: vocacional, académica, personal y social (Taylor, 1984).

Todas estas fuentes sirvieron a Entwistle y su equipo para elaborar un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos. Tras la definición y análisis conceptual de un número considerable de ítems, obtuvo un inventario de 106 preguntas que administradas a 767 estudiantes procedentes de nueve departamentos y tres universidades le llevó a la confección de un cuestionario de amplia difusión internacional: *Approaches to Studying Inventory (ASI)*. El análisis factorial de las respuestas de los sujetos puso de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores, cada una con un componente motivacional distinto: factor I Enfoque profundo/aprendizaje por comprensión/motivación intrínseca; factor II Enfoque superficial/aprendizaje

por operación (serial)/motivación extrínseca/miedo al fracaso; y factor III El enfoque estratégico/método de estudio organizado/motivación de logro. Estas tres dimensiones se corresponden con las obtenidas por Biggs (1979) al analizar los componentes cognitivos y motivacionales de los procesos de aprendizaje desde presupuestos teóricos, inventarios y sistema educativo diferentes.

Las sucesivas revisiones que Entwistle y colegas (1979) y Entwistle y Ramsden (1983) realizaron les llevó a reducir el cuestionario de 106 a 64 ítems repartidos en cuatro dominios con cuatro subescalas cada uno:

- a. *Dominio hacia el significado*: enfoque profundo, interrelación de ideas, utilización de la evidencia y motivación intrínseca.
- b. *Dominio hacia la reproducción*: enfoque superficial, necesidad de un programa fijo, miedo al fracaso, motivación extrínseca.
- c. *Dominio de logro*: enfoque estratégico, métodos de estudio desorganizados, actitudes negativas y motivación de logro.
- d. *Estilo de aprendizaje*: aprendizaje por comprensión, 'globetrotting', aprendizaje por operación e imprevisión.

Entwistle y Ramsden (1983) aplicaron esta nueva versión a 2.208 estudiantes universitarios ingleses de los que además recogieron sus calificaciones escolares. El análisis factorial produjo una estructura de cuatro factores que explicaban el 55% de la varianza. A estos factores pasaron a denominarlos 'Orientaciones para el Estudio' con el fin de indicar que en tres de ellos se integraban elementos motivacionales y de enfoque del estudio. Estos factores eran:

- a. *Orientación al significado*, factor que se relaciona positivamente con el enfoque profundo y la motivación intrínseca, así como con los procesos asociativos (interrelación de ideas, utilización de las evidencias) y el aprendizaje por comprensión. Por otro lado muestra saturaciones negativas con la necesidad de un programa muy preciso, las actitudes negativas y la motivación extrínseca.
- b. *Orientación a la repetición*. Las relaciones positivas más importantes de este factor tienen lugar con el enfoque superficial, el miedo al fracaso y la motivación extrínseca, así como con la improvisación y el aprendizaje por operación. Se relaciona negativamente con las calificaciones escolares.
- c. *Orientación al rendimiento*. Muestra saturaciones positivas en enfoque estratégico, motivación de logro y extrínseca, así como en enfoque superficial y aprendizaje por operación.
- d. *Orientación no académica*. Este factor se relaciona de modo positivo con los métodos de estudio desorganizados, las actitudes y el 'globetrotting', y negativamente con el rendimiento, sin que pueda detectarse una relación significativa con ningún componente motivacional.

Los factores apuntados describían cuatro orientaciones diferenciales hacia el estudio, y como tales han sido utilizadas por otros investigadores para su validación

intercultural (Morgan y col. 1980; Watkins, 1982, 1983; Cano, 1990, etc.). Los resultados han confirmado la importancia de las orientaciones hacia el significado y la repetición y la menor estabilidad de las orientaciones restantes (Entwistle, 1988). El autor, integrando los resultados de investigaciones cualitativas y cuantitativas, ha establecido tres tipos de enfoques, señalando que dentro de cada una de estas orientaciones existe una coherencia que predispone al sujeto a que al adoptar un determinado enfoque, adopte conjuntamente las características motivacionales, intenciones, procesos y resultados de dicho enfoque.

Estos tres enfoques se caracterizan del modo que sigue:

1. Enfoque superficial

Motivación: cumplir con el curso. Miedo al fracaso.

Intenciones: cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.

Procesos: aprender de memoria, por repetición, hechos e ideas apenas interrelacionales.

Resultados: nivel de comprensión nulo o superficial.

2. Enfoque profundo

Motivación: buscar una relevancia vocacional, interés por la materia.

Intención: conseguir que todo tenga una significación personal.

Procesos: aprendizaje por comprensión (posible 'flobetrotting'), por operación (posible imprevisión) versátil.

Resultados: en función del tipo de aprendizaje utilizado. Conocimiento incompleto al establecer relaciones entre ideas sin pruebas suficientes, y al obtener un conocimiento de numerosos detalles con poca integración en principios más amplios. Nivel de comprensión profundo, si se integran principios más amplios. Nivel de comprensión profundo, si se integran principios hechos y si se hace en pruebas para desarrollar argumentos, respectivamente.

3. Enfoque estratégico

Motivación: conseguir notas elevadas, competir con los demás.

Intención: obtener el éxito por los medios que sean.

Proceso: aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.

Resultados: en función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación).

1.4.3. Aspectos que influyen en los enfoques de aprendizaje

La comprensión de las razones de por qué un estudiante estudia de un modo determinado nos remite a considerar a los enfoques de aprendizaje en relación con el **contexto** académico o con el ambiente que rodea a las experiencias de aprendizaje. El modo de abordar el aprendizaje, como señalábamos, depende de la percepción que el sujeto tenga de lo que se le exige o de lo que considere decisivo en términos de la evaluación (Becker y col. 1968). Si muchos de los trabajos realizados durante la década de los ochenta se centraron en describir las diferencias cualitativas sobre la forma en que los alumnos abordan su trabajo académico, ahora el interés se ha desplazado hacia el estudio de los aspectos contextuales que influyen en dichos procesos de aprendizaje, tales como los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación, etc. Entwistle y Ramsden (1983), Marton y col. (1984), Thomas y Bain (1984), Entwistle y Tait (1990), etc.

1.4.3.1. *Percepción del curso*

Algunos investigadores han explorado la influencia que tiene la percepción que el alumno posee del contexto académico sobre los enfoques de aprendizaje y de determinadas materias (De la Orden, 1986). Una de las variables que más parece influir en la configuración de un enfoque dado son los procedimientos de evaluación: cómo los alumnos perciben dicha evaluación. De la Orden, en la revisión que hace de la «Investigación sobre la evaluación educativa» llama la atención sobre esta influencia al formular lo que en sus propias palabras podría ser la tesis general: «Sea cual fuere la modalidad, sistema o tipo de evaluación vigente un contexto educacional, *su influencia sobre el proceso y el producto* (subrayado nuestro) de la educación es decisiva y afecta directamente o indirectamente a la calidad» (1983). Así, si por ejemplo las preguntas son tipo ensayo, la solución de problemas, los trabajos de investigación, etc., promoverán un aprendizaje profundo, mientras que el uso de pruebas objetivas inducirá a un enfoque superficial (Thomas, 1986).

Entwistle y Ramsden (1983) diseñaron un cuestionario para medir otro aspecto puntual relacionado con los enfoques como es la percepción que los alumnos tienen del curso que están realizando. Para ello diseñaron varias escalas que incluían objetivos claros y tradicionales, métodos de enseñanza formales, cantidad de trabajo, relevancia vocacional, buena enseñanza, libertad en el aprendizaje, apertura de los estudiantes y clima en el aula. Encontraron que los alumnos con enfoque profundo valoraban más positivamente la buena enseñanza y la libertad en el aprendizaje, mientras que la cantidad de trabajo fue el factor que más se asoció con los alumnos que tenían un enfoque superficial.

Esta percepción por parte de los estudiantes se basó en un consenso entre ellos, pero existen muchos aspectos académicos en los que no se da dicho consenso (por ejemplo, en los sistemas de evaluación). Y existen otros aspectos del ambiente donde se registra claramente una diferencia cualitativa de unos estudiantes a otros.

El modo, por ejemplo, de percibir la enseñanza dependerá de orientación educativa que tenga el alumno (lo que espera del curso). Meyer (1988) ha sugerido que la ausencia de correlación entre la percepción del curso y el enfoque de aprendizaje a nivel individual podría deberse no sólo al tipo de pregunta formulada, sino a las mismas técnicas de análisis correlacional utilizadas. De hecho Meyer y Parsons (1989), Meyer y Muller (1990a y b), Meyer, Parson y Dunne (1090), Entwistle, Meyer y Tait (1991) han demostrado que usando los procedimientos del escalamiento multidimensional que denominan 'analysis unfolding' es posible representar en un espacio bi- o tridimensional de forma simultánea el enfoque de aprendizaje y la percepción asociada con el ambiente de aprendizaje.

Entwistle y Tait (1990) describieron la relación que existe entre las preferencias que los estudiantes manifiestan por los tipos de enseñanza, la orientación en el estudio y la preferencia por diferentes ambientes de aprendizaje. Ello explica que una determinada orientación en el estudio vaya acompañada de un enfoque para aprender y una forma concreta de realizar las tareas académicas. Así por ejemplo, los estudiantes que adoptan una orientación hacia el significado usan un enfoque profundo apoyándolo en una motivación intrínseca, manifestando preferencias por un tipo de enseñanza, exámenes, tutoría, tipo de cursos, etc., que en otras investigaciones han demostrado que facilitan el aprendizaje (Entwistle, 1990, Entwistle y Ramsden, 1983). Estas interpretaciones se han considerado coherentes para poder ser interpretadas en términos del modelo de enseñanza-aprendizaje elaborado por Entwistle (1987).

Meyer y colaboradores han introducido una nueva perspectiva en el análisis de este tipo de relaciones sin los supuestos de linealidad implícitos en la técnica de la correlación. El 'unfolding' es una técnica de escalamiento de actitudes en la que las escalas y los individuos se masifican en un espacio que permite ver qué grupo de dimensiones le atraen más a los sujetos y qué individuos difieren de una forma considerable de la mayoría de su grupo. Cuando la posición de estos estudiantes se representa gráficamente en el espacio creado por el análisis 'unfolding', se observa que está fuera del 'cluster' de la mayoría de los estudiantes, que es normalmente donde se encuentra el área de las escalas. El alejamiento de estos sujetos del resto del grupo y de ellos entre sí se denominan outlier, cuyas características individuales no pueden captarse o representarse en el análisis. Pues bien, al explorar las características de estos estudiantes, Meyer encontró que la mayoría eran sujetos académicamente débiles y el espacio que ocupaban representaba una total desintegración de los modelos esperados en la relación entre enfoques de aprendizaje y la percepción del contexto del aprendizaje. Este nuevo planteamiento ha hecho que Entwistle reanalice algunos datos de sus investigaciones sobre la relación entre orientación en el estudio, la evaluación de la enseñanza y las preferencias por los tipos de enseñanza, los exámenes, la tutoría y el curso.

El resultado más sorprendente al analizar los sujetos propensos al fracaso es que la relación entre el enfoque y la percepción se hace más interpretable. Esta desintegración de las estrategias de aprendizaje respecto a la percepción del ambiente del

aprendizaje parecen ser los hallazgos más novedosos. Es decir, en los alumnos que fracasan se da una incoherencia importante entre su orientación en el estudio y la percepción que tienen de su ambiente de aprendizaje. Biggs (1985) había observado ya la ausencia de una estructura clara de los ítems del SPQ en alumnos con bajos rendimientos. Seguidamente revisaremos los aspectos teórico-metodológicos que subyacen a una y otra orientación.

1.4. ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Marton y Svensson establecían en 1979 una diferencia entre las dos orientaciones (la cuantitativa y la cualitativa) en función de seis aspectos de carácter metodológico: 1. La perspectiva del investigador. 2. La descripción de la investigación. 3. La conceptualización. 4. La relación de categorías. 5. La comprensión y 6. La aplicación de los resultados.

En la *perspectiva adoptada por el investigador*, la corriente tradicional o cuantitativa intenta encontrar o comprobar hipótesis acerca de cómo podemos caracterizar el aprendizaje, qué hace el estudiante y cómo funciona. El estudiante es así objeto de estudio del investigador, quien se limita a observarlo y a describirlo tal y como lo observa. La perspectiva cualitativa, en cambio, intenta describir no lo que ve el investigador, sino las experiencias de aprendizaje desde la óptica del estudiante. Frente a una metodología observacional (desde fuera) de la primera, la segunda sigue una metodología experiencial (desde dentro). Pero ambas lejos de estar en contradicción se complementan y son necesarias.

En cuanto a la *descripción*, la perspectiva experiencial implica un modelo en función de cualidades. La descripción de lo que el estudiante hace se realiza más en términos de qué y cómo que de cuánto —más propio de la perspectiva observacional. Lo cual no significa que esta última renuncie a realizar una descripción cualitativa a partir de datos cuantitativos.

La *conceptualización* presenta una doble vertiente, según que el investigador opte por una descripción del aprendizaje del alumno *generalizada* o por una *contextualizada*. La diferencia entre una y otra estribaría en que las descripciones generalizadas las categorías usadas para describir los fenómenos tienen normalmente un carácter de supuestos básicos o hipótesis, y el resultado inmediato de las investigaciones que usan tales descripciones se refieren a las relaciones entre categorías y variables. Las descripciones contextualizadas, por su parte, son conceptualizaciones en términos de categorías delimitadas por los datos de los casos estudiados.

Relación de las categorías externa o interna. En la investigación que usa descripciones generalizadas, la existencia y frecuencia de las relaciones entre las variables con los significados definidos constituyen el resultado más importante. En cambio en la investigación que usa descripciones contextualizadas, los resultados más importantes son los significados de las categorías relacionadas y el carácter de las relaciones entre ellas. En la orientación cuantitativa, se parte de significados

definidos de los términos relacionados, mientras que en la cualitativa se procede desde los supuestos de una relación en un intento por encontrar el significado de los términos y la relación existente entre ellos.

Esta diferencia es muy similar a la distinción filosófica entre relaciones *internas* y *externas* según la cual si un término *A* tiene una relación externa *P*, el término permanecerá *A* independiente de que esté o no *P*. En cambio, cuando las relaciones se interpretan como internas, modifican a sus términos (Bradley, 1908). La posición de Bradley es que todas las relaciones son internas. Desde una perspectiva epistemológica, podemos tener conocimiento de algo aisladamente o a través de sus relaciones. Si conocemos las cualidades de dos fenómenos (*A* y *B*) aisladamente, describiremos su interrelación como externa. Sólo si ello no es posible, tendremos que hallar su significado a través de la interrelación.

Uno de los aspectos centrales en la investigación sobre el aprendizaje del alumno se relaciona precisamente con la asociación entre las actividades (o procesos) del aprendizaje y los resultados de dicho aprendizaje. La relación entre los datos sobre estos dos aspectos puede tratarse de forma externa o de forma interna. Al describir una relación externa uno empieza definiendo el significado de la categorías usadas en la descripción de la actividad y el resultado de forma independiente, para a continuación relacionar las variables con el fin de conocer cómo se relacionan. Muchas investigaciones en este campo se han realizado de este modo.

Biggs (1979) ha establecido una relación entre las dimensiones en los procesos de estudio y las descripciones de los resultados del aprendizaje usando su modelo SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcomes*). Incluso Marton y Säljö (1976) en su investigación analizan por separado las partes de los datos referentes a los resultados y al proceso en sí, delimitando las categorías para cada uno de los aspectos de un modo contextualizado y tratando la relación entre las actividades y el resultado como una relación externa.

Svensson, en cambio, ha analizado los datos de forma interna. Los datos sobre las *actividades* del aprendizaje los tuvo en cuenta al delimitar las categorías para los *resultados* del aprendizaje, y del mismo modo, consideró los datos sobre los resultados al delimitar las categorías de las actividades del aprendizaje. Así pues, los datos de uno de los dos aspectos de la actividad y los resultados se interpretaban en relación con los datos del otro aspecto buscando una categorización de los datos que explicase lo más satisfactoriamente posible la relación interna entre los dos aspectos. El resultado fue el establecimiento de dos categorías estrechamente relacionadas: el enfoque atomístico y holístico (actividad) y estructura global y no global (Svensson, 1976).

El siguiente aspecto metodológico de Marton y Svensson se refiere a la *comprensión*. Muchas investigaciones basadas sobre el aprendizaje de los alumnos han tenido como objetivo la explicación más que la comprensión. Hoy la tendencia es más bien a centrarse, sin abandonar la primera, en la segunda, aunque ambos conceptos han sido objeto de intensa discusión durante mucho tiempo. La explicación ha sido conceptualizada en términos de relaciones causales supeditada a leyes

generales en estrecha relación con la distintas concepciones en la metodología de la ciencia. La comprensión por otra parte es una cuestión de interpretación en términos de los modelos o la complejidad de los significados, y ha sido relacionada con concepciones sobre la internalidad de los actos humanos.

La combinación de descripciones generalizadas y relaciones externas parece estar más próxima al concepto de explicación, mientras que la combinación de descripciones contextuales y relaciones internas se sitúa más próxima al de comprensión. En las investigaciones que buscan la comprensión, la intención es describir el aprendizaje de los estudiantes de un modo general, viendo los casos individuales como ejemplos a usar para desarrollar y comprobar las relaciones externas generales. En cambio, cuando el objetivo es la comprensión, se suele poner de relieve lo que es específico y único a cada individuo.

El último aspecto metodológico de Marton y Svensson es el de las *aplicaciones de los hallazgos*. Tomando como base la discusión de Habermas (1968) sobre la relación entre teoría y práctica, extrapolan dicha relación a la que establecen entre investigación y práctica en el campo del aprendizaje académico. Una línea de argumento es que la relación entre teoría y práctica es de carácter 'técnico'. La idea es que desde una teoría es posible derivar acciones educativas. La visión opuesta, implica que la elección de una acción en una situación concreta se basa en un conocimiento profundo de las circunstancias. Es decir, que ha de ser realizada por los participantes. De ahí que la relación entre teoría y práctica tenga un carácter emancipatorio, debiendo la teoría potenciar el nivel de concienciación de los participantes ayudándoles indirectamente a una mejor toma de decisiones.

La lógica subyacente a la concepción 'técnica' de la relación entre teoría y práctica en el campo del aprendizaje de los estudiantes, implica que la investigación debería proveer al estudiante con los algoritmos o reglas para aprender más eficazmente y al profesor con los algoritmos y reglas para enseñar. En la concepción alternativa, la emancipatoria, la relación entre teoría y práctica no es un algoritmo ni para el aprendizaje ni para la enseñanza, sino que ambos son actos realizados por gente que tiene ciertas ideas acerca de la realidad o que viven ciertas realidades. En esta perspectiva no es conveniente decir a las personas lo que han de hacer, sino considerar el mundo que ellas perciben así como el modo en que lo perciben. Säljö (1979) y Gibbs (1978) siguen esta línea de acción al proponer actividades que ayuden al alumno a tomar conciencia como aprendices haciéndoles ver que el aprendizaje es algo que puede discutirse y, sobre todo, que ofrece diversas opciones.

Con los aspectos tratados más arriba hemos pretendido hacer una caracterización de las dos orientaciones que fundamentan la investigación en el estudio del aprendizaje de los estudiantes. En términos generales, existe una relación lógica entre todos ellos, de tal forma que los seis aspectos tienden a aparecer juntos en función de que se investigue desde una concepción u otra. Así experiencial, cualitativa, contextual, interna, comprensión y emancipatoria aparecen juntos frente a observación, cuantitativa, generalización, externa, explicación y técnica. La tendencia es estudiar cada vez más el aprendizaje de los alumnos desde la primera orientación. Sin embargo,

esta tendencia no supone en modo alguno renunciar a investigar el aprendizaje desde una orientación cuantitativa, pues ciertos aspectos que una pone de relieve la otra los minimiza y viceversa.

1.5. IMPLICACIONES DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En las páginas anteriores intentamos hacer una síntesis de las corrientes de investigación más socorridas en el campo del aprendizaje del alumnado. Estas investigaciones permiten extraer una serie de conceptos y categorías que podrían usarse para describir la forma en que los alumnos abordan su aprendizaje en términos cada vez más precisos y diseñar líneas de actuación más accesibles a los profesores. Cada una de las dos perspectivas de investigación presentadas anteriormente generan, evidentemente, formas de intervención distintas. Mientras que los planteamientos cuantitativos abogan por el entrenamiento en las estrategias, la cualitativa intenta mejorar la consciencia metacognitiva de los alumnos en lo que se refiere a sus intenciones y a los procesos de aprendizaje.

Muchos investigadores en psicología de la educación procedentes de Estados Unidos son partidarios del entrenamiento en estrategias como el modo más eficiente de mejorar los métodos de estudio de los alumnos (Rohwer, 1984, Pressly y Levion, 1987). Otros abogan por el desarrollo de habilidades de pensamiento poniendo especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento creativo, el torbellino de ideas (brainstorming), etc., como es el caso de Baron y Sternberg (1987), Nickerson (1988), Resnick (1987), Costa (1991), etc. Todos estos autores sugieren métodos que hacen especial hincapié en los procesos del aprendizaje, pero presentados en forma de rutinas que los sujetos deben seguir. Es decir, a los alumnos se les facilita una serie de estrategias que les ayuden a decidir qué estrategias y bajo qué condiciones deben aplicarse. Será el investigador quien describe la estrategia y entrena al sujeto para que este adquiera 'sabiduría'.

La corriente cualitativa, por el contrario, ha adoptado una perspectiva opuesta en la formación de los alumnos. Su idea es convertir al estudiante en un experto en el aprendizaje no desde fuera, sino desde dentro del individuo. La esencia de este enfoque es la reflexión como un proceso de desarrollo de la autoconciencia en la realización de las tareas académicas. La meta-cognición se percibe como un elemento angular: el individuo tiene plena libertad para explorar los modos de lograr esta auto-consciencia.

En la práctica esto supone animar a los estudiantes a que discutan entre ellos o con los profesores su forma de abordar el aprendizaje, y de esa discusión decidir cuáles son las estrategias que más le convienen (Hernández Pina, 1993). Este planteamiento descansa en las ideas de Rogers (1969), Northedge (1975), Gibbs (1986), etc., quienes atacan el modelo de profesor instructor y presentan una imagen alternativa de profesor facilitador del aprendizaje inspirada en la teoría de

Vygostki. El modelo de discusión estructurada propuesto por Northedge y Gibbs permite que los alumnos sean los propietarios de las ideas generadas por el grupo sobre la forma de aprender y no recipientes de teorías y consejos diseñados por otros.

Evidentemente, hay que abogar por una combinación de ambos planteamientos. Es decir, la adopción de las ideas generadas por otros son insuficientes si no vienen acompañadas de la toma de conciencia de los propios problemas. Martin y Ramsden (1978) observaron en la comparación que hicieron entre ambos planteamientos (la enseñanza de métodos de estudio y enseñar a aprender), que los primeros eran más populares al principio, pero menos efectivos a largo plazo; en cambio, los segundos eran más impopulares al principio pero más efectivos al largo plazo.

De acuerdo con Entwistle (1992), la cuestión no estriba en decidir entre entrenamiento en métodos y estrategias o aprender a aprender, sino en considerar cuál de los dos planteamientos es mejor según el tipo de estudiantes y los objetivos que pretendan alcanzar. Un punto de partida podría ser la observación de los estudiantes que fracasan y determinar si existe una ausencia de coherencia en la percepción de su ambiente académico y el enfoque de aprendizaje que están usando. Biggs (1987) ha sugerido una jerarquía de intervenciones de acuerdo con la etapa de desarrollo del estudiante que permitiría partir de planteamientos prescriptivos para llegar a la autonomía de individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVARIZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1990): *Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio*. Madrid: TEA.
- ÁLVARIZ, M. y colaboradores (1988): *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
- BAEZA LÓPEZ, J. (1984): *Métodos de estudio*. Madrid: Miñón.
- BARON, J. B. y STERNBERG, R. J. (eds.) (1987): *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- BIGGS, J. B. (1978): Individual and group differences in study processes. *British Journal of Education Psychology*, 48, 266-79.
- BIGGS, J. B. (1979): Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-94.
- BIGGS, J. B. (1985): The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, 185-212.
- BIGGS, J. (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne. Australian Council for Educational Research.
- BRADLEY, F. H. (1908): *Appearance and reality*. New York: MacMillan.
- BROWN, W. F. (1975): *Encuesta de habilidades hacia el estudio*. México: Trillas.
- BROWN, W. F. and Holtzman, W. H. (1966): *Manual of the survey of study habits and attitudes*. New York, Psychological Corporation.
- BROWN, W. F. y HOLTZMAN, W. H. (1975): *Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio*. México: Trillas.

- CANO GARCÍA, F. (1990): Estrategias y estilos de aprendizaje en la universidad: un análisis multivariado. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.
- CLOETE, N. (1984): Perspectives on student learning: has the long awaited paradigm-shift occurred?. *Perspectives in Education vol. 8, (2)*, pp. 63-79.
- CLOETE, N. y SHOCHET, I. (1986): Alternatives to the behavior technicist conception of study skills. *Higher Education, 15*, 247-259.
- COSTA, A. (1981): *Developing minds. Programms for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD.
- CURRY, L. (1983): *Learning styles in continuing medical education*. Council on Medical Education Canadian Medical Ass. Ottawa.
- DANSEREAU, D. (1978): The development of a learning strategies. In H. F. O'NEIL, Jr. (Ed.) *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- DANSEREAU, D. F. (1985): Learning strategy research. In J. SEGAL, S. CHIPMAN, & R. GLASER (Eds.), *Thinking and learning skills, Vol. 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- DANSEREAU, D. F. (1988a): Cooperative learning strategies. En WINSTEIN, C. E., GOETZ, E. T., ALEXANDER, P. A: (eds.) *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press.
- DANSEREAU, D. F. (1988b): Learning Strategy research. En SEGAL, J. W. y colab. *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- DAS, J.P. (1988): Simultaneous-successive processing and planning: implication for school learning. En Schmeck, R. R. (Ed.): *Learning Styles and Learning Strategies*. New York: Plenum Press.
- DE BONO, E. (1991): The direct teaching of thinking in education and the CoRT method. En MACLURE, S. y DAVIES, P. (eds.): *Learning to think: thinking to learn*. Oxford: Pergamon Press.
- DIPPELHOFER-STIEM, B. (1989): The development of Research-Oriented Learning in five European Countries. *European Journal of Psychology of Education, 4*, 489-503.
- ENTWISTLE, N. (1977): 'Strategies of learning and studying: recent research findings,' *British Journal of Educational Studies, 25,3*, pp. 225-38.
- ENTWISTLE, N. (1978): Knowledge structures and styles of learning: a summary of Pask's recent research. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 255-65.
- ENTWISTLE, N. (1987): Motivation to learn: conceptualizations and practicalities. *British Journal of Educational Studies, 35*, 129-147.
- ENTWISTLE, N. (1981): *Styles of Learning and Teaching*. London: Wiley.
- ENTWISTLE, N. (1988): Motivational factors in students' approaches to learning. In R. SCHMECK (Ed.) *Learning styles and learning strategies*. New York: Plenum.
- ENTWISTLE, N. (1990): Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. En ENTWISTLE, N. *Handbook of educational ideas and practice*.
- ENTWISTLE, N. (1991): Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education, 22*, 201-4.
- ENTWISTLE, N. (1992): Student learning and study strategies. En CLARK, B. y NEAVE, G. (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- ENTWISTLE, N. y MARTON (1991): Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study.
- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983): *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- ENTWISTLE, N. y TAIT, H. (1990): Approaches to evaluation, evaluation of teaching, and preference for contrasting academic environments. *Higher education, 19*, 169-94.
- ENTWISTLE, N., HANLEY, M. y HOUNSELL, D. J. (1979): Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education, 8*, 365-380.

- ENTWISTLE, N. MEYER, J. y TAIT, H. (1991): Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perception of the learning environment. *Higher Education*, 21, 249-261.
- FEUERSTEIN, R. (1980): *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- GADZELLA, B. M., GINTHER, D. W. y WILLAMSON, J. D. (1986): Differences in learning processes and academic achievement. *Perceptual and motors skills*, 62, 151-156.
- GALLEGO, S. y y ROMAN, J. M. (1990): Identificación de estrategias de aprendizaje en educación secundaria. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid.
- GARCÍA MEDIAVILLA, L. y Colab. (1988): *Test ITECA*. Madrid: Bruño.
- GIBBS, G. (1986): *Teaching students to learn: a student-centred approach*. Milton Keynes: Open University Press.
- GENOVAR, C. y otros, (1985): Hábitos de estudio. *Instituto de Ciencias d la Educación*. Universidad de Barcelona.
- GREENO, J. G. (1980): Psychology of Learning, 1960-1980. One Participant's Observations. *American Psychologist*, Vol. 35 (8). 713-28.
- HABERMAS, J. (1968): *Knowledge and human interest*. J. SHAPIRO (ed.), Boston, Mass, Beacon Press.
- HAMBLIN, D. (1988): *Teaching study skills*. U.K.: Blackewll.
- HERNÁNDEZ, F. (1988): *Métodos y Técnicas de estudio en la universidad*. México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1990): *Aprendiendo a Aprender*. La autora.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993): *Aprendiendo a aprender. Guía didáctica para profesores*. La autora.
- HERNÁNDEZ PINA, F. y colb. (1990): Enfoques de aprendizaje universitario como base par el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 239-53.
- JANSSEN (1989), P. J. (1989): Task, development and process on student learning: Towards an integrated theory of studying. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 469-88.
- KIEWRA, K. (1989): A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology review*, 1, 147-72.
- LAURILLARD, D. M. (1979): Report on research study on student learning. Unpublished internal paper, University of Surrey, IET.
- MACLURE, S. y DAVIES, P. (1991): *Learning to think: thinking to learn*. Oxford: Pergamon Press.
- MAHMOUD, M. (1989): Contrasting perception of a innovation in Engineering Education. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 453-68.
- MARTIN, E. y RAMSDEN, P. (1987): Learning skills or skill in learning. En RICHARSON, J. T., EYSENCK, M. W., WARREN PIPER, D. (eds.). *Student learning: research in education and cognitive psychology*. Open University Press.
- MARTON, F. (1981): Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- MORGAN, G. (Ed.) (1983): *Beyond Method: Strategies for social research*. London: Sage Publications.
- MORGAN, A. R. y colb. (1980): *Students' approaches to studying the social science and technology foundation course: preliminary studies*. Study Methods Group Report n.4. Institute of Educational Technology. Open University.
- 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): Symposium: Learning processes and strategies-II. On qualitative differences in learning-II outcome as a function of the learner's conception of the task. *Br. J. educ. Psychol.*, 46, 115-127.

- MARTON, F. and SVENSSON, L. (1979): Conceptions of research in student learning. *Higher Education* 8, 471-486.
- MARTON, F. and WENESTAM, C. G. (1979): Qualitative differences in the understanding and retention of the main point in some texts based on the principle-example structure. In M. M. GRUNEBERG, P. E. MORRIS and R. N. SYKES (Eds.): *Practical Aspects of Memory*. Academic Press.
- MARTON, F., HOUNSELL, D. J. y ENTWISTLE, N. J. (Eds.) (1984): *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Oxford Polytechnic.
- MAXWELL, M. (1979): *Improving student learning skills*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MAYER, R. (1984): Aids to text comprehension. *Educational Psychology*, 12, 30-42.
- MEYER, J. H. F. (1988): Student perceptions of learning context and approaches to studying. *South Africa Journal Higher Education*, 2, 73-82.
- MEYER, J. (en prensa): Academically at risk study behavior: a categorisation procedure and an empirical exploration based on programmes. *Studies in Higher Education*.
- MEYER, J. y PARSONS, P. (1989): Approaches to studying and course perception using the Lancaster Inventory- a comparative study. *Studies in Higher Education*, 14, 137-135.
- MEYER, J., PARSON, P. y DUNNE, T. (1990): Individual study orchestrations and their association with learning. *Higher Education*, 20, 67-89.
- MEYER, J., PARSON, P. y DUNNE, T. (1990): Study orchestration and learning outcome: evidence of association over time among disadvantaged students. *Higher Education*, 20, 245-269.
- MONTANÉ, J. (1993): *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MONEREO, C. (1990): Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- NEWELL, A., & SIMON, H. A. 1972: *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- NICKERSON, R. S. (1988): On improving thinking through instruction. *Review Research in Education*, 15, 3-57.
- NICKERSON, R. S., PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1985): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós-MEC.
- NORTLEDGE, A. (1975): 'Learning Through Discussion in the Open University', *Teaching at a Distance*, 2.
- NORTLEDGE, A. (1991): *The good study guide*. Open University.
- O'NEIL, H. F. (1978): *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- ORDEN, A. de la (1983a): Exploraciones en torno de los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 0, 24-32.
- ORDEN, A. de la (1983b): La investigación sobre la evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 240-279.
- OUANE, A. (1989): *Handbook on learning strategies for post-literacy and continuing education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies*. London: Newbury House Pub.
- PASK, G. (1976): Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128-148.
- PASK, G. (1988): Learning strategies, teaching strategies and conceptual or learning style. En Schmeck, R. (ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- PRESSLEY, M. y LEVIN, J. R. (1987): Elaborative learning strategies for the inefficient learner. En Ceci, S. J. (ed.). *Handbook of cognitive, social and neurological aspects of learning*. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.

- POZAR, F. F. (1972): *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid: TEA.
- PRIETO, M. D. (1986): *La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- PRIETO, M. D. (1988): *Manual de la E.D.P.A. (Evaluación Dinámica Potencial Aprendizaje)*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- RAMSDEN, P. (1979): Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-428.
- RAMSDEN, P. (1985a): Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, Vol. 4, No 1, 52-69.
- RAMSDEN, P. (1985b): Alternatives to Learning Skills Paper presented at the 6th Australasian Tertiary Study Skills Conference, Adelaide.
- RESNICK, L. B. (1987): Instruction and the cultivation of thinking. En De Corte, E. Lodewijks, H. Parmentier, R. Span, P. (eds.). *Learning and instruction: European Research in an international context*.
- ROGERS, C. (1969): *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- ROMÁN, J. M y GALLEGO, S. (1990): *Análisis diferencial de estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid.
- ROSSUM VAN, E. J. y SCHENK, S.M. (1984): The relationship between learning conception, study strategy and learning outcomes. *British J. of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- ROYER, J., CISERO, C. y CARLO, M. (1993): Techniques and procedures for assessing cognitive skills. *Review of Educational Research*, 63, 201-43.
- SALAS PARRILLA, M. (1988): *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y de universidad*. Madrid: Alianza.
- SÄLJÖ, R. (1979a): Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- SÄLJÖ, R. (1979b): Learning in the Learner's Perspective. 1. Some commonsense conceptions *Reports from the Institute of Education, University of Gothenberg*, No. 76.
- SCHMECK (Ed.) (1983): Learning styles of college student. En DILLON, R. F.: y R. R.: SCHMECK (eds.): *Individual differences in cognition*. Vol. 1. New York: Academic Press.
- SCHMECK (Ed.) (1988): *Learning Styles and Learning Strategies*. New York: Plenum Press.
- SCHMECK, R. R., RIBICH, F. D. y RAMANAIAH, N. (1977): Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychology Measurement*, 1, 413-431.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual differences in second-language learning*. London: E. Arnold.
- SPETH, C. & BROWN, R. (1988): Study approaches, processes and strategies: are three perspectives better than one? *Br. J. educ. Psychol.*, 58, 247-257.
- SVENSSON, L. (1976): *Study Skill and Learning*. Gotenborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SVENSSON, L. (1981): The concept of study skill(s). *Reports from the Department of Education, University of Gothenburg*, 1.
- SVENSSON, L. (1977): On qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- TAYLOR, E. (1984): Orientation to study: A longitudinal investigation of two degrees in one university. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Surrey.
- THOMAS, J. W. y ROHWER, W. D.: (1989): Hierarchical models of studying. Papers presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Ass., S. Francisco, California.
- TIERNO, B. (1988): *Cómo estudiar con éxito*. Plaza Joven.
- WATKINS, D. (1982a): Identifying the study process dimensions of Australian university students. *Australian Journal of Education*, 26, 76-85.

- WATKINS, D. (1982b): Academic achievement and the congruence of study motivation and strategy. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 260-63.
- WATKINS, D. (1983a): Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- WATKINS, D. (1983b): Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- WATKINS, D., and HATTIE, J. (1981): The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-93.
- WEINSTEIN, C. E. (1978): Teaching cognitive elaboration learning strategies. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- WEINSTEIN, C. E. (1988): Assessment and training of student learning strategies. En Schmeck, R. R. (ed.): *Learning styles and learning strategies*. New York: Plenum.
- WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R. E. (1986): The Teaching of Learning Strategies. *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*. A Project of the American Educational Research Association. Cap. 11, P. 315-327. New York: Macmillan Publ. Comp.
- WITTRICK, M. C. (1978): The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15-29.