

CAPÍTULO IV. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos el fundamento de la investigación realizada. Abordamos, en primer lugar, los antecedentes históricos más importantes en relación con los Enfoques de Aprendizaje, partiendo con las investigaciones de Ference Marton y sus colaboradores e incorporando los trabajos de Entwistle y Biggs. Luego desarrollamos el concepto de Enfoques de Aprendizaje desde la perspectiva de los tres autores ya mencionados, haciendo notar las diferencias y similitudes en ellas y, consiguientemente, tratamos el tema de motivaciones y estrategias como parte del concepto de Enfoques de Aprendizaje. Luego presentamos los aportes adicionales más importantes de Biggs a esta teoría, como son el Modelo 3P y la taxonomía SOLO. Posteriormente, tratamos los cuestionarios ASI y SPQ, como instrumentos de medición de cómo los estudiantes abordan sus tareas de aprendizaje. Por último, nos referimos al aporte que hacen los Enfoques de Aprendizaje a la tarea educativa.

4.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Desde los años setenta se aprecia un cambio en la orientación de las investigaciones acerca del aprendizaje de los alumnos en todos los niveles educacionales. Según Biggs (2005), el trabajo anterior estuvo restringido esencialmente a la predicción del desempeño académico por medio de factores tales como el coeficiente intelectual, la situación socioeconómica, las variables de personalidad y de estilo de aprendizaje, habilidades especiales, conocimiento previo, interés en la asignatura, etc. Este tipo de trabajo estaba dictado por el enfoque que caracterizaba a la psicología educacional en ese momento; este era el nomoteísmo, o la búsqueda de leyes generales. El desempeño académico era concebido de manera poco diferente a cualquier otro tipo de desempeño; un estudiante era caracterizado simplemente como la intersección de diversos continuos de variables cognoscitivas y afectivas (Biggs, 1987a).

Durante los últimos veinte años, dice Biggs (2005), se ha rectificado este enfoque y, en la actualidad, hay una gran cantidad de investigaciones sobre las formas en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje. Este campo de estudio se denomina como

investigación del “aprendizaje del estudiante”. El término que ha acuñado Biggs para este campo de investigación lo ha denominado SAL (Student Approaches to Learning).

La investigación del aprendizaje del estudiante tiene su origen en Suecia, con el estudio de Marton y Säljö (1976a,b). Para ello, siguiendo a Marton y Säljö (2005) comenzaremos por plantear un par de preguntas: ¿Cómo podemos explicar las diferencias cualitativas en el resultado de aprendizaje? ¿Cómo es que, al leer un texto, se dan tantas diferencias en su comprensión? Marton y su equipo partieron de la suposición de que las diferencias de resultado se podrían deber a las diferencias en el proceso que conduce a aprendizajes diferentes. Pero, ¿cómo describir esas diferencias en el proceso de aprendizaje? Para eso, trataron de encontrar de qué manera los estudiantes funcionaban diferentemente en situaciones naturales. Aquí surgió una nueva cuestión: ¿Con qué fuentes de información se podría contar para responder a esa pregunta? Existían dos alternativas principales para obtener información sobre qué “hacen” los estudiantes cuando están tratando de aprender de un texto. Una se basaba más en el análisis de los resultados; la otra, identificaba los procesos. Fue siguiendo esta segunda alternativa que Marton y su equipo les pidieron a los estudiantes que contaran cómo habían estado abordando la tarea de aprendizaje y cómo les había parecido.

La metodología básica consistió en pedirles a los estudiantes que leyeran un artículo, sabiendo que se les harían después preguntas sobre él. Además de las preguntas acerca de qué recordaban de su contenido, se les hicieron preguntas para descubrir cómo habían abordado esa tarea. Se les preguntó, por ejemplo:

- ¿Podría describir cómo llevó a cabo la lectura del texto?
- ¿Había algo que usted encontró difícil?
- ¿Lo encontró interesante o no?
- ¿Mientras leía, hubo algo que lo atrajo como particularmente importante?

El objetivo principal del análisis metodológico fue buscar las diferentes maneras como el proceso que llevaba a ese resultado había sido experimentado. La principal diferencia que encontraron Marton y su equipo de investigación en el proceso de aprendizaje se refería a si los estudiantes *se centraron en el texto como tal o en lo que trataba el texto; o en la intención del autor, el punto principal, la conclusión a extraer*. El punto focal de atención, en el primer caso, estaba en las páginas y, más allá de ellas, en el segundo. La

primera manera de emprender la tarea de aprendizaje se caracterizó por un esfuerzo ciego y espasmódico por memorizar el texto; esos estudiantes parecían que se consideraban a sí mismos como tuestos vacíos, que tenían que ser llenados más o menos con las palabras de las páginas. En el segundo caso, los estudiantes trataron de entender el mensaje buscando relaciones dentro del texto o buscando relaciones entre el texto y los fenómenos del mundo alrededor, o buscando relaciones entre el texto y su estructura subyacente. Esos estudiantes se consideraban a sí mismos como creadores de conocimiento que tenían que utilizar sus capacidades para hacer juicios críticos, conclusiones lógicas y dar sus propias ideas.

Unos estudiantes no trataron de entender el texto sino de memorizarlo. Su conciencia se deslizó por la superficie del texto. Como dijeron Marton y Säljö “patinaron por la superficie del texto”, utilizando un **enfoque superficial** de aprendizaje. Otros trataron de comprender el mensaje. No trataron de memorizar el texto, y sin embargo lo recordaron muy bien. Estos estudiantes se “introdujeron bajo la superficie del texto” para interpretar ese significado, usando un **enfoque profundo**.

Obsérvese que los términos profundo y superficial se utilizan aquí para describir formas de aprender una determinada tarea y no como unas características de los alumnos.

Después de identificar los dos niveles de procesamiento ya mencionados, se procedió a relacionar el proceso con el resultado. Svensson (1976) combinó ambas fuentes de información para hacer un análisis independiente y simultáneo del mismo conjunto de datos con la misma intención –para explicar las diferencias en el resultado. Este autor se concentró primero en los relatos de los estudiantes acerca de qué recordaban y, a partir de las características de esos resultados, sacó conclusiones sobre la naturaleza de los procesos que daban cuenta de lo que habían recordado.

Svensson describió la principal variación en el *enfoque cognoscitivo* como siendo *holística* y *atomista*. En el enfoque holístico durante la lectura, los estudiantes dieron muestras de una dirección general hacia la comprensión del texto como un todo – una búsqueda de la intención del autor, relacionar el contenido con un contexto más amplio y delimitar las principales partes del texto. Las muestras de un enfoque atomista fueron: concentrarse en las comparaciones específicas en el texto, concentrarse en la secuencia

del texto, pero no en las partes principales, memorizar detalles y, una clara evidencia de una falta de orientación hacia el mensaje como un todo.

Si bien es cierto que Marton y Säljö, de Suecia, fueron los precursores de los enfoques de aprendizaje, también en otras partes del mundo se investigaba al respecto. Entwistle y sus colaboradores lo hacían en el Reino Unido, partiendo de la psicología de las diferencias individuales y en Australia, Biggs investigaba teniendo como marco conceptual la psicología cognitiva. Sin embargo, todos tenían un centro común que era el contexto de aprendizaje.

4.3 CONCEPTO DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

4.3.1 Los Enfoques de Aprendizaje según el grupo de Gotenborg

El grupo de Gotenborg, encabezado por Marton, estableció que los Enfoques de Aprendizaje están íntimamente ligados a los niveles de comprensión; recalca además que el contenido y el contexto afectan de manera importante el enfoque de aprendizaje. El interés y la ansiedad afectan los Enfoques de Aprendizaje, en el sentido de que los estudiantes que sienten la situación como amenazante tienen más probabilidades de adoptar un enfoque superficial. De ahí se sigue que no sólo el contenido y el contexto explican el Enfoque de Aprendizaje sino y sobre todo las características del estudiante, y entre ellas principalmente la percepción individual que tiene el sujeto de la situación.

Marton y Säljö (1976a,b) se centraron, en cambio, en los aspectos referenciales (a qué se refiere el texto, de qué trata el resultado). Ellos hablan de diferentes *niveles de procesamiento* para describir lo que observan como una diferencia fundamental en lo que se refiere al foco de atención de los estudiantes que leen un texto. Es así como llegaron a presentar su distinción entre el *nivel de procesamiento profundo*, en que el estudiante focaliza su atención en lo que es significativo en un texto (la intención del autor, de qué trata el texto), y el *nivel de procesamiento superficial*, en que el estudiante se centra en el signo (el texto como tal).

Más tarde prefirieron utilizar la expresión "Enfoques de Aprendizaje", distinguiendo así entre el enfoque profundo y el enfoque superficial.

Transcribimos, a continuación, la presentación que hace Schmeck (1988, p. 321) sobre qué entendía Marton por enfoque profundo y enfoque superficial:

"Marton indica que un **enfoque superficial** de aprendizaje conduce a un resultado de aprendizaje que es esencialmente una reproducción literal de las palabras de los autores de un texto o de los profesores. Además, el enfoque superficial no incluye la percepción de la estructura holística de la información sino que más bien la atomiza en trozos y piezas desconectados que son memorizados por repetición. De este modo, las personas que tienen un enfoque superficial tienen probablemente una concepción cuantitativa del proceso. Si el resultado está organizado como un todo, es simplemente una sarta junta de trozos y piezas de información memorizados. Las personas que adoptan un enfoque superficial fracasan en derivar el significado pleno, incluyendo las implicaciones y conexiones, de la información en primer lugar. El aprendiz que tiene un enfoque superficial a menudo no percibe que dos cosas están relacionadas y mucho menos que están jerárquicamente relacionadas".

La concepción de Marton sobre el enfoque profundo de aprendizaje la describe en estas palabras: "El **enfoque profundo** según Marton produce un resultado que representa el 'intento comunicativo' del autor o profesor más que una reproducción literal de su cadena de palabras. Un enfoque profundo incluye la percepción de la organización holística del material estudiado, y los componentes del resultado de aprendizaje son dispuestos jerárquicamente en vez de ser simplemente ensartados juntos secuencialmente. La persona que adopta un enfoque profundo para aprender tiene una concepción cualitativa del proceso, incluyendo la interpretación y la reinterpretación de la experiencia, lo que lleva por último a la autoactualización. Los estudiantes que tienen tal enfoque para leer un texto tendrán la intención de extraer el significado de las palabras, no centrándose en las palabras como un fin en sí mismas sino más bien yendo de las palabras a las suposiciones con respecto al significado y volviendo nuevamente a las palabras actuales".

4.3.2 Los Enfoques de Aprendizaje según Noel Entwistle

Entwistle (1988) plantea que **enfoque de aprendizaje** es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, la que tanto responde a una intención particular del sujeto como supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve. Partiendo pues de esa premisa, el autor sostiene que, en un contexto real de desempeño académico, los alumnos abordan su trabajo de diferentes maneras, las que corresponderían a tres tipos particulares de enfoques: El enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque estratégico.

En el **enfoque profundo** el estudiante parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, examina la lógica del argumento.

En el **enfoque superficial** la intención del estudiante se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, acepta las ideas y la información pasivamente, se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, fracasa en reconocer los principios o pautas guías.

De las ideas de Entwistle sobre enfoques de aprendizaje se desprende la siguiente aserción: sería un error clasificar a los alumnos como "profundos" o "superficiales", puesto que sus enfoques varían en cierta manera de una tarea a otra, y de un profesor a otro. En consecuencia, lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante (Entwistle, 1991).

Según Entwistle (1988) la distinción entre enfoque profundo y superficial parece excesivamente simple, a primera vista. Sin embargo, luego de una experiencia, observó que los estudiantes caían en uno u otro enfoque. Cuando les explicó el concepto de enfoques de aprendizaje, ellos mismos reconocieron su enfoque a partir de las características determinantes, según el siguiente cuadro.

<p>Enfoque profundo</p> <p>Intención de comprender</p> <p>Fuerte interacción con el contenido</p> <p>Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior</p> <p>Relación de conceptos con la experiencia cotidiana</p> <p>Relación de datos con conclusiones</p> <p>Examen de la lógica del argumento</p>
<p>Enfoque superficial</p> <p>Intención de cumplir los requisitos de la tarea</p> <p>Memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes</p> <p>Encara la tarea como imposición externa</p> <p>Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia</p> <p>Foco en elementos sueltos sin integración</p> <p>No distingue principios a partir de ejemplos</p>
<p>Enfoque estratégico</p> <p>Intención de obtener notas lo más altas posible</p> <p>Uso de exámenes previos para predecir preguntas</p> <p>Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación</p> <p>Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados</p> <p>Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio</p>

En el **enfoque estratégico**, la intención del estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible, (el logro de altas calificaciones), lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes. Así, por ejemplo, utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.

Cabe hacer notar que el enfoque estratégico, nació posteriormente sobre la base de los argumentos expuestos por Paul Ramsden (1988), un colaborador de Entwistle, que demostró que los estudiantes adaptan sus estrategias de aprendizaje a las demandas percibidas de los profesores y departamentos.

4.3.3 Los Enfoques de Aprendizaje según John Biggs

Para llegar a una descripción de lo que entiende por **enfoque**, Biggs (1988, p.185) se plantea la cuestión sobre si existe alguna interacción entre estilos y estrategias. El

responde que sí y justamente el resultado de esa interacción sería el enfoque de aprendizaje. El autor define al enfoque de aprendizaje como *"los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica, en cuanto son influenciadas por sus características personales. Este concepto de enfoque tiene tanto elementos situacionales como personales"*.

Luego se refiere a los Enfoques de Aprendizaje de los estudiantes y a sus características más generales. Transcribimos, a continuación, la descripción que hace Biggs de los enfoques superficial, profundo y de logro:

Los estudiantes que adoptan un **enfoque superficial** están instrumental o pragmáticamente motivados; por ejemplo están en la universidad para obtener una calificación con el mínimo de esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requerimientos. Una tarea, tal como un ensayo, es vista como una exigencia que hay que cumplir, una imposición necesaria si se logra el objetivo a largo plazo. Este conjunto de aspiraciones va acompañado frecuentemente de inquietudes por el tiempo que toma la tarea y a la inversa de inquietudes de fracasar en el evento por el hecho de contar con demasiado poco tiempo para la tarea. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada. La estrategia general que suscita esta orientación está centrada en lo que es visto como esencial -habitualmente datos factuales y las maneras como están representados simbólicamente- y en reproducirlo lo más exactamente posible. La naturaleza reproductiva de la estrategia superficial omite o evita las interrelaciones que podrían existir entre los componentes de la tarea, la que de ese modo no es vista como un todo unificado.

Los factores que estimulan a los estudiantes para adoptar el enfoque superficial son (Biggs, 2005):

<p><i>Por parte del estudiante:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse de una idea de la universidad como un “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante;• Prioridades extraacadémicas que sobrepasan las académicas;• Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo;• Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente;• Visión escéptica de la educación;• Ansiedad elevada;• Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.	<p><i>Por parte del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Enseñar de manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o materia;• Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple;• Presentar poco interés por la materia impartida;• Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad;• Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “Quien no pueda comprender esto, no debe estar en la universidad”.
---	--

El **enfoque profundo** se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa. Cuando los estudiantes sienten esta necesidad de saber, procuran centrarse en el significado subyacente: en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. En consecuencia adoptan estrategias que probablemente les ayudarán a satisfacer su curiosidad buscando el significado inherente a la tarea. Podría ser apropiado personalizar la tarea, haciéndola coherente con su propia experiencia, integrarla con el conocimiento formal existente, o teorizar sobre ella, formulando hipótesis. La orientación afectiva de los estudiantes que adoptan un enfoque profundo parte con un interés intrínseco en la tarea y con la expectativa de disfrute al realizarla.

Los factores que estimulan a los estudiantes para adoptar el enfoque profundo son (Biggs, 2005):

<p><i>Por parte del estudiante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien; • Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada; • Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos. 	<p><i>Por parte del profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o de la materia; • Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, por ejemplo, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información; • Enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen; • Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes; • Evaluar la estructura en vez de datos independientes; • Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos; • Enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura; • En general, y más importante, usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.
---	--

La orientación afectiva de los estudiantes que adoptan un **enfoque de logro** (Enfoque Estratégico, para Entwistle) se basa en manifestar la excelencia de uno en relación a otros estudiantes, específicamente en la obtención de calificaciones lo más altas posible. La estrategia asociada se diferencia de las de los enfoques profundo y superficial en que no se interesa en cómo el contenido está comprometido tanto o más con la autoorganización, especialmente con el tema del manejo del tiempo. El enfoque de logro puede por lo tanto ser usado en conjunto con uno o ambos: el compuesto “profundo-de logro” es de hecho una característica de muchos estudiantes de alto logro.

Los enfoques profundo y superficial difieren del enfoque de logro de una manera importante. Las estrategias involucradas en las dos primeras describen maneras como los estudiantes se comprometen con el contexto de la tarea, mientras que la estrategia de logro describe la manera como el estudiante organiza los contextos temporal y espacial

que rodean a la tarea. No hay, entonces, una inconsistencia en el aprendizaje de memoria de una manera altamente organizada (superficial-de logro) o leer considerando el significado de una manera organizada (profundo-de logro). Es sin embargo difícil ver como uno podría simultáneamente aprender de memoria y buscar el significado, lo que no quiere decir que esas estrategias no puedan ser desplegadas sucesivamente (como ocurre por ejemplo con los actores cuando aprenden y luego interpretan sus papeles).

Según el autor, lo que da origen a los enfoques es la interacción mediada por el metaaprendizaje (que es la aplicación de la metacognición al área del aprendizaje), entre las orientaciones generales que manifiesta una persona a través de situaciones particulares de aprendizaje y a través del tiempo por un lado, y la tarea actual y las demandas situacionales, por otro. El Enfoque de Aprendizaje representa, pues, el despliegue de una estrategia basada en un conocimiento metacognoscitivo. Adicionalmente, plantea que al igual que el alumno necesita del metaaprendizaje y de la reflexión sobre sus actividades de aprendizaje para mejorarlo, del mismo modo los profesores necesitan realizar actividades de metaenseñanza, derivar formas o enfoques de enseñanza que a su vez repercutirán en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, dice Biggs (2005), los enfoques superficial y profundo del aprendizaje describen las formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en evitar los factores que estimulan un enfoque superficial.

4.4 DIFERENCIAS ENTRE ESTILOS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Algunas personas hablan de los Enfoques de Aprendizaje de los estudiantes como si fuesen estilos de aprendizaje que se aplicaran con independencia de la tarea de que se trate o de la enseñanza (Schmeck, 1988). Siguiendo a Salas (1999), presentamos a continuación los argumentos que esgrime Ramsden (1996) para demostrar que existe una diferenciación fundamental entre estilos y enfoques. Uno de los errores más comunes, dice, es pensar que el enfoque es una característica de una persona individual, o que puede ser inferido de la conducta observable de los estudiantes. Los Enfoques de Aprendizaje no son algo que el estudiante tiene, sino que ellos representan lo que una tarea de aprendizaje

o un conjunto de tareas es para el estudiante. Un enfoque describe una relación entre el estudiante y el aprendizaje que está efectuando. Al referirse más directamente a los estilos dice que mientras los estilos pueden ser considerados como bipolares (esto es, cada polo tiene aspectos positivos y negativos para adaptarse a diferentes situaciones) y fijos, los enfoques, en cambio, son unipolares y variables. Los enfoques evocan más a las estrategias cognoscitivas que a los estilos, pero son concebidos a un nivel más abstracto: como relaciones entre el aprendizaje y la percepción de una tarea. Así pues, por ejemplo, el estilo analítico y el estilo global no son lo mismo que el enfoque superficial y el enfoque profundo, sino que más bien están relacionados con estos últimos, así como las percepciones del estudiante están determinadas por las experiencias previas y por las características contextuales.

"Estilo cognoscitivo -dice Schmeck (1988, p.331) y Enfoque de Aprendizaje interactúan dinámicamente. El estilo cognoscitivo influye en el enfoque de aprendizaje y éste determina la naturaleza del resultado del aprendizaje (huellas neuronales, programas, etc), el que, a su vez, puede cambiar a la persona, incluyendo su estilo cognoscitivo".

4.5 MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIA

Un Enfoque de Aprendizaje, dice Biggs (1993), se basa en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una estrategia o serie de estrategias que impulsarán dicha dirección. Cualquiera que sea el interés por una tarea particular, el estudiante tiene unos motivos relativamente estables hacia su trabajo escolar dado que tiene una concepción acerca de lo que debe ser el aprendizaje académico. Por lo tanto, el alumno tiende a desarrollar su aprendizaje de una forma más o menos consistente. Esta consistencia de motivos y estrategias es lo que el autor denomina Enfoques de Aprendizaje.

Cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, sostienen Valle, Cabanach, Vieiro, Cuevas, Rodríguez y Baspino (1997) le surgen dos importantes cuestiones: 1. ¿qué quiero conseguir con esto? y 2. ¿cómo hago para conseguirlo?; mientras que la primera es una cuestión de motivos predominantes, la segunda es una cuestión de estrategias que él considera que debe de poner en marcha para satisfacer sus

intenciones. Pues bien, un enfoque de aprendizaje está basado en una intención (motivo) y una estrategia, combinadas ambas mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988a, 1993). Las relaciones, pues, entre los *motivos* del estudiante (intenciones) para aprender y las *estrategias* que usa en el aprendizaje dan origen a los distintos tipos de enfoques de aprendizaje.

Los motivos se refieren a la razón de por qué los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje y sus estudios, mientras que la estrategia se refiere a los métodos y hábitos con que se comprometen para realizar la tarea (Lim Yuen Lie, 2004). Dado que *motivos* y *estrategias* constituyen los componentes esenciales del constructo de *Enfoques de Aprendizaje*, estimamos que es imprescindible ahondar en sus fundamentos epistemológicos. Vamos, pues, a referirnos en primer lugar a los motivos y luego a las estrategias

4.5.1 La motivación

Juan Antonio Huertas (1999) señala que la *motivación* en sí misma no es otra cosa que *un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instauran en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales (el maestro, por ejemplo)*. Es decir, aprendemos a motivarnos apropiándonos de los patrones motivacionales predominantes en los diferentes escenarios de vida que experimentamos.

La motivación, dice De la Fuente (2004) es una variable muy importante porque no hay modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación sea implícita o explícitamente. ¿A qué se debe el gran interés en ese concepto? El estudio de la motivación, sostiene Arteaga (1997), no es más que el intento de averiguar a qué obedecen todas esas necesidades, deseos y actividades que conforman nuestro diario vivir. En otras palabras, dicho estudio trata de encontrar la explicación de las propias acciones humanas. El interés por analizar la motivación responde, pues, a la pregunta acerca del *por qué* de la conducta (Barberá & Mateos, 2000).

Hay que reconocer, por un lado, que existe una proliferación de términos y teorías relativas a la motivación y, por otro, que es difícil llegar a un consenso en cuanto a su definición, conceptualización y operacionalización.

En términos parecidos se expresan Aguirre y Jardón (2001) para quienes la motivación es un término muy amplio, utilizado en Psicología para comprender las condiciones o los estados que activan o dan energía al organismo y que llevan a una conducta dirigida hacia determinados objetivos. Clifford (1982), además, de coincidir con otros autores en que el término *motivación* se usa para explicar el por qué las personas se comportan de una determinada manera, declara que la motivación es un estado de activación o excitación que impele a los individuos a actuar.

Las motivaciones, según este autor, se clasifican de acuerdo a las diversas perspectivas epistemológicas en motivación de logro, afiliación y de poder. Las teorías de la motivación más mencionadas son: de impulso, cognoscitiva, autodeterminación, atribución y de logro. Una breve explicación de ellas sería la siguiente:

La teoría del impulso. Según esta teoría los organismos responden de una forma particular para reducir un impulso, el cual se define como una sensación desagradable de excitación o activación. La reducción del impulso es lo que explica fundamentalmente la conducta (Clifford, p. 392). En otras palabras, lo que mueve a actuar es la tendencia generada por una necesidad.

Las teorías cognoscitivas sostienen que las personas actúan por necesidades psicológicas. Sitúan la génesis de los factores motivacionales en la anticipación de parte de la persona de futuros eventos (basada en la experiencia que ha tenido de las interacciones pasadas o presentes con el entorno) y enfatizan las creencias de la persona o la interpretación subjetiva de la relación entre las acciones y las consecuencias ambientales como determinantes importantes de la conducta con un fin determinado (Foreman y Murphy 1996). En esta categoría se sitúan la teoría de las expectativas y la teoría de la disonancia cognoscitiva. Uno de los principales exponentes de la teoría de las expectativas es Víctor Vroom (1964), quien en su modelo restringió el concepto de motivación a las acciones voluntarias y a la motivación conceptualizada como el constructo explicativo para entender las elecciones que hace una persona en el curso alternativo de la acción. La teoría de la expectativa supone que las personas actúan de acuerdo a elecciones conscientes y racionales entre los resultados esperados. El propósito de esas elecciones es maximizar el placer y minimizar el dolor. Por su parte,

La teoría de la disonancia cognoscitiva, creada por León Festinger (1957) se interesa en las relaciones que existen entre los trozos individuales de información que tenemos en nuestras mentes. Esa información incluye actitudes, emociones, conductas, etc. Gran parte del conocimiento que poseemos es mutuamente irrelevante. Esto es, una actitud, emoción, etc. no tiene en realidad ninguna relación con otra. Según Festinger, las acciones de una persona están gobernadas por sus cogniciones y por el deseo de mantener un equilibrio o armonía entre ellas. Sin embargo, hay ocasiones en que dos cogniciones entran en conflicto. Si un alumno sabe que puede obtener una nota o calificación alta, pero, obtiene una baja, se produce en ese caso una disonancia. La disonancia es un estado motivacional de descontento o desequilibrio (Beins, 2003).

La teoría de la autodeterminación está centrada en las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Según la teoría de la autodeterminación (TAD), sostienen Pelletier, Green-Demers, Vallerand & Blais (1995), existen diferentes tipos de motivación que se distinguen por el grado de autodeterminación subyacente en la conducta. Estos tipos de motivación se pueden dividir en tres grandes clases: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.

La *motivación intrínseca* (MI) se define como la tendencia a comprometerse en una actividad por el placer y la satisfacción que son inherentes a la práctica de esa actividad. Una persona está intrínsecamente motivada cuando practica una actividad voluntariamente y por interés. La *motivación extrínseca* (ME) se refiere a las conductas que se efectúan por razones instrumentales. Una persona motivada extrínsecamente no está esencialmente interesada en la actividad como tal. La actividad se realiza con el fin de producir consecuencias agradables o de evitar consecuencias desagradables (Deci, 1975). La amotivación, por su parte, se parece a la resignación adquirida. El individuo que vive una experiencia de amotivación es incapaz de prever y de explicar las consecuencias de su conducta. Es incapaz de percibir los motivos de su conducta. Para concatenar lo que acabamos de comentar sobre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca con la manera como los estudiantes abordan su aprendizaje y estudio, presentaremos a continuación las conclusiones del estudio de Fransson (1977) sobre las relaciones entre los Enfoques de Aprendizaje y la motivación para aprender. Los resultados de su estudio mostraron que la motivación intrínseca, la ausencia de amenaza (motivación extrínseca) y la ausencia de ansiedad, se asociaban con el enfoque

profundo. La amenaza (motivación extrínseca), la ansiedad y la ausencia de una motivación intrínseca se correlaciona igualmente con un enfoque superficial.

La teoría de la atribución se refiere a cómo interpretamos los eventos y a qué los atribuimos. La teoría de la atribución, sostiene Clifford, se desarrolló en un principio para explicar la forma en que interpretamos los acontecimientos y las causas a que los atribuimos. La teoría de la atribución está íntimamente asociada con el concepto de motivación. En efecto, ella supone que somos racionales, que atribuimos los acontecimientos a diversas causas y estamos motivados a actuar en función de estas relaciones de causa-efecto. Las atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares, sostienen Barberá y Mateos (2000), representan el eje central de la motivación de logro.

La teoría de la motivación de logro trata de la función que tiene el deseo de una persona por el éxito o en otras palabras se refiere a cómo satisfacer la necesidad de logro. No deja de ser pertinente mencionar aquí que la diferenciación de género, evidente en muchas variables que inciden en la vida académica y escolar, también se advierte en la motivación de logro. Así es como Barberá (1998) llegó a los siguientes resultados: a) existen diferencias de género en la concepción de logro; b) el logro, para los hombres, siempre incluye instrumentalidad y reconocimiento público mientras que las mujeres valoran de forma intrínseca las cosas bien hechas o el reconocimiento externo, cuando se percibe la utilidad social del esfuerzo; c) existen estrategias distintas, entre hombres y mujeres, para conseguir dichas metas y ciertas diferencias en las emociones positivas y negativas asociadas al éxito o fracaso en su consecución; d) las mujeres tienen una motivación mayor hacia la afiliación (entendida como creación y mantenimiento de vínculos) que hacia el logro (entendido como consecución de metas extrínsecas en el ámbito de lo público).

Reconocemos que hay muchas otras teorías que no se trataron; nuestro objetivo aquí no era hacer un tratado exhaustivo de la motivación; sólo quisimos referirnos a ellas en el sentido de su aporte a este constructo, que nos permite comprender mejor el concepto nuclear de nuestra tesis, los Enfoques de Aprendizaje.

4.5.2 Las estrategias de aprendizaje

En primer lugar, vamos a partir de una realidad fáctica. Basta con examinar un poco la literatura para darse cuenta inmediatamente de que el concepto de estrategia es multifacético.

Fuera de esta comprobación empírica, Montanero (2000) realizó una revisión teórica para tratar de delimitar este intrincado campo semántico sobre el mismo concepto de estrategia, constatando diversos vocablos y definiciones, no siempre conciliables, que se han ido desarrollando desde los años setenta. Para algunos, prosigue el autor, el concepto de estrategia se vincula al de “procedimiento”, al de “heurístico” o incluso al de “técnica de aprendizaje”. Para la mayoría, las estrategias constituyen conjuntos de operaciones mentales manipulables, un modo particular de actuar.

Según Schmeck (1988), gran parte de esa confusión se aclara si se tiene en cuenta la diferencia que existe entre *Estrategia* y *Táctica*. Para él las *tácticas* son las etapas más específicas en la implementación de un plan. En cambio *estrategia* se refiere a la implementación de un conjunto de procedimientos (tácticas) para realizar algo. Y, por consiguiente, una *estrategia de aprendizaje* es una secuencia de procedimientos para realizar un aprendizaje. Y los procedimientos específicos dentro de esa secuencia serían las *tácticas de aprendizaje*”.

Además, Kirby (1988), establece una nítida distinción entre *habilidad* por un lado y *estrategias* y *tácticas* por otro. Para él las habilidades son capacidades que se pueden expresar a través de la conducta en cualquier momento, tanto de una manera intencional como de una manera automática. Las capacidades, a su vez, son disposiciones genéticas, que desarrolladas a través de la experiencia originan habilidades individuales (Gutiérrez 2003). Las estrategias y tácticas, en cambio, son conscientes e intencionales. Las habilidades son cosas que podemos hacer; las estrategias y tácticas implican las decisiones conscientes para implementar esas habilidades, y, además, implican planes.

Además de estas disquisiciones o diferenciaciones conceptuales, hay que tener presente que es evidente que el concepto de estrategia de aprendizaje está íntimamente ligado a la concepción o idea que tengamos del aprendizaje. En efecto, muy distinta será la

conceptualización de estrategia de aprendizaje que tenga un fenomenologista a la que tenga un conductista o un constructivista. Para ejemplificar lo antedicho, presentaremos la tabla de Evolución del concepto de estrategia de aprendizaje de Pozo y Monereo (1999) que sintetiza esta idea.

Estrategia como...	Aparece durante...	Bajo un enfoque...	Con una didáctica centrada...
Un algoritmo de aprendizaje	Años 20 - 25	Conductista	Prescripción y repetición de cadenas de respuestas
Un procedimiento general de aprendizaje	Años 50 - 70	Cognitivista (simulación ordenador)	Entrenamiento en operaciones mentales
Un procedimiento general de aprendizaje	Años 70 -80	Cognitivista (expertos vs novatos)	Modelos expertos
Una acción mental mediada por instrumentos	Años 80	Constructivista	Cesión gradual de los procesos de autorregulación

El aprendizaje Estratégico. Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo. 1999. Pág 17.

Examinaremos, a continuación, algunas descripciones de cómo entienden lo que constituye una estrategia de aprendizaje algunos autores enmarcados en el paradigma constructivista. La connotación teleológica de una estrategia de aprendizaje es puesta de relieve por algunos autores que analizaremos a continuación.

Pask (1989), por ejemplo, sostiene que estrategia es: "una descripción de la manera que elige un estudiante para abordar una tarea específica a la luz de las demandas percibidas".

Schmeck (1988, p.17) a su vez, entrega la siguiente definición de estrategias de aprendizaje: "son combinaciones de destrezas cognoscitivas (de pensamiento), que se implementan cuando una situación es percibida como una que exige un aprendizaje".

De este par de definiciones se desprenden dos aspectos que están interrelacionados:

1. la idea de proceso específico, implícita en la concepción de estrategia; esto lo deja claramente establecido Schmeck, en otra estipulación del concepto de estrategia, al sostener, como ya vimos, que "los procedimientos específicos dentro de una estrategia se llaman tácticas".
2. la idea de contexto, de las demandas de las tareas, ante las cuales el sujeto discente escoge la manera más adecuada para responder.

Monereo (1994) acentúa el aspecto ejecutivo que involucra dicho concepto. Para él, en efecto, las estrategias de aprendizaje son: "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción."

Posteriormente, los autores Castelló y Monereo (2000) agregan nuevos matices a la explicación de lo que se entiende por estrategia de aprendizaje: "Una estrategia, en general, es el conjunto de decisiones que se toman de manera ajustada a las condiciones del problema que se intenta resolver, y una estrategia de aprendizaje es una decisión consciente en función de la demanda de la tarea a realizar y de las condiciones personales, en especial del conocimiento de los propios recursos con que cuenta el discente para enfrentar esa demanda".

Hay, en esta última descripción dos elementos importantes, primero, que toda estrategia supone una toma de decisiones, que posibilite una planificación por parte del sujeto tanto de los objetivos como del modo de alcanzarlos en función de factores internos y externos a la propia tarea; el segundo elemento se refiere al hecho de que toda estrategia de aprendizaje supone de parte del discente un conocimiento tanto de cómo se ejecuta la técnica como de saber cuándo y por qué es útil la utilización de dicha técnica. A esto último los autores ya citados lo llaman el conocimiento estratégico.

Para Coll (1990) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones que se realizan conscientemente para alcanzar un objetivo, en los que se activan técnicas y procedimientos de distinta naturaleza (disciplinarios e interdisciplinarios).

La noción de especificidad da a entender que el abordar diferentes tipos de tareas supone el desarrollo de diferentes maneras o procedimientos con respecto a la naturaleza de las tareas que se van a realizar. Ese punto de vista que destaca la especificidad en la manera como se reacciona frente a las exigencias de aprendizaje, nos lleva a considerar la cuestión de la variabilidad de las estrategias; lo que a su vez nos conduce a una distinción conceptual importante: la estrategia y el estilo de aprendizaje.

Se debe hacer de partida una clara distinción entre ambos conceptos porque en la literatura encontramos que "estrategia", "enfoque", "estilo" se utilizan de manera indiferenciada para definir la problemática relativa a lo que hacen los estudiantes cuando enfrentan un contenido de estudio. Sin embargo, algunos autores introducen precisiones en esos conceptos haciendo alusión al carácter permanente, intencional o a la asociación con una fuerte base motivacional. El primer concepto, estrategia, se muestra más específico o particular, respondiendo a una situación determinada; mientras que el segundo, estilo, aparece como más general y constante, respondiendo más a una tendencia del sujeto. En este sentido, el estilo sería la disposición o inclinación de un individuo a adoptar la misma estrategia en diversas situaciones (Schmeck, 1988). Para Esteban (2003), el estilo de aprendizaje está conformado por el uso y combinación de ciertas estrategias, por la frecuentación de un tipo de tareas cognitivas, y por la disposición personal (estilo cognoscitivo, estilo perceptivo). Como se deduce de este análisis, la estrategia de aprendizaje es subsidiaria del estilo de aprendizaje.

Es importante promover en las aulas escolares y universitarias las estrategias de aprendizaje, puesto que está comprobado, a través de diferentes investigaciones, que la mayoría de los estudiantes no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo (Gómez, Moncayo & Fuentes, 2003). El conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, por una parte, y la promoción de aquellas que favorezcan el rendimiento en las diferentes disciplinas, por otra, permitirá también el entrenamiento en las estrategias a aquellos sujetos que no las desarrollan o que no las aplican de forma efectiva, mejorando así sus posibilidades de trabajo y estudio.

En este sentido, Martí (1999) señala que el tema de las estrategias está íntimamente ligado al concepto de metacognición. Indica que ninguna estrategia puede desplegarse sin un mínimo de planificación, control o evaluación, relacionándose así el concepto de estrategia con el aspecto regulador de la metacognición. También señala que sólo los procedimientos que implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada se denominan estrategias. Y que el conocimiento estratégico nos señala que una cosa es desarrollar una estrategia y otra cosa es desarrollar conocimientos sobre dicha estrategia.

Nisbet y Schuksmith (1987) han explicado que no todos los procesos denominados estrategias son igualmente generalizables o se adquieren con la misma facilidad. Y si admitimos una cierta jerarquía de tales estrategias, las que nos interesan especialmente son las “macroestrategias”, relacionadas con el uso de la metacognición. Estas estrategias parecen constituir el fundamento del proceso de aprendizaje, controlando el uso de las microestrategias y habilidades.

La enseñanza de las estrategias supone enseñar cuándo y por qué debe utilizarse un procedimiento, un concepto o una actitud determinados, es decir, cuáles son sus “recomendaciones de uso” (Coll, 1990). El interés de la enseñanza de estrategias, señala el autor, reside en la potencialidad que da al alumno para controlar y regular sus procesos mentales de aprendizaje, lo que habrá de permitirle mejorar su rendimiento y, sobre todo, su capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos.

De ahí que, en cualquier ámbito educacional y mayormente en la enseñanza superior, debiera dotarse a los alumnos de una gama amplia de estrategias de aprendizaje y habilidades, que les permitan aprender significativamente en cada curso escolar, en vinculación con las diferentes áreas de contenido o dominios conceptuales específicos, enseñando las estrategias a través de cada asignatura del currículo (Pérez Cabaní 1997) pero considerando la existencia de estrategias generales o ejes procedimentales (Monereo et al.,1994; Pérez Cabaní, 1997; Pozo & Postigo, 1994). Además, las habilidades y estrategias que se enseñan al margen de la asignaturas difícilmente se transfieren a éstas (Monereo, 1995).

Hay pues que generar una amplia cultura sobre estrategias de aprendizaje y habilidades, en los diferentes actores institucionales, como uno de los elementos que permita elevar el nivel académico, mejorar el autoconcepto y desarrollar la metacognición.

4.6 LAS APORTACIONES DE BIGGS

Tal como lo habíamos señalado en la Introducción de este capítulo, aquí abordamos sólo dos aportaciones de Biggs, que nos parecen muy importantes para la teoría de Enfoques de Aprendizajes.

4.6.1 El modelo 3P

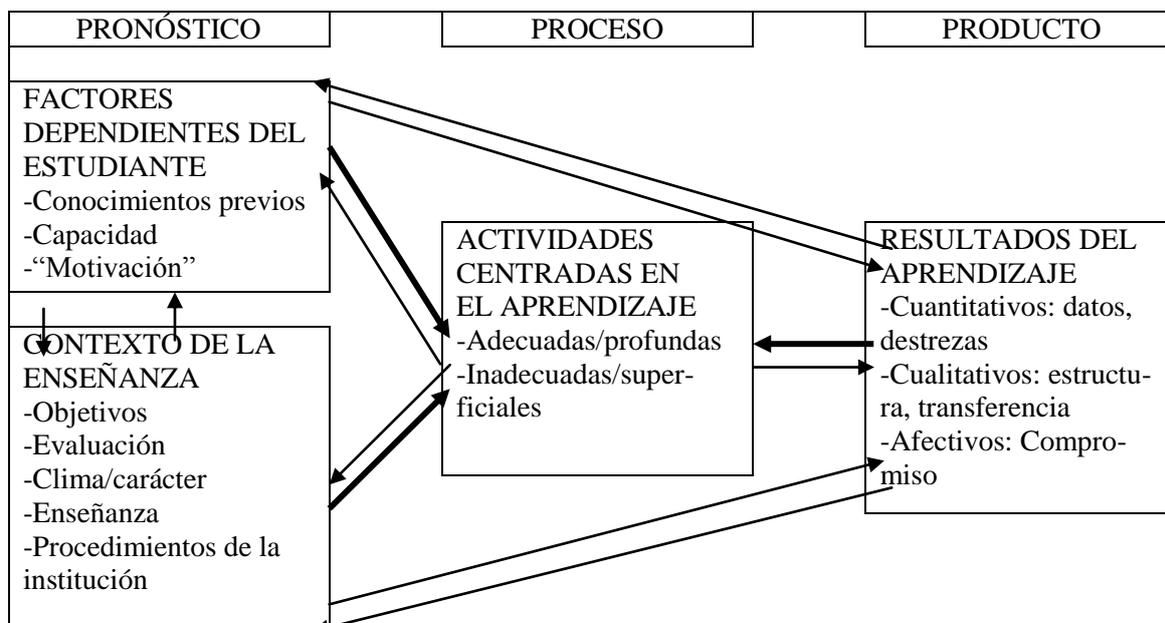
El modelo 3P es un modelo de procesos de estudio, caracterizado por la presencia de tres variables: Predicción, Proceso y Producto. La primera versión de este modelo se enmarcó dentro del paradigma del Proceso de la Información. Dicho modelo fue evolucionando con el correr de los años, presentando notables diferencias no tanto en su estructura general sino en los contenidos involucrados en cada caso, lo que determinó que variara el enfoque y la interpretación del modelo.

Así, en el primer modelo de 1978, las variables de Predicción se consideraban como variables independientes; las variables de Proceso como variables intervinientes y las variables de Producto como variables dependientes. Los factores de personalidad y del ambiente predecían el rendimiento académico, pero esas relaciones eran mediadas por el conjunto de procesos de estudio.

El segundo modelo, de 1987, además de establecer gráficamente la diferencia entre un enfoque nomotético y uno idiográfico, en cuanto a que las variables de personalidad y de ambiente podían tener un efecto directo en el rendimiento, o un efecto en los motivos, estrategias y percepciones, lo que a su vez influía en el rendimiento, acentuaba las variables de proceso. El concepto de “proceso” se refería tanto a la manera cómo el estudiante percibía el entorno académico como a sus motivos y estrategias. Las diversas combinaciones de motivos y estrategias daban lugar a los diferentes Enfoques de Aprendizaje del estudiante.

El tercer modelo, de 1993, pretende destacar que el estudiante, el contexto de enseñanza, los procesos de aprendizaje y el resultado constituyen un sistema complejo de eventos, en el cual las partes interactúan. El efecto de la interacción entre los componentes del modelo de las 3P es hacer que todo el comportamiento aparezca como un sistema. El énfasis en esta tercera versión del modelo 3P está puesto en el contexto de enseñanza en donde tiene lugar el aprendizaje del estudiante, el que afecta tanto la naturaleza del aprendizaje como sus resultados.

El modelo 3P señala tres puntos temporales en los que se sitúan los factores relacionados con el aprendizaje: pronóstico, antes de que se produzca el aprendizaje; proceso, durante el aprendizaje, y producto o resultado del aprendizaje (de ahí la denominación de modelo “3P”) (Biggs, 2005). La figura siguiente reúne todo esto en el modelo “3P” de enseñanza y aprendizaje.



El modelo 3P de enseñanza y aprendizaje. Biggs (2005)

A continuación describimos los factores del modelo, según Biggs. Él señala que los factores del **pronóstico** son de dos tipos:

1. Dependientes del estudiante: los conocimientos previos relevantes que tenga el estudiante acerca del tema, su interés, su capacidad, su compromiso con la universidad, etc.
2. Dependientes del contexto de la enseñanza: qué se pretende enseñar, cómo se enseña y se evalúa, el dominio de la materia que tenga el profesor, el “clima” o ambiente de la clase y de la misma institución.

Estos factores interactúan en el nivel del **proceso** para determinar las actividades inmediatas del estudiante relacionadas con el aprendizaje, en cuanto enfoques del mismo. Aquí, las posibles interacciones son múltiples. Es difícil que un estudiante con pocos conocimientos previos del tema emplee un enfoque profundo, aunque la enseñanza sea experta. Otro estudiante que ya sepa mucho y tenga gran interés por el tema está predispuesto a un enfoque profundo, pero es improbable que lo utilice si está

sometido a graves presiones de tiempo. Sin embargo, otro que, por regla general, sólo preste atención a los elementos que con mayor probabilidad aparezcan en la evaluación y los aprende de memoria, puede descubrir que el sistema no le sirve ante una evaluación mediante un conjunto de trabajos y, en consecuencia, adopte un enfoque profundo. Es fácil comprobar por qué razón no tiene mucho sentido calificar a algunos estudiantes como “aprendices superficiales”.

El **producto** o resultado del aprendizaje está determinado por muchos factores que interactúan entre sí. La dirección general de los efectos está enmarcada por las flechas gruesas: los factores de pronóstico del estudiante y de la enseñanza determinan conjuntamente el enfoque que emplee cierto estudiante en una tarea dada, lo que, a su vez, determina el resultado. Las flechas finas conectan todo con todo, porque todos los componentes constituyen un sistema (Biggs, 1993).

De este modo, el principal empuje del modelo es hacia adelante, desde la predicción, a través de los procesos de aprendizaje del estudiante, al producto; esta secuencia y subsecuencias han sido muy investigadas. Así pues, se ha encontrado que las variables de predicción se relacionan con las maneras como es procesada la tarea de aprendizaje. Del mismo modo, los procesos superficiales conducen a resultados pobremente estructurados y de bajo nivel, incluyendo bajas notas, y los procesos profundos y de logro a resultados de nivel elevado.

Además el efecto de la interacción entre los componentes del modelo 3P es hacer que todo el comportamiento funcione como un sistema. Hay varios sistemas importantes implicados en el aprendizaje del estudiante, por ejemplo:

- El sistema estudiante, que comprende un equilibrio entre los factores cognoscitivos y afectivos, y el espacio fenomenal percibido;
- El sistema clase, que comprende estudiantes, profesores y contexto de enseñanza;
- El sistema institucional, que contiene subsistemas como departamentos o facultades, cada uno con su potencial para mejorar o impedir una práctica destacada;

- El sistema comunidad, que recientemente en muchos países ha impuesto sus propias restricciones a la educación superior, lo que ha reverberado dentro de la sala de clase.

La característica abierta y recursiva de este modelo significa que existe una tendencia de las partes a lograr un equilibrio, en otras palabras, tiene las características esenciales de un sistema en equilibrio. Esto significa que cualquier cambio debe ser absorbido dentro del equilibrio existente, a menos que sea drástico, en cuyo caso se creará un nuevo sistema, como sucede inmediatamente en el caso del ecosistema. Y la clase es justamente un ecosistema (Biggs 1994, 1999).

4.6.2. La Taxonomía SOLO

SOLO es la abreviatura de Structure of the Observed Learning Outcome (Estructura del Resultado Observado del Aprendizaje), esta estructura que permite considerar la cualidad de pensamiento y los niveles de comprensión. Esta taxonomía está basada en un estudio de Biggs y Collins (1982). Puede utilizarse para definir objetivos curriculares y para evaluar los resultados del aprendizaje. La taxonomía SOLO describe cinco niveles de respuesta, en términos del grado en que ha sido transformada la información por el educando. SOLO es además una jerarquía, donde el nivel superior contiene al nivel inferior, y en la que cada construcción parcial se convierte en el fundamento sobre el que se construye el aprendizaje posterior.

TAXONOMÍA SOLO

1. Preestructural

Las respuestas preestructurales son simplemente erróneas o utilizan tautología, que no dan pruebas de un aprendizaje relevante.

2. Uniestructural

Las respuestas uniestructurales sólo cumplen con una parte de la tarea, pasa por alto algunos atributos importantes. Estas respuestas se quedan en la terminología, están bien orientadas, pero poco más.

3. Multiestructural

En estas respuestas no se aborda la cuestión clave. Esta respuesta si se elabora de manera más completa constituiría lo que llaman “contar conocimientos”: apabullar con un montón de datos, pero sin estructurarlos como se debiera. Los estudiantes ven los árboles, pero no el bosque. Ver los árboles es un elemento preliminar necesario para adecuar la comprensión, pero no debe interpretarse como comprender el bosque.

4. Relacional

Los árboles se convierten en el bosque, se produce un cambio cualitativo en el aprendizaje y la comprensión. Ya no se trata de hacer una lista de datos y detalles: abordan un punto, dándole sentido a la luz de su contribución al tema en su conjunto. Éste es el primer nivel en el que puede utilizarse adecuadamente el término “comprensión” en un sentido académicamente relevante.

5. Abstracto ampliado

La esencia de la respuesta abstracta ampliada es que trasciende lo dado, mientras que la respuesta relacional se queda en ella. El todo coherente se conceptúa en un nivel superior de abstracción y se aplica a unos campos nuevos y más amplios.

Según Entwistle (1988), sólo los dos últimos niveles, relacional y abstracto ampliado, van más allá de la descripción hasta el punto de demostrar que el educando ha comprendido. También señala que las respuestas clasificadas en estos dos niveles evidencian un enfoque profundo del estudiante para abordar la tarea. Si las respuestas están por debajo del nivel relacional, el enfoque sería superficial.

4.7. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

La segunda línea de desarrollo de la investigación sobre cómo piensan los estudiantes acerca del aprendizaje y cómo realizan su estudio se orientó a diseñar inventarios o cuestionarios que midieran estos conceptos y así permitieran que se establecieran relaciones entre grupos más representativos.

Las investigaciones sobre el aprendizaje del estudiante comenzaron, pues, con entrevistas, pero pronto pasó a la construcción de inventarios para examinar el enfoque predominante que estaba siendo usado. A continuación presentaremos una sucinta relación de los cuestionarios elaborados por Entwistle y por Biggs.

4.7.1 Inventarios preparados por Entwistle

Uno de los primeros inventarios fue el ASI – Approaches to Studying Inventory (Inventario de los enfoques de estudio) de Entwistle y Ramsden (1983). Desde su elaboración en Inglaterra, el ASI ha sido uno de los cuestionarios sobre el aprendizaje del estudiante más utilizado en educación superior. En la versión más usada, el ASI contiene 64 ítems en 16 escalas. Cada ítem pide a los encuestados que indiquen hasta qué punto están de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación particular en una escala de Likert de cinco partes, con 16 escalas agrupadas en cuatro dimensiones definidas. Algunas de las escalas se originaron de una anterior investigación SAQ – Student Attitude Questionnaire en la que se examinaban los determinantes del rendimiento académico del estudiante, que se referían a motivación, los métodos de estudio, la extraversión y el neuroticismo. Estas últimas fueron cambiadas posteriormente por otras que trataban de medir si el estudiante se desentendía de las consignas dictadas por el programa o si seguía el programa prescrito. La investigación fenomenográfica realizada por Marton (1981) indicó que las susodichas dimensiones no eran los medios más adecuados para caracterizar las diferencias individuales entre los estudiantes universitarios. Por lo tanto, se agregaron al Inventario las escalas denominadas Enfoque Profundo, Enfoque Superficial y Enfoque de Logro.

El ASI fue sometido posteriormente a una extensa revisión, con una versión de 60 ítems y 15 escalas elaborado en 1992, que medía cinco dimensiones: enfoque profundo, enfoque superficial, enfoque estratégico, enfoque apatético y aptitud académica. A esta nueva versión se le denominó RASI – Revised Approaches to Studying Inventory. En 1994 apareció una versión reducida de ese inventario con 38 ítems en 15 escalas que medían cinco dimensiones. En 1995 apareció una nueva versión con 44 ítems y 15 escalas que identificaban enfoque profundo, enfoque

superficial, enfoque estratégico, carencia de dirección, autoconfianza académica y reconocimiento metacognitivo de estudio. (Entwistle & Tait, 1995).

RASI llevó al ASSIST – Approaches and Study Inventory for Students (Tait, Entwistle & McCune, 1998).

Dentro del proyecto ETL – Enhancing Teaching-Learning, ejecutado colaborativamente por las universidades de Edimburgo, Dirham y Coventry en Gran Bretaña (Entwistle, McCune y Hounsell, 2002; Entwistle, 2003) se elaboraron dos cuestionarios: (1) el LSQ – Learning and Studying Questionnaire, que administrado al comienzo de la unidad de un curso, toma en cuenta las orientaciones para aprender de los estudiantes y sus motivos para estudiar esa unidad y también contiene un inventario que mide los enfoque de aprendizaje. (2) el ETLQ – Experiences of Teaching and Learning Questionnaire, es administrado al final de la unidad, contiene una versión corta del inventario pero centrado específicamente en la unidad que está siendo estudiada. La sección principal de este cuestionario se refiere a las percepciones que tienen los estudiantes de los entornos de enseñanza-aprendizaje.

Otro instrumento de Entwistle (1993), utilizado por Salas, Santos Rego y Parra (2004) fue el QALS – Questionnaire on Approaches to Learning and Studying. Este cuestionario abarca los siguientes tópicos: Enfoques de Estudio, Habilidades de Estudio e Influencias en el Avance.

4.7.2 Inventarios preparados por Biggs

En el proceso de desarrollo de su pensamiento con respecto a los Enfoques de Aprendizaje, Biggs comenzó por diseñar un primer cuestionario al que apodó SBQ – Study Behaviour Questionnaire (Cuestionario de la conducta de estudio). Este cuestionario fue ideado y elaborado dentro de la estructura de la teoría del Procesamiento de la Información. Con este primer instrumento se pretendió comprobar la hipótesis de que la conducta de estudio mediaba en la conexión entre la personalidad subyacente y los estilos cognoscitivos, por una parte, y el rendimiento académico, por otra.

Posteriormente, Biggs (1987b) desechó la variable “valores” en la interpretación de los factores y puso más bien hincapié en el hecho de que los ítems en cada factor se agrupaban en un grupo afectivo y en otro cognoscitivo; esto es, un grupo de ítems en cada factor expresaban un motivo y otro, una estrategia cognoscitiva. Estos análisis lo llevaron a repensar fundamentalmente la teoría de las conductas de estudio (Biggs 1987a,b). Cuando los ítems fueron correlacionados con cada uno de esos puntajes factoriales de orden superior, aquellos que correlacionaban altamente con cada puntaje factorial se ubicaron en dos grupos, afectivo y cognoscitivo, lo que conformó dos combinaciones de motivo-estrategia muy congruentes. Este resultado inspiró al comienzo una interpretación desde el punto de vista de la descripción de Mischel (1973) de cómo las personas actúan en situaciones considerando sus estrategias de codificación y sus sistemas de autorregulación. La estrategia de encodificación de un estudiante de un contexto de aprendizaje, o de la institución como un todo, está representada por sus motivos (obtener una calificación, perseguir intereses académicos, obtener notas más altas, o cualquier otra combinación de estas). Igualmente, los sistemas de autorregulación de un estudiante están representados por las estrategias adoptadas (reproducir un contenido limitado, etc.) (Biggs, 1987a,b).

Así surgió la teoría de la congruencia de motivo-estrategia, en que se basó el SPQ (Biggs 1978), con tres paquetes de motivos-estrategias, basados en la motivación instrumental, la motivación intrínseca y la motivación de logro, respectivamente. Cada uno de estos paquetes fue visto como típico de cada individuo, pero como también era determinado por los factores contextuales, fue visto siempre como modificable (Biggs 1993). Este segundo instrumento, denominado SPQ – Study Process Questionnaire (Cuestionario del Proceso de Estudio) está enfocado al proceso, a las maneras de comprometerse o procesar la tarea. Los procesos de estudio son variables moderadoras entre los factores determinantes y el rendimiento académico; la conducta de estudio (ya que Biggs usa indistintamente los términos de conductas o procesos) es una función interactiva de la persona y del entorno.

El SBQ y el SPQ conservan, sin embargo, la misma estructura en cuanto a las escalas que los componen y a los tres factores que agrupan a los ítems: reproducir, interiorizar y organizar. Difieren, eso sí, en el número de ítems. Además, en el SBQ, un grupo de ítems en cada factor consideraba los valores; otro, los motivos y un tercero, las

estrategias cognoscitivas. En cambio en el SPQ, un grupo de ítemes en cada factor expresa un motivo y otro, una estrategia cognoscitiva.

El SPQ, como se expresó anteriormente, tiene tres paquetes de motivos-estrategias basados en: la motivación intrínseca (para comprometerse apropiadamente con la tarea), la motivación instrumental (para sortear la dificultad con el mínimo esfuerzo), y la motivación de logro (para lograr las mejores notas). Se da, en el SPQ, una congruencia entre motivo y estrategia: la motivación intrínseca se asocia con la estrategia de buscar el significado; la motivación instrumental, con la de memorizar selectivamente, y la motivación de logro, con la de administrar el tiempo y el espacio de una manera óptima.

El SPQ se basó en el modelo general de los procesos de estudios, caracterizado por la presencia de las tres variables: Predicción, Proceso y Producto.

Descripción del SPQ

El SPQ de Biggs (1987b) es un cuestionario de autoinforme compuesto de 42 ítemes. Emplea un formato de escala de Likert para medir hasta qué punto los alumnos de educación superior hacen suyos diferentes enfoque de aprendizaje identificando los motivos y estrategias que abarcan esos enfoques. El cuestionario produce puntajes en tres motivos (cada conjunto de 7 ítemes mide los motivos superficial, profundo y de logro respectivamente) y en tres estrategias asociadas con el aprendizaje (cada conjunto de 7 ítemes mide las estrategias superficial, profunda y de logro, respectivamente). Los conjuntos de ítemes constituyen seis subescalas del SPQ. Estas subescalas están conformadas de la siguiente manera:

Subescalas	Ítemes
Motivos superficiales	1 – 7 – 13 – 19 – 25 – 31 - 37
Estrategias superficiales	4 – 10 – 16 – 22 – 28 – 34 – 40
Motivos profundos	2 – 8 – 14 – 20 – 26 – 32 - 38
Estrategias profundas	5 – 11- 17 – 23 – 29 – 35 – 41
Motivos de logro	3 – 9 – 15 – 21 – 27 – 33 – 39
Estrategias de logro	6 – 12 – 18 – 24 – 30 – 36 – 42

La suma de los respectivos puntajes de motivos y estrategias (suma de puntajes de 14 ítemes en cada caso) da como resultado los tres puntajes de cada enfoque derivado (que

miden respectivamente los enfoques superficial, profundo y de logro). En resumen, el cuestionario de 42 ítems produce puntajes en 10 variables del SPQ.

Las respuestas del SPQ son una función tanto de las características individuales como del contexto de enseñanza. Tanto el profesor como el estudiante juntos son responsables del resultado, el profesor por estructurar condiciones facilitadoras, y el estudiante por comprometerse con ellas. De ese modo, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre el estudiante, el contexto y la tarea.

Los puntajes de enfoques del SPQ son pues muy diferentes tanto de los puntajes de los instrumentos de estilo cognitivo o de aprendizaje, que están diseñados específicamente para ser insensibles al contexto como de los constructos en que se basan los cuestionarios que se derivan de la teoría del procesamiento de la información.

En resumen, los puntajes del SPQ pueden ser indicadores de calidad a nivel de predicción, de proceso y contextuales:

- A nivel de predicción, pueden describir cómo difieren los individuos dentro de un contexto de enseñanza
- A nivel de proceso, pueden describir cómo son abordadas tareas específicas
- A nivel contextual, pueden describir cómo difieren entre sí los contextos de enseñanza.

En el primer caso, el puntaje de los ítems de los factores dependientes del estudiante nos informa hasta qué punto un individuo difiere de otros estudiantes en un mismo contexto. Este es el caso cuando las normas son apropiadas, de tal modo que los puntajes de motivo, estrategia y/o enfoque del estudiante puedan compararse con los puntajes de otros en la misma cohorte. Aquí, estamos interesados en la variabilidad entre individuos en un contexto dado.

En el segundo caso, el puntaje de los ítems de proceso se obtendrá pidiéndoles a los individuos que respondan ítems redactados para expresar una tarea específica, en conexión con diferentes tareas de evaluación. De esa manera, los puntajes de proceso nos informan cómo fue abordada una tarea en particular.

En el último caso, el puntaje de los ítemes de los factores contextuales es evaluado calculando los promedios del curso o subgrupo, de manera que las diferencias entre las medias nos digan cuán diferentes son los cursos o contextos de enseñanza. Podemos comparar diferentes cursos, diferentes instituciones, o puntajes antes y después de la introducción de una intervención en un mismo curso. Los puntajes de los ítemes de contexto nos dicen cuando el sistema está dando resultado, o sea, cuando los motivos, estrategias y enfoques son predominantemente profundos, y cuando no está dando resultados, vale decir, cuando los motivos, estrategias y enfoques son predominantemente superficiales.

En un sistema ideal se espera que todos los estudiantes se comprometan en actividades de aprendizaje del más alto nivel y así tanto aborden la tarea como resuelvan un problema apropiadamente.

Los métodos de enseñanza y de evaluación estimulan a menudo un enfoque superficial cuando no corresponden a los objetivos de enseñanza del tema. La presencia de un enfoque superficial indica que algo está desarreglado en nuestra enseñanza o en nuestros métodos de evaluación, pero que es algo que podemos esperar enderezar. Los enfoques prevalentes nos dicen algo acerca de la calidad del entorno de enseñanza (Biggs, Kember & Leung, 2001).

Versión modificada del SPQ

Al utilizar el SPQ como un medio para monitorear los entornos de enseñanza/aprendizaje, no es tan evidente el rol de las escalas relativas al logro como el de las escalas relativas a lo profundo y superficial. De hecho, el motivo y estrategia de logro tenían una relación diferente con los motivos y estrategias profundos y superficiales desde el comienzo (Biggs, 1978). Mientras las estrategias profundas y superficiales describen la manera como los estudiantes se comprometen con la tarea propiamente tal, la estrategia de logro se refiere a cómo organiza el estudiante el cuándo y el dónde se comprometerá con la tarea y por cuánto tiempo. Los análisis factoriales de orden superior comúnmente asocian el motivo y la estrategia de logro con el enfoque profundo (Biggs, 1987a), pero dependiendo de las asignaturas y de las condiciones de enseñanza, a veces los puntajes relativos al logro tenían más peso en el enfoque

superficial. De ahí que Kember y Leung (1998) demostraron que, utilizando un análisis factorial confirmatorio, el SPQ puede ser descrito de manera más conveniente considerando sólo los dos factores profundo y superficial, con las subescalas de motivo y estrategia de logro alineándose en ambos factores (Biggs et al 2001).

Al autor le pareció entonces, que era necesario tener una versión más corta del SPQ con sólo dos factores, que considerara sólo los enfoques profundo y superficial, y que pudiera administrarse rápida y fácilmente por cualquier profesor, para usarla en el monitoreo de contextos de enseñanza. Con ese fin se redactó un conjunto de 43 ítems para los test iniciales. Estos se derivaron de la versión original del SPQ, de los ítems modificados del SPQ y de nuevos ítems. El proceso de verificar y refinar tuvo como resultado escalas de estrategias y motivos profundos y superficiales cada uno con 5 ítems, 10 ítems para cada enfoque. La versión final fue evaluada utilizando procedimientos de confiabilidad y análisis factoriales confirmatorios. Esta versión tuvo valores alfa de Cronbach aceptables para la escala de confiabilidad. Los análisis factoriales confirmatorios indicaron un buen ajuste con la estructura de dos factores propuesta. Las dos escalas de enfoque profundo y superficial tienen subescalas de motivo y estrategia bien identificadas.

Esta nueva forma del SPQ de dos factores, enfoques profundo y superficial, permitirá sin duda que pueda ser más utilizada por los usuarios habituales del cuestionario, ya que los dos enfoques mencionados son los indicadores más pertinentes al uso que intentan darle los profesores en sus clases. En efecto, el motivo principal para reelaborar el instrumento fue ayudar a que los profesores investiguen el entorno de aprendizaje en sus propias salas de clase. Pues la manera más efectiva de asegurar una alta calidad de enseñanza y aprendizaje es que los profesores asuman la responsabilidad de asegurar que la evaluación y otros elementos contextuales en el sistema de enseñanza y aprendizaje estén organizados constructivamente para promover los enfoques profundos de aprendizaje. (Biggs et al., 2001).

En nuestro trabajo de tesis, sin embargo, hemos decidido utilizar la versión extendida del SPQ por varias razones:

- 1) No se ha dado en Chile, por lo menos esa es la información que manejamos hasta el momento, ningún proyecto de investigación que haya utilizado como instrumento psicométrico el SPQ de Biggs. Pensamos, entonces, que es esta una buena oportunidad para aplicar dicho Cuestionario y para darlo a conocer a nivel de la educación superior en nuestro país.
- 2) El uso del SPQ, tal como fue concebido originalmente por Biggs, nos permitirá establecer comparaciones de nuestros resultados con los de otras investigaciones que lo utilizaron, como es el caso del trabajo de Eklund-Myrskog (1996) y el de Regan y Regan (1995).
- 3) Si bien el R-SPQ-2F (Revised two factor Study Process Questionnaire) está siendo actualmente bastante utilizado, aún sigue siendo objeto de críticas y observaciones (Zeegers 2002), lo cual nos llevó a mantenernos en nuestra postura original.

4.8. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Si bien todo este capítulo está centrado justamente en el aprendizaje, no está demás recalcar algunas conclusiones que dicen relación con la aplicación o puesta en práctica de la teoría de los Enfoques de Aprendizaje, refiriéndose especialmente a la labor docente y al papel que desempeñan los ambientes universitarios.

Nos referiremos en primer lugar a la labor docente. Para que los alumnos realicen las actividades de aprendizaje adecuadas, el profesor debe crear situaciones de aprendizaje con dos objetivos:

1. Maximizar las oportunidades de que los estudiantes empleen un enfoque profundo
2. Minimizar las oportunidades de que los estudiantes utilicen un enfoque superficial.

Para lograr estos objetivos, el profesor, en primer lugar, tiene el control de importantes aspectos de la situación de aprendizaje y, por lo tanto, puede afectar al estudiante al cambiar las características situacionales que afectan como los estudiantes perciben y se aproximan a una situación de clase (por ejemplo, desincentivando la competición). Por otra parte, el profesor puede también realizar actividades que estimulen el desarrollo total de las fuerzas personales del estudiante individual, fuerzas que lo ayudarán a adaptarse a

cualquier situación. El significado de enfoque profundo, dice Entwistle (1988) tiene que ser reinterpretado dentro de cada asignatura y dentro de cada disciplina o carrera, aunque la intención general de buscar la comprensión sea la misma.

En segundo lugar, el profesor debe examinar o cuestionar su propia concepción del aprendizaje. Los profesores que tienen una concepción superficial y cuantitativa del proceso de aprendizaje, definiéndolo como una especie de acumulación de trozos o piezas de información, seguramente les pedirán a los estudiantes que enseñan que definan el aprendizaje, sus responsabilidades como estudiante, de manera igualmente cuantitativa. Es por eso, que los profesores deben reevaluar sus definiciones de aprendizaje: ¿Hasta qué punto los índices cuantitativos (número, frecuencia, velocidad, tamaño) dominan su asignación de notas? ¿Los juicios cualitativos, como novedad o grado de diferenciación o integración, de un ensayo, entran en el proceso? No sólo los alumnos, dice Marton (1988) sino también los profesores deben definir más ampliamente el aprendizaje, incluyendo el desarrollo personal, la autoactualización como parte legítima del proceso.

Tercero, el profesor tiene que examinar de qué manera y hasta qué punto el curriculum, y sobre todo, la enseñanza y la evaluación afectan los enfoques de aprendizaje del alumno. Con respecto a la evaluación, la definición más concreta (o más operacional) de aprendizaje que ofrece un profesor es la prueba (test) que usa para determinar la nota del estudiante. De ahí que si se logra que el profesor diseñe de otro modo sus pruebas, entonces los estudiantes esperarán algo diferente en su enseñanza. Ramsden (1988) afirma que los enfoques holísticos son más comunes en las tareas escritas (ensayos) y los atomísticos, en las pruebas de selección múltiple y preguntas breves. Entwistle (1991a,b), por su parte, sostiene lo mismo pero con otras palabras: Las pruebas de respuesta breve y de selección múltiple parece que estimulan enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que los exámenes de tipo ensayo comúnmente piden enfoques profundos. Pero, el profesor debe preocuparse de modificar o mejorar no sólo sus procedimientos de evaluación sino también considerar qué formas de enseñanza despiertan interés, y a través de éste, un enfoque profundo para aprender y niveles más profundos de comprensión conceptual.

En cuarto lugar, el profesor debe ayudar al desarrollo de la metacognición en el alumno. Es importante el autoconocimiento para estimular la integración y la versatilidad en el

funcionamiento cognoscitivo. Hay que enseñarles a los alumnos a ser más conscientes de sus propios motivos y recursos y a seleccionarlos y usarlos apropiadamente. Si los alumnos, sostiene Entwistle (1988), son más conscientes de sus propios métodos de estudio y de sus estilos de aprendizaje, podrán controlar sus actividades más conscientemente y podrán lograr la meta máxima, esto es, a aprender a aprender. Para esto, el profesor deberá ayudarlos a que aprecien para qué es el trabajo que están haciendo, a que consideren las estrategias, y supervisen sus éxitos, en otras palabras, a que se hagan más conscientes metacognoscitivamente de los procesos de estudio.

Además, respecto de los ambientes universitarios, se puede observar que no sólo el profesor de aula debe estructurar las situaciones de la clase de tal modo que los estudiantes la perciban de manera diferente, sino que los departamentos universitarios deben mejorar los ambientes de aprendizaje, que permitan que los enfoques profundos sean proseguidos sin limitaciones innecesarias.

Las maneras como los estudiantes perciben sus departamentos (de la Universidad) se relacionan con los enfoques de aprendizaje. Los departamentos que son percibidos como que enseñan de una manera efectiva y entusiasta y dan libertad a los estudiantes para elegir sus propios temas y modos de aprendizaje, facilitan un enfoque profundo de aprendizaje. Y a propósito de "libertad" acota Entwistle (1988): la libertad para aprender en su nivel más simple significa nada más que una razonable elección de temas de ensayo, pero también incluye en un sentido más extenso métodos de enseñanza más innovadores que estimulen una mayor independencia y autoconfianza. En cambio, los departamentos que no dan oportunidades para elegir y que imponen una gran cantidad de trabajo, empujan inconscientemente a los estudiantes a enfoques superficiales. Pero no afectan la motivación de logro o la organización del estudio. Los departamentos influyen, pues, en el interés y en la importancia con que es percibida la materia y también en el nivel de aprehensión acerca de los resultados (miedo al fracaso), pero tienen menos efecto sobre las motivaciones de logro o vocacionales.

4.9 RESUMEN

En este capítulo central de nuestro trabajo hemos revisado, en primer lugar, los conceptos de Enfoque de Aprendizaje desde los tres puntos de vista más representativos, reflejado en la opinión de los autores Marton, Entwistle y Biggs. A continuación presentamos un contrapunto con las ideas de estos autores.

El modelo de Enfoques de Aprendizaje propuesto por Biggs se aproxima bastante a la tesis de Marton y de Entwistle. En primer lugar, con respecto a Marton, Biggs considera, al igual que aquél, diferencias cualitativas a nivel de procesos y de resultados esperados. Biggs analiza esas diferencias desde un punto de vista que parece coincidir con la noción de "nivel de procesamiento" de Marton. Sin embargo, Biggs establece una categorización de las respuestas como resultados del proceso de aprendizaje desde una perspectiva cuasiconductista, ya que los diferentes niveles de respuesta esencialmente describen diferentes maneras para seleccionar y procesar la información de la memoria. La pregunta proporciona el estímulo. El estudiante repasa los contenidos de la memoria y produce una respuesta. Zúñiga (1989) afirma al respecto que Marton, desde su perspectiva fenomenológica, no puede realizar una categorización parecida a la de Biggs, ya que las respuestas de los sujetos pueden probar su pertinencia sólo en un contexto específico. Entwistle (1991), sin embargo, como que encontró el punto de congruencia entre ambos cuando, al hablar sobre los enfoques de aprendizaje, dice que el resultado del enfoque profundo "será un alto nivel de comprensión, evidenciado por respuestas equivalentes al nivel de relacionante o de abstracto extendido en la taxonomía de SOLO (p. 65)".

En segundo lugar, y con respecto a Entwistle, Biggs admite, igual que Entwistle, que la relación "componente motivacional y componente cognoscitivo" está compuesta por dos elementos de una misma unidad, que están presentes cuando un estudiante se enfrenta con un contenido de estudio. Biggs concuerda con Marton y Entwistle en que el enfoque está constituido de una situación, mediada por sus motivos y de una estrategia. Pero Biggs añade un elemento más al enfoque, el metaaprendizaje, que sería la combinación de situación y de estrategia.

Tanto Biggs como Entwistle reconocen las dimensiones u orientaciones hacia los estudios que apuntan a objetivos diferentes, y ambos tienen en común el haber efectuado sus

investigaciones en un contexto universitario; a pesar de las diferencias contextuales pudieron llegar a identificar factores que describen enfoques de estudio semejantes. Ambos, además, utilizaron Cuestionarios como instrumentos para recabar información.

La principal diferencia entre los resultados de las investigaciones de Biggs y Entwistle es que este último intentó incluir diferencias estilísticas en las dimensiones de estudio.

Posteriormente, en este capítulo revisamos las aportaciones más importantes de Biggs como lo constituyen el Modelo 3P y la Taxonomía SOLO. Luego, revisamos los instrumentos que permiten conocer cómo los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje, esto es, básicamente ASI y el SPQ original y el SPQ revisado, insistiendo en la idea de por qué se siguió usando el SPQ original en este trabajo. Por último presentamos las implicancias educativas de la Teoría de los Enfoques de Aprendizaje, que se pueden resumir como:

1. Maximizar las oportunidades de que los estudiantes empleen un enfoque profundo.
2. Minimizar las oportunidades de que los estudiantes utilicen un enfoque superficial.