

CAPÍTULO II. FENOMENOLOGÍA Y FENOMENOLOGÍA

2.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos vamos a referir a la Fenomenografía, a sus orígenes, a la fenomenografía como práctica científica, a los métodos de la investigación fenomenográfica, a su relación con los enfoques de aprendizaje, y a la fenomenografía y su relación con la fenomenología.

Según Salas, Santos Rego y Parra (2004), desde que, en 1970, comenzaron de manera independiente uno de otro, tanto Giorgi en Duquesne University como Marton en la Universidad de Gotenborg a desarrollar programas de investigación cualitativa del aprendizaje, con el fin de encontrar un tipo de comprensión de dicho proceso, numerosísimas han sido las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema. De éstas, la mayoría han seguido el enfoque fenomenográfico de Marton y muy pocas, el fenomenológico de Giorgi. El objetivo central de todas esos trabajos investigativos de corte fenomenográfico han sido los Enfoques de Aprendizaje. Dada pues la íntima relación existente entre la fenomenografía y los enfoques de aprendizaje, estimamos que es no sólo conveniente sino necesario dedicar este capítulo a la descripción, análisis y comentarios de esta corriente de pensamiento.

2.2 LA ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO *FENOMENOGRAFÍA*

La palabra *fenomenografía* tiene sus raíces etimológicas en el griego “fainomenon” y “grafein”, esto es, “apariencia” y descripción”. La combinación de estas dos palabras forma el vocablo “fenomenografía”: una descripción de las apariencias.

El primer escritor que utilizó el término “fenomenografía”, al parecer, fue el psicólogo Ulrich Sonnemann. En su libro *Existente and Terapy* de 1954 introdujo la palabra “fenomenografía” para hacer una distinción entre las escuelas de investigación psicopatológica de Jaspers y de Heidegger. Según Sonnemann, la fenomenología de Jasper debiera mejor llamarse “fenomenografía” porque es más bien un registro descriptivo de la experiencia subjetiva inmediata tal como es narrada”. El dió la siguiente definición de “fenomenografía”:

Fenomenografía es un registro descriptivo de la experiencia subjetiva inmediata tal como es contada, por ejemplo, por una persona en un examen psiquiátrico, sin cuestionar la participación del ego en tal comunicación (Sonnemann, 1954, p.344).

Marton (1994) describió a la fenomenografía como un enfoque con base empírica que procura identificar el número limitado de maneras cualitativamente diferentes de como diferentes personas vivencian, conceptualizan, perciben y entienden diversos tipos de fenómenos. Cuando se analizan las afirmaciones que las personas tienen acerca del mismo fenómeno habrá un número limitado de maneras fundamentalmente diferentes de entender el fenómeno. Dentro de esta estructura, el aprendizaje asume una importancia central, porque representa un cambio cualitativo desde una concepción interesada en algún aspecto particular de la realidad a otro (p.53).

2.3 LOS ORÍGENES DE LA FENOMENOGRAFÍA

El interés por la investigación fenomenográfica, sostienen Hasselgren y Beach (1997), se desarrolló primero en Gotenborg, a través de un proyecto llamado “Psicología del aprendizaje aplicado y habilidades de estudio” y de las actividades de investigación de un grupo del Departamento de Educación e Investigación Educativa conocido como “aprendizaje y concepciones del mundo a nuestro alrededor”, que se interesaba en saber qué aprenden del mundo las personas y cómo. Uno de los objetivos de los primeros investigadores (Marton y su equipo) fue describir el mundo tal como lo experimenta el sujeto que está aprendiendo. En ese entonces no existía el rótulo de “fenomenografía” para expresar ese interés ni los investigadores estaban tampoco muy interesados en la fenomenología. Los intereses de investigación eran más bien empíricos relacionados con las habilidades de estudio y con el aprendizaje exitoso.

Desde sus comienzos se desarrollaron dos importantes tendencias de investigación: una, interesada en descubrir las variopintas maneras como se experimenta algo, y la otra, en describir los fenómenos en el mundo tal como los ven las demás personas. La segunda comenzó a ser más asociada con la fenomenografía.

El significado que los fenomenógrafos de Gotenborg dieron al término “fenomenografía” no fue siempre explicado claramente. Esto se debe a que la fenomenografía tal como fue practicada en Gotenborg tuvo sus orígenes en una investigación empírica pragmática en la que no se sintió la necesidad de una explicación filosófica. Por eso, sólo relativamente más reciente los fenomenógrafos han comenzado a buscar una fundamentación filosófica. Esta se ha encontrado a menudo en la fenomenología y ha tenido lugar como una respuesta a las críticas del exterior hechas a su trabajo.

El principal y primigenio enfoque de la fenomenografía fue desarrollado por Ference Marton y sus estudiantes de investigación, quienes han realizado una gran cantidad de investigaciones empíricas acerca de las concepciones que tienen las personas de los fenómenos del mundo que las rodea. La fenomenografía, como una especialización dentro de la investigación, se originó en un conjunto de estudios del aprendizaje desarrollados entre estudiantes de la Universidad de Gotenborg, en 1970. El punto de partida para tales estudios fue una de las más simples observaciones que se pueden hacer sobre el aprendizaje, a saber, que unas personas son mejores para aprender que otras. Esta directa observación produjo la primera pregunta que fue investigada empíricamente: (a) ¿Qué *significa* que algunas personas sean mejores para aprender que otras? Lo que a su vez condujo a la segunda pregunta: (b) ¿Por qué algunas personas son mejores para aprender que otras?

La intención, desde un comienzo, fue dar lo menos posible algo por sentado. El aprendizaje fue estudiado bajo condiciones comparativamente naturales, y el objetivo fue describirlo desde el punto de vista del aprendiz.

Pienso, dice Marton (1996) que la fenomenografía es una especialización de investigación y creo que nadie puede reclamar propiedad de una especialización de investigación. Además, ella tiene que cambiar continuamente con el fin de permanecer viva. Es construida en conjunto por aquellos que participan en ella. Una especialización de investigación puede ser definida en cuanto a su objeto y en cuanto a los métodos que utiliza para explorar su objetivo. Personalmente, yo estoy más interesado en el primero que en el segundo. Pero aceptaré también lo contrario.

El objeto de la investigación, sostiene Marton, son las diferentes (o semejantes) maneras cómo estamos conscientes del mundo, experienciamos, comprendemos, aprehendemos, tenemos sentido de, vemos los diversos fenómenos y situaciones. Se trata de los significados, concepciones, maneras de experimentar. En primer lugar a nivel colectivo: “¿cuáles son las maneras de...?” “¿Cómo están relacionadas entre sí?”. Segundo, las categorías pueden ser aplicadas (o encontradas) en casos individuales. Cuáles son para entenderlas mejor. Tercero, están los aspectos dinámicos: “¿Cómo evolucionan las diferentes maneras de experimentar algo?”. Cuarto, “¿Cómo puedo originar las diferentes maneras de experimentar algo?” Esta es la cuestión pedagógica. De ninguna manera el objeto de la investigación puede ser o podría ser fijado de una vez para siempre.

Marton (1986) admitió que los métodos en su trabajo original se desarrollaron fuera de consideraciones de sentido común acerca del aprendizaje y la enseñanza y que carecen de una clara base conceptual. Marton (1979) caracterizó su enfoque como una aplicación del método introspectivo, en que se les pide a las personas que informen sobre sus procesos mentales mientras realizan una tarea experimental. La fenomenografía, pues, comenzó como un trabajo experimental, y de ninguna manera como experimentación o fenomenografía como práctica, ni menos como un tipo de fenomenología. Ninguno de esos aspectos fue discutido en el período inicial por los fenomenógrafos. Como la admisibilidad y el valor de la evidencia introspectiva dentro de la psicología fue puesta en tela de juicio, durante 1970, Marton procuró encontrar argumentos para legitimar su enfoque.

Fue así como Marton (1978) comenzó construyendo una base teórica más convincente y más de principios para su enfoque. El sugiere que la investigación tradicional sobre el aprendizaje del estudiante adopta una perspectiva de primer orden o “desde afuera”, que trata de describir a éste y a su mundo de la misma manera. En cambio su enfoque adopta una perspectiva de segundo orden o “desde adentro”, que trata de describir el mundo tal como lo experimenta el aprendiz. El tomó esa idea de Kant, quien distingue entre una cosa en sí (o numenon) y una cosa tal como aparece (o fenómeno). Mientras la investigación tradicional adoptó un enfoque observacional o “numenal”, él y sus colegas adoptaron un enfoque experiencial o “fenomenal”. A este enfoque lo denominó después “fenomenografía”.

En ese tiempo el interés se centró también en saber cómo abordaban los estudiantes la tarea de aprendizaje. En esos experimentos se utilizaron más mediciones convencionales, esto es, medidas cuantitativas de retención. Lo que se consideró como fundamentalmente nuevo en esta manera de investigar el aprendizaje fue el análisis del resultado de aprendizaje. En general esto demostró que después de haber leído los textos producidos por los lectores para dar cuenta del texto original y de su significado, fue posible categorizar el resultado de aprendizaje en un número limitado de categorías, que no fueron más de cinco o seis. Esas categorías fueron después examinadas para verificar su confiabilidad. Tal conjunto de categorías jerárquicamente ordenadas fue llamado el *espacio de resultado*. El espacio de resultado describe pues las diferentes maneras como ha sido entendido un texto; tomando en cuenta este espacio de resultado las categorías de descripciones podrían compararse entre sí para juzgar cuán apropiada, con respecto a criterios específicos, había sido la comprensión que representaban. Esta línea de razonamiento se aplica, por supuesto, no sólo a la comprensión del texto como un todo sino también a los diversos tópicos tratados en el texto.

El espacio de resultado proporcionó un instrumento para caracterizar, desde un punto de vista cualitativo, hasta qué punto los estudiantes habían tenido éxito con su tarea de aprendizaje. Así pues se encontró una manera para responder a la pregunta: ¿Qué significa que algunas personas sean mejores para aprender que otras? (Marton, 1981).

Los fenomenógrafos se interesaban principalmente en las cualidades de la comprensión contenida en el espacio de resultado, sin embargo, otras líneas interesantes tuvieron los resultados con respecto a cómo los estudiantes abordaban la tarea más interesante de aprendizaje. Se encontró una estrategia de aprendizaje que diferenciaba entre el procesamiento a nivel superficial y el procesamiento a nivel profundo. El interés tiene que ver aquí con si las ideas más fundamentales que presenta el texto constituyen el foco de atención del estudiante o si éste trata de aprender lo que el texto dice literalmente –más o menos de memoria-. La primera manera de referirse a la situación de aprendizaje fue llamada el *enfoque profundo* y la segunda el *enfoque superficial*. Se encontró que el enfoque profundo estaba asociado estrechamente con las categorías “superiores” de resultado (esto es, una mejor comprensión del texto), mientras que el enfoque superficial estaba asociado con las categorías “más bajas” de resultado (esto es,

una comprensión más superficial del texto). Existía pues una estrecha relación entre la manera como los estudiantes entendían el texto de aprendizaje (el texto) por un lado y la manera como ellos experienciaban la situación de aprendizaje (y su propio acto de aprendizaje) por otro. Los dos aspectos del aprendizaje, el aspecto *contenido* y el aspecto *acto* son, por lo tanto, dos aspectos del mismo todo.

Así pues la segunda pregunta planteada al comienzo del proyecto de investigación podía ser respondida, al menos en parte. Algunas personas son mejores para aprender que otras porque la gente difiere en el enfoque ante las tareas de aprendizaje.

El segundo paso en el desarrollo de la orientación de la investigación fenomenográfica fue cambiar el foco de interés de lo que emerge en una situación específica hacia las ideas preconcebidas que tiene el aprendiz de los fenómenos con que se enfrenta en situaciones específicas. Las concepciones que tiene el aprendiz de lo que es actualmente el aprendizaje son cruciales para la manera como ellos experimentan el acto de aprendizaje y, también, para el enfoque que adopten con respecto a tareas específicas de aprendizaje.

2.4 DIFERENTES MODOS DE HACER FENOMENOGRAFÍA

En lo que más difieren las investigaciones fenomenográficas, sostienen Hasselgren y Beach (1997), es en los datos que se producen, siendo el punto de partida más o menos el mismo. El contexto de producción también varía en cuanto a que los conceptos son expresados en contextos discursivos diferentes. Esto tiene consecuencias para lo que es producido realmente. En la fenomenografía de Gotenborg, dicen ellos, hay cinco contextos reconocibles en los que los discursos analizados han sido generados y documentados, a saber: experimental, hermenéutico, fenomenológico, discursivo y naturalista.

2.4.1 Fenomenografía experimental

A comienzos de los años 70, “las diferencias cualitativas” en los resultados del aprendizaje fueron el concepto más fundamental entre los fenomenógrafos de

Gotenborg, y a menudo aparecieron en los títulos de informes y de artículos. Bajo condiciones manipuladas rigurosamente, les pedían a los estudiantes que aprendieran de textos de estudio ordinarios o de otros textos de igual calidad. En posteriores controles, que podrían repetirse varias veces a intervalos diferentes, el foco se centró principalmente en la manera cómo los estudiantes habían entendido el punto principal del texto. Se les pidió que desdoblaran lo que tenían dentro de su conciencia (de alguna manera) y revelaran su comprensión de lo que habían leído y de cómo habían interpretado, experienciado y emprendido la actividad de aprendizaje e (implícitamente) el desarrollo de su comprensión.

Lo que se consideró como fundamentalmente nuevo en esta manera de investigar el aprendizaje fue el análisis del resultado del aprendizaje. En general esto demostró que después de haber leído los textos producidos por los lectores para dar cuenta del texto original y de su significado, fue posible categorizar el resultado del aprendizaje en un número limitado de categorías, que no fueron más de cinco o seis. Esas categorías fueron después examinadas para revisar su confiabilidad. Esta actividad de investigación, más que ninguna otra, es la que de una u otra forma ha sido asociada con la fenomenografía.

2.4.2. Fenomenografía hermenéutica

Hasselgren, Nordieng y Osterlund (1997) declaran que la fenomenografía hermenéutica está tal vez más cerca de la definición de fenomenografía de Bengt Johansson, Ference Marton y Lennart Svensson (1985):

La Fenomenografía es más o menos neutral desde el punto de vista de los métodos específicos de investigación. Representa, sin embargo, una perspectiva distinta en la que los resultados pueden ser reinterpretados de maneras que no concuerdan con el significado original. El hecho de que la fenomenografía no está básicamente orientada por métodos la hace un punto lejos de sí misma (esto es, desde las preguntas acerca de qué es y de cómo debería ser hecha al tipo de resultados que se esperan).

Aquí el análisis fenomenográfico es adaptado para interpretar textos o afirmaciones no elaboradas originalmente para un análisis fenomenográfico. Y es esta cualidad lo que

distingue fundamentalmente al modo hermenéutico de las otras cuatro categorías que se basan en el material recopilado específicamente para análisis fenomenográfico. Los verdaderos estudios fenomenográficos basados en reinterpretaciones de resultados de informes previos de investigaciones no fenomenográficas no están todavía disponibles. La idea de los tres autores ya citados parece ser más un programa para el trabajo fenomenográfico que la base para cualquier práctica empírica.

2.4.3. Fenomenografía fenomenológica

Algunos fenomenógrafos han procurado identificar la cualidad fenomenológica de su trabajo. Esto tal vez se puede notar más en el trabajo de Jan Theman “Concepciones del poder político” (Theman, 1983), en el interés de Tomas Kroksmark en la didáctica: “Didáctica fenomenográfica” (Kroksmark, 1987), en la investigación de Mikael Alexandersson (1981) sobre la intencionalidad del profesor Amadeo Giorgi y en un análisis de la fenomenografía dentro de una estructura fenomenológica de Michael Uljens “Características fenomenológicas de la fenomenografía” (Uljens 1993). Estos estudios, sin embargo, no son típicos de los ordinarios estudios fenomenográficos. Los estudios de Kroksmark y de Uljens son teóricos, mientras que los de Theman y Alexandersson son fenomenológicos en sus abordajes de la tarea de encontrar concepciones. El estudio de Dagmar Neuman (1987): “El origen de las habilidades aritméticas. Un enfoque fenomenográfico” es una manera más típicamente fenomenográfica de responder a los criterios fenomenológicos.

Al contrario de muchos otros estudios fenomenográficos en que las personas conversan acerca de diferentes fenómenos en general, de una manera abstracta Neuman pide descripciones de lo que realmente está pasando en la mente de los sujetos durante la entrevista.

Este enfoque puede ser comparado con la fenomenología empírica de Amadeo Giorgi. Tanto en Giorgi como en Neuman las descripciones son en realidad de un carácter experiencial de primer orden más que, como es normal en la fenomenografía, de segundo orden. Incluso el estudio de las concepciones de aprendizaje de Roger Säljö (1975) puede ser considerado como una forma de fenomenología empírica, aunque la

relación entre el aprendizaje de los entrevistados y el texto sobre aprendizaje que aquellos tenían que leer está lejos de ser clara.

2.4.4. Fenomenografía discursiva

“¿Por qué un pancito cuesta dos chelines?”, esa fue la pregunta que Dahlgren les puso a un grupo de niños en una entrevista semiestructurada para conocer las concepciones que tenían los niños sobre el fenómeno de la formación del precio (Dahlgren 1979). Mediante su trabajo con este problema Dahlgren pasó a ser el primer representante de lo que más tarde se llamó la “fenomenografía pura”, lo que significa que la fenomenografía no está directamente relacionada con un contexto educacional o (experimentalmente o de otra manera) con una evaluación del resultado de aprendizaje predeterminado específicamente. El interés del autor en la formación del precio tenía un origen educacional, pero fue tratado en la investigación de una manera que no iba más allá del interés por el conocimiento de la investigación fenomenográfica propiamente tal. Trabajos similares son los que se refieren a concepciones de, por ejemplo, el bienestar social (Wenestam, 1979) y el poder nuclear (Dahlgren & Wenestam, 1980).

El rótulo de Fenomenografía Discursiva puede referirse al anclaje, origen o residencia de las concepciones en general y al discurso libre de contexto a ser entendido no hermenéuticamente. En los otros modos fenomenográficos la manera como se entiende el discurso es muy predeterminada. La Fenomenografía discursiva es un corolario directo de las suposiciones fenomenográficas, especialmente de la fenomenografía de media fase y su interés en hacer un mapa de la mente colectiva, de las concepciones del mundo en general de las personas en general; esto es, es una fenomenografía nacida del discurso fenomenográfico. Pero, además, utiliza los discursos sin preocuparse por las reglas de producción y análisis del discurso para “producir expresiones de concepciones” que puedan ser analizadas fenomenográficamente.

2.4.5 Fenomenografía naturalista

El término *naturalista* en la Fenomenografía naturalista alude a las posibilidades de recoger material empírico para el análisis fenomenográfico a partir de situaciones sociales auténticas. No se trata de producir datos en experimentos o “extraer” datos de

eventos de habla específicamente arreglados para el análisis fenomenográfico, sino de recolectar datos acerca de lo que realmente ocurre en situaciones particulares sin una implicación directa de los investigadores y luego analizar esos datos fenomenográficamente. La idea, pues, de este modo de fenomenografía es que lo que es registrado como dato puede también ser observado “naturalmente”, ocurre como parte de las interacciones de rutina en un específico tipo de ambiente y puede por lo tanto ser en general representativo de otros ambientes semejantes.

2.5 FENOMENOGRAFÍA Y FENOMENOLOGÍA

Varios autores sostienen que la fenomenografía es esencialmente igual que la fenomenología (por ejemplo, McKeachie, 1984; Morgan, 1984; Morgan, Taylor & Gibbs, 1982; Prosser, 1993). Marton (1992) está de acuerdo en que hay semejanzas entre ambos enfoques, y más tarde lo explicó diciendo que tanto la investigación fenomenográfica como la fenomenológica son correlativas, experienciales, orientadas al contenido, y cualitativas. Sin embargo, Marton identificó también varias importantes diferencias entre los dos enfoques.

2.5.1 Concepto de fenomenología

Veamos, pues, en primer lugar, algunos conceptos básicos en Fenomenología para llegar luego a dilucidar los aspectos idénticos y diferentes de ella con respecto a la Fenomenografía.

Etimológicamente, dice Dartigues (1981), fenomenología es el estudio o la ciencia del fenómeno. Puesto que todo aquello que aparece es fenómeno, el ámbito de la fenomenología no tiene prácticamente fronteras. Si uno se atiene a la etimología, todo aquel que trata del modo de aparecer no importa qué, todo aquel que describe unas apariencias o apariciones, hace fenomenología.

Hammond, Howarth y Keat (1991) entregan esta caracterización de la fenomenología: Es describir los objetos tal como uno los experiencia y extraer la filosofía del proceso. Como fenomenología significa literalmente el estudio o descripción de fenómenos, y un fenómeno es simplemente algo que aparece o se presenta a alguien, la fenomenología implica la descripción de cosas tal como uno las experiencia, o las experiencias que uno tiene de las cosas.

Desde el comienzo, la fenomenología ha sido una meditación sobre el conocimiento, un conocimiento del conocimiento; quiere saber dónde se apoya ese conocimiento. La fenomenología es una meditación lógica que apunta a superar las incertidumbres de la lógica mediante un lenguaje que excluya la incertidumbre.

Las descripciones de los fenómenos, que hace la fenomenología, no son de lo que es distinto de lo real sino simplemente de cómo uno experiencia las cosas tanto de lo real como de lo que es sólo aparente. Ahora bien, para la fenomenología, la descripción de los fenómenos, de lo que es experimentado, es siempre la descripción de la experiencia *de* algo, de algo más allá de sí. Por lo tanto ningún sentido se le puede dar a un mundo exterior de objetos que no son objetos de experiencia. No se puede caracterizar una experiencia perceptual, por ejemplo, sin describir qué es lo que es visto, tocado, oído, etc. A esta característica de la experiencia consciente la llaman los fenomenólogos su “intencionalidad” y lo que es experimentado es a menudo llamado el “objeto intencional” (Hammond et al. 1991). *Intencionalidad* es una característica determinante de los fenómenos psíquicos de hallarse dirigidos hacia un objeto, aunque no necesariamente hacia una cosa existente.

Para la fenomenología, el estudio de los “fenómenos” quiere decir de *lo que* aparece a la conciencia, de *lo que es dado*. Se trata, en consecuencia, de explorar ese dado, “la cosa misma” en la que se piensa, de la que se habla, sin plantearse hipótesis ya sea sobre la relación que liga al fenómeno con el ser *de quien* es el fenómeno, ya sea sobre la relación que lo une con el Yo *para quien* es fenómeno. Para hacer una filosofía de la sustancia de cualquier objeto que uno percibe, en el que piensa o del cual habla, no hay que salirse del objeto sino quedarse en el mismo objeto, *describirlo* solamente tal cual se da. Al buscar el dado inmediato, la fenomenología devela el estilo fundamental, o la esencia de la conciencia de ese dado, que es la intencionalidad.

¿Cómo pensar en los datos de las experiencias en su totalidad, todo el fenómeno y nada más que el fenómeno? A través de una vía, que no es ni especulación metafísica ni razonamiento científico, y que es la intuición, la intuición vivida, la intuición originaria: el *principio de los principios*. Eso es volver a las cosas mismas. Pero, como los fenómenos, si bien se nos ofrecen por medio de los sentidos, se presentan siempre provistos de un sentido o de una “esencia”, la intuición es una intuición de la esencia o del sentido.

Se discute todavía si la Fenomenografía se derivó de la Fenomenología o no. Los primeros estudios de Marton et al. (1976a,b) contienen elementos fenomenológicos como eran, por ejemplo, las preguntas dirigidas a las esencias de las experiencias del proceso de aprendizaje. Pero, actualmente se reconoce que entre ambas corrientes de pensamiento existen diferencias importantes. Mientras la fenomenología procura describir el mundo del sujeto, la fenomenografía describe la experiencia del mundo que tiene la persona. La fenomenología es una empresa en primera persona, la fenomenografía, en cambio, es una descripción de segundo orden; procura investigar la experiencia de otra persona más que la de uno. La fenomenología estudia la experiencia inmediata; la fenomenografía además de la experiencia estudia también lo conceptual. La fenomenografía usa el qué y el cómo para distinguir entre dos aspectos de pensamiento; la fenomenología, en cambio, los usa para distinguir entre dos aspectos de conciencia. La fenomenografía pone su interés no en el mundo de la vida como tal sino en las concepciones individuales descontextualizadas de ese mundo, tanto del sujeto como del contexto. Sujeto y mundo de la vida desaparecen cuando se llega a las categorías de descripción. La fenomenografía busca pues descubrir y clasificar las concepciones de la realidad que tienen las personas.

2.5.2 Convergencia entre fenomenografía y fenomenología

Si bien como ya fue expuesto, la noción de *concepciones* que manejan los fenomenólogos y los fenomenógrafos presenta ciertos matices diferentes, estimamos, sin embargo, que uno de los puntos más evidentes de convergencia entre las líneas de investigación de la fenomenografía y de la fenomenología es el tema de las concepciones en general y de las “concepciones de aprendizaje” de un modo particular.

En efecto, como ya lo examinamos, no sólo la fenomenografía fenomenológica sino también la discursiva y la naturalista tienen como uno de sus objetivos el estudio de las concepciones, de lo que está pasando en la mente de los sujetos que están siendo investigados. Es que, como ya lo dijimos más de una vez en nuestra exposición, uno de los objetivos de la fenomenografía fue describir el aprendizaje desde el punto de vista de la persona que está aprendiendo, desentrañar las ideas preconcebidas que tiene el sujeto discente de los fenómenos con que se enfrenta en situaciones específicas de aprendizaje. Y a esa meta apuntaba también la investigación fenomenológica de Giorgi; de ahí que tanto Säljö como Giorgi llegaran a los mismos resultados siguiendo caminos paralelos, aunque distintos.

2.6. LA FENOMENOGRAFÍA Y LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

A continuación vamos a ahondar un poco más en la relación que existe entre la fenomenografía y los Enfoques de Aprendizaje.

Luego del análisis de las investigaciones de Marton y de su equipo respecto de cómo los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje, el descubrimiento más importante fue que los procesos utilizados por los estudiantes dependían de la intención del estudiante. La intención influye en la forma en que los estudiantes realizan el aprendizaje. En el enfoque profundo, la intención consiste en comprender el significado del contenido. Dicha intención, dice Entwistle (1991), conduce a una interacción con el contenido relacionándolo con conocimientos previos, otros temas y la experiencia personal. Si este enfoque se lleva a cabo minuciosamente y el conocimiento previo que tiene el estudiante sobre el tema es adecuado, casi inevitablemente el resultado será un alto nivel de comprensión. En el enfoque superficial la intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. La atención se traslada del significado que quiso dar el autor a las preguntas anticipadas. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal y el estudiante se desliza por la superficie de la tarea en busca de temas susceptibles de ser preguntados. Una vez que identifica la información se la memoriza por repetición y aprendizaje maquinal. El material no se relaciona con los conocimientos previos o la experiencia personal. Si el estudiante tiene memoria retentiva, retendrá los datos importantes, pero sólo podrá dar respuestas limitadas.

2.7 RESUMEN

Marton ha sostenido continuamente que el fin de la fenomenografía es descubrir y clasificar las concepciones que tienen las personas de la realidad de igual forma como el botánico puede descubrir y clasificar las nuevas especies de plantas en alguna remota isla (Marton 1986, 1988b, 1994).

Según Richardson (1999), el enfoque de investigación cualitativa desarrollado por Marton y sus colegas durante los años 70 revolucionó la manera como los investigadores y profesores piensan sobre los procesos y resultados del aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, esta investigación adoleció de una base conceptual clara. La fenomenografía representa el intento de proporcionar un andamiaje ad hoc y post hoc a la metodología utilizada por Marton y sus colegas con tal aparente éxito. La investigación fenomenográfica ha servido para iluminar los procesos de aprendizaje en la educación superior de manera que tengan sentido tanto para los estudiantes como para la universidad y produzcan objetivos específicos para desarrollar programas encaminados a mejorar el aprendizaje del estudiante.

Como ya se mencionó, para Marton (1994), la fenomenografía se desarrolló a partir de estudios empíricos del aprendizaje en la educación superior. Aunque se enfatizó la naturaleza interrelacionada del acto y del resultado de aprendizaje en esos primeros estudios, sólo en muy pocas investigaciones ha sido tomada en cuenta la experiencia del acto de aprender, de resolver problemas, de entender el fenómeno del aprendizaje, de la comprensión (Marton et al 1992).

Hasselgren y Beach (1996) calificaron a la fenomenografía de “buena para nada”; sin embargo, la fenomenografía según las maneras como ha sido practicada en Gotenborg ha creado una tradición de investigación larga y productiva. Se han generado un montón de datos empíricos y en algunos casos estos han sido puestos en práctica. Subsiste todavía, sin embargo, la incertidumbre sobre cuáles son realmente las bases de la fenomenografía tal como es practicada. Marton quiso ver a la fenomenografía como una

fenomenología empírica (Marton & Neuman, 1990). Pero, como ya lo hemos mencionado, esto es válido sólo para muy pocos ejemplos de fenomenografía.

Finalmente, Uljens (1996) hace la siguiente advertencia, hasta cierto punto negativa, sobre la real utilidad de la fenomenografía para el aprendizaje, y para eso centra su comentario en la noción de *concepción*, sostenida por la investigación fenomenográfica. En la medida en que esta noción no sea conceptualmente clara, dice el autor, se hace difícil discutir cambios en las maneras que tiene el individuo de experimentar, esto es, de aprender, de una manera teóricamente interesante. Si la fenomenografía es un enfoque que apunta a describir las diferentes maneras que tiene un sujeto para funcionar a un nivel superindividual, no está tan claro que la fenomenografía hoy en día esté ofreciendo instrumentos conceptuales por los cuales podamos manejar el aprendizaje humano de una manera satisfactoria.