

ABIERTA

AULA

Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior

Fuensanta Hernández Pina

Pilar Martínez Clares

Pedro S. L. Da Fonseca Rosario

Marta Rubio Espín



APRENDIZAJE, COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

RODRIGO S. L. DA FONSECA ROSARIO

MARTA RUBIO ESPÍN

APRENDIZAJE, COMPETENCIAS
Y RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN
SUPERIOR



editorial
LA MURALLA, S.A.

FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA
PILAR MARTÍNEZ CLARES
PEDRO S. L. DA FONSECA ROSARIO
MARTA RUBIO ESPÍN

APRENDIZAJE, COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR



editorial
LA MURALLA, S.A.

COLECCIÓN
AULA ABIERTA

Dirección: M.^a Antonia Casanova

Para mantener su información actualizada, consulte:
www.arcomuralla.com

© Editorial La Muralla, S.A., 2005
Constancia, 33 - 28002 Madrid
ISBN: 84-7133-751-7
Depósito Legal: M. 11.678-2005
Impreso por Lavel, Industria Gráfica, S.A. (Madrid)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 7
CAPÍTULO I: LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	15
Origen y elementos definitorios de los enfoques de aprendizaje.....	15
Resultados de la investigación en este campo	19
El modelo teórico 3P: Relaciones entre las diferentes variables del contexto de enseñanza y aprendizaje	23
Fomentar y promover el aprendizaje profundo en el aula: posibilidad y viabilidad.....	26
Tendencias actuales en la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje.....	36
Síntesis	48
CAPÍTULO II: DESARROLLO DE COMPETENCIAS: HACIA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	51
Aprender y enseñar competencias en la universidad	54
El itinerario formativo de la competencia profesional: gestión y dinamización del proceso	60
Las competencias académico-transversales.....	70
Síntesis	77
CAPÍTULO III: LA EVIDENCIA EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE. EVALUACIÓN DE LA COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL: "LA TAXONOMÍA SOLO"	79
Definición y descripción de la taxonomía <i>SOLO</i>	80
La taxonomía <i>SOLO</i> como propuesta polivalente.....	83
Resultados del aprendizaje y enfoques de aprendizaje	89
Síntesis	93
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE UNA SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN DERIVADOS DE UN ESTUDIO SOBRE ENFOQUES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE.....	95
SUMARIO Y CONCLUSIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA	123

ATA ABERTA

INDICE

1	INTRODUCCIÓN
13	Capítulo I: El espacio de formación en el nuevo milenio
15	Origen y elementos definitorios de los espacios de aprendizaje
19	Resultados de la investigación en este campo
21	El modelo de los 3R: Relaciones entre los diferentes niveles del proceso de enseñanza y aprendizaje
29	Formar y promover el aprendizaje profundo en el aula: bondad y estabilidad
30	Indicadores actuales en la investigación en torno a los espacios de aprendizaje
32	Síntesis
37	Capítulo II: Preservar la complejidad frente al cambio de la era de la información
38	Apertura y nuevas competencias en la universidad
40	El proceso formativo de la competencia profesional: gestión y administración del proceso
42	Las competencias académicas profesionales
43	Síntesis
49	Capítulo III: La evidencia en los resultados del aprendizaje
50	Evaluación de la complejidad estructural: "La Tercera Ola"
52	Definición y descripción de la economía 3A0
53	La economía 3A0 como propuesta pedagógica
54	Resultados del aprendizaje y espacios de aprendizaje
55	Síntesis
61	Capítulo IV: Formación de una síntesis de los resultados de investigación derivada de un estudio sobre espacio y tiempo de aprendizaje
62	Teoría del aprendizaje
63	Síntesis

INTRODUCCIÓN

La necesidad de un cambio en los procesos de formación, para ayudar a construir y desarrollar la Europa del Conocimiento, sustenta la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, asumiendo el importante desafío que esta tendencia implica para la universidad en su conjunto. El desarrollo de la ciudadanía en la sociedad de la información, implica y requiere, de forma preferente, ofrecer una educación y una formación de calidad, buscar modos alternativos de aprendizaje para que cada persona pueda adquirir unas competencias de acción y formarse a lo largo de toda su vida, es decir, mejorar la calidad de la educación en Europa mediante la creación de un espacio de educación y formación continua, movilizar a la juventud y apoyar la gestión y transferencia del conocimiento y el diálogo intercultural.

Consolidar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, técnicas y científicas europeas y construir un espacio para el enriquecimiento en materia de formación y trabajo, respetando la diversidad, eran los principales supuestos que se mencionaban en la declaración de La Sorbona (1998), documento que se configuró como punto de inicio de la reforma que estaba por comenzar.

Los principios y objetivos para la creación de este espacio eran puestos de manifiesto en la declaración de Bolonia (1999), apuntando que la misión de la universidad es generar, acumular y distribuir el conocimiento y formar a personas que ejerzan como ciudadanos en la sociedad del bienestar. "En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un

espacio social y cultural común". La ruta comenzaría por concebir a la universidad como un espacio abierto en el que "los sistemas de educación superior e investigación han de adaptarse continuamente a las necesidades y a las demandas de la sociedad y a los avances del conocimiento científico" (Bolonia, 1999).

La puntualización y materialización de estas metas se hacía patente con el planteamiento de objetivos relacionados con la adopción de un sistema de títulos fácilmente legible y comparable, estructurado en dos ciclos y consolidado con un nuevo sistema de créditos europeos (European Credit Transfer System-ECTS-), como algunos de los retos prioritarios. La gran aportación que subyace bajo estos tres grandes ejes es común y nos sitúa ante un modelo educativo centrado en el aprendizaje y que pretende el reconocimiento del esfuerzo del estudiante, necesitando la participación del profesorado y de los estudiantes para el proceso de recogida y análisis de información sobre la situación de partida, para una implantación progresiva de los cambios. Un modelo educativo que revaloriza la función docente, que conecta la enseñanza, dirigida al cambio conceptual, con el aprendizaje; un aprendizaje permanente y de calidad, hacia una formación integral que invita a reflexionar sobre qué es enseñar y aprender en la universidad y cómo hacerlo de la forma más eficiente y adecuada. El actual diseño del currículum se concibe a partir de un análisis de los perfiles profesionales y académicos y se integra por competencias. Supone la combinación de una enseñanza científica, específica y técnica, y una formación en competencias generales o genéricas. Por su parte, la nueva estructura cíclica de las titulaciones pretende convertirse en una fuente de oportunidades para la modernización de la enseñanza en cuanto a organización, objetivos, métodos, contenidos y esquemas de formación y evaluación, basada en la flexibilidad, compatibilidad y permeabilidad entre las necesidades formativas de la educación superior y las necesidades demandadas por la sociedad y el mercado laboral. Una educación superior pertinente e integrada en los procesos sociales y productivos, en un entorno ecológico.

Los objetivos enunciados en Bolonia se iban concretando en diferentes reuniones y foros (Praga, 2001; Barcelona, 2002; Berlín, 2003, etc.). Así, en la universidad de nuestros días estamos asistiendo a cambios y transformaciones que integran dimensiones sociales y del conocimiento.

Podríamos, además, aportar otras de las perspectivas y transformaciones a destacar en este nuevo panorama, como un punto de encuentro entre la educación superior y la sociedad europea y global. Nos referimos, principalmente, a cuestiones relacionadas con:

- El fomento de la movilidad y la articulación de la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza europea, valores democráticos y bienestar social.
- La transparencia y la calidad, hacia la creación de niveles flexibles y comparables, fomentando el atractivo de las universidades.
- La enseñanza superior como servicio responsable, amplio, diverso y público.
- El fomento de la investigación y la permeabilidad entre docencia e investigación en educación superior.
- El aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida.
- La empleabilidad de los graduados universitarios como uno de los retos decisivos de las reformas derivadas del proceso de Bolonia.

La mayoría de nosotros somos conscientes de la gran innovación que supone para todos los agentes implicados la construcción del espacio europeo de educación superior. Cambios que implican nuevos modos de enseñar y de aprender. Transformaciones que suponen retos y tareas que pretenden, en gran medida, la calidad, equidad y mejora en la educación superior. La cuestión más importante que aquí destacamos es la idea de que este entramado de tareas se lleve a cabo desde una perspectiva ecológica, holística, crítica, reflexiva, integral, comprensiva y comprehensiva. Y, como no, tal y como ocurre en todo proceso, subrayamos la idea de que los cambios se operacionalicen desde los niveles más generales, complejos o iniciales para ir concretándose en unidades o niveles más simples o específicos.

De forma específica, la calidad del aprendizaje y la formación en competencias desde la educación superior, dos de los principales planteamientos y supuestos por lo que postula la creación de este área común y convergente en los sistemas de educación superior a nivel europeo, son el punto de partida del trabajo que presentamos. El reto que nos proponemos consiste en avanzar desde la descripción y comprensión del aprendizaje en torno a los motivos y estrategias de los estudiantes para aprender los

denominados enfoques de aprendizaje y dar un paso hacia delante, conocer cuáles son los productos y evidencias de estos alumnos ante una tarea de aprendizaje.

El núcleo sustantivo que nos guía es obtener información tangible y operacional; evidencias, acciones y comportamientos medibles y observables que nos aporten una visión más amplia sobre el proceso que sigue el estudiante al aprender y la calidad de los resultados que alcanza; apostando desde el inicio por una formación en educación superior diseñada, desarrollada y evaluada en torno a la competencia de acción.

Desde hace ya cuatro décadas, los enfoques de aprendizaje constituyen una inagotable y rica justificación para la investigación en el aprendizaje de los estudiantes. En el entorno universitario también aparecen como una importante línea de evaluación y acción. Nuevas vías y posibilidades hacia la comprensión del fenómeno de aprender en la educación superior justifican continuar avanzando en esta línea. La investigación en el área de los enfoques de aprendizaje cobra hoy en día una crucial importancia, se buscan nuevas rutas para el estudio de la realidad educativa, con un rumbo hacia la calidad. Cuestión que se convierte en un eje decisivo al cual dirigir nuestras intenciones y tareas para comprender el cambio formativo que el proceso “Bolonía” lleva implícito.

La piedra angular en la creación de este área común y convergente es, o al menos la dirección hacia la cual todas las flechas apuntan –y se dirigen todas las energías y esfuerzos– la formación de ciudadanos europeos, completos, íntegros y capaces de vivir, adaptarse y contribuir a la sociedad. El fin último es hacer posible y real el aprendizaje a lo largo de toda la vida y una formación que persiga el desempeño competente, es decir, un aprendizaje hacia la capacitación y cualificación de los alumnos que ahora llenan las aulas y que serán los profesionales del mañana. Estos objetivos quedan aglutinados en un propósito más amplio, la vida en una sociedad de la información, el conocimiento y la comunicación; que quizás, ahora más que nunca, requiere “ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales” (UNESCO, 1998). El alumno del siglo XXI tiene que saber gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje que le ayude a

comprender su contexto, y a afrontar los nuevos retos, desafíos y transformaciones del nuevo milenio (Hernández Pina, 2004).

Ahora bien, podríamos decir que la solución a la incógnita que aquí aparece no es otra que llevar a cabo una enseñanza centrada en el aprendizaje. Si bien esto es cierto, y asumimos que también es complicado, conocer qué y cómo aprenden los alumnos también es importante; y quizás uno de los aspectos esenciales que ha de guiar la puesta en marcha de este proyecto común europeo.

En esta línea de pensamiento, tal y como veremos más adelante, los enfoques de aprendizaje describen los motivos o intenciones para aprender y las estrategias utilizadas ante una tarea de aprendizaje. Es en el proceso de aprendizaje donde se centra el desarrollo de esta actividad metacognitiva. La relación congruente entre el motivo de un estudiante para aprender y las estrategias adoptadas al abordar una tarea de aprendizaje específica, dentro de un contexto y asumiendo la diferencia individual, han dado como resultado la identificación de dos perfiles distintos para aprender, nos referimos al enfoque profundo y al enfoque superficial.

Podríamos decir, de forma introductoria, que algunas de las repercusiones y consecuencias educativas de la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo al aprender, es decir, afrontar una tarea de aprendizaje hacia el significado y la comprensión (Marton y Saljö, 1976a, 1976b; Biggs, 1987, 1993; Ramsden, 1992; Entwistle, 1995, 1997) están, con creces, incluidas en el nuevo profesional-ciudadano-persona-aprendiz que la sociedad del siglo XXI requiere. Por tanto, consideramos que es importante conocer qué enfoque adoptan los estudiantes para, de esta forma, dirigirnos, si es necesario, al cambio. Y, ¿por qué el cambio? Porque parece justificarse que la adopción de un enfoque superficial al aprender, basado en la mera memorización de los contenidos de cara a la reproducción en la evaluación, dirigido al cumplimiento de los requerimientos institucionales (Marton y Saljö, 1976a, 1976b; Marton y Booth, 1997; Entwistle, 1995; Ramsden, 1992), no tiene cabida en el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje de la universidad de nuestros días.

Lo que aprende un estudiante a partir de unos motivos y estrategias superficiales es solamente un conjunto de conocimientos técnicos con una fecha de caducidad, en el sentido de que no será

capaz de desarrollar unas estructuras sólidas que le permitan actuar como un profesional dinámico y activo en una sociedad cambiante. Sin embargo, un estudiante que afronte las tareas de aprendizaje adoptando un enfoque profundo, comprendiéndolas y otorgándoles significado, estará desarrollando, no solamente competencias técnicas (saber) sino también y quizás de forma más importante, estará desarrollando competencias metodológicas (saber hacer), participativas (saber estar) y personales (saber ser). Competencias que, además, le prepararán para la vida en sociedad, para su inserción en el mercado laboral, y quizás, como uno de los aspectos más importante en torno a las bondades del enfoque profundo en este sentido, harán posible, viable y factible el reto del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En definitiva, estos son los principales argumentos que nos ayudan a reflexionar sobre qué y cómo enseñar y aprender en la Universidad actual, en la Universidad del siglo XXI.

Inmersos en esta dinámica del cambio, aparece un nuevo rol del profesor como innovador, un papel crucial de la institución y asimismo, un nuevo concepto del estudiante. Un alumno que ahora tiene que aprender a aprender, adaptarse al cambio y construir y transformar la realidad, gestionar su conocimiento y convertirse en agente de un aprendizaje significativo y autónomo. Pero, ¿cómo y qué aprenden los estudiantes universitarios? y ¿qué relación existe entre el modo en que abordan las tareas y la calidad de los resultados alcanzados? Buscar algunas respuestas a estas preguntas es el objetivo de este trabajo.

El interés científico, educativo e incluso social de esta temática, se deriva del avance y profundización que éste supone para el conocimiento de nuestros alumnos. Procede de introducirnos en aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, en la mejora y la calidad educativa. Se deriva del beneficio y repercusión social que puede ofrecer el estudio de este ámbito de acción para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, para la adecuación de las enseñanzas y aprendizajes a las necesidades del mercado laboral, el aprendizaje permanente y la formación competente.

El manual se estructura en dos partes. La primera de ellas consiste en una justificación teórica, dividida en tres capítulos interrelacionados. El primer capítulo supone una sintética revisión del concepto de enfoques de aprendizaje y de aquellas con-

tribuciones más significativas a nivel teórico y empírico, que han surgido en la literatura internacional. En un segundo capítulo establecemos algunas líneas introductorias que nos ayuden a comprender qué supone esta idea de formar en competencias en la universidad, a qué competencias nos referimos y describimos algunos pasos que pueden ayudarnos a gestionar y dinamizar este proceso operativo. Como broche a este marco, en el tercer capítulo aportamos la descripción de una posible herramienta para evaluar los productos de aprendizaje de los alumnos. Configurar un mapa sistemático donde se refleje el aprendizaje como un proceso y como una evidencia, atendiendo a las propuestas derivadas de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, es el objetivo que pretendemos con esta primera parte del trabajo.

La segunda parte de este trabajo está configurada por una síntesis de los resultados derivados de una investigación en torno a esta dinámica. Incluimos brevemente, en esta sección, las fases del proceso de investigación llevado a cabo. El trabajo culmina con el establecimiento de una discusión y conclusiones, que intentan justificar la necesidad y satisfacción de haber llevado a cabo este trabajo, las implicaciones educativas que de él se derivan, las limitaciones del mismo, junto con las proyecciones inmediatas y futuras que a partir de éste se pueden establecer. Esperamos que, en su conjunto, este trabajo suponga una contribución para la acción, la comprensión y la reflexión de futuros trabajos relacionados con esta línea de investigación.

CAPÍTULO I

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Paradigmas y enfoques como la fenomenografía, el constructivismo o el procesamiento de la información, desde diferentes perspectivas metodológicas (cualitativa y cuantitativa), subrayan la necesidad de investigar el proceso de aprendizaje en el contexto en que éste acontece y teniendo en cuenta la percepción que los implicados tienen del mismo.

Numerosos trabajos llevados a cabo en diferentes países (grupos de investigación en Gotemburgo, Edimburgo o Australia) han llegado a conclusiones muy similares en cuanto a las formas de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes. En diversas fuentes de la literatura internacional (Marton y Saljö, 1976a, 1976b; Svensson, 1977; Laurillard, 1979; Entwistle, 1987; Biggs, 1987, 1993; Ramsden, 1992; Rosário 1999, etc.), y también en estudios llevados a cabo en nuestro país (Hernández Pina, 1993, 1996, 1997, 2002; Hernández Pina et al., 1999, 2001ab, 2002; Barca et al, 1997; Cabanach, 1997; Valle et al., 2000; etc.) encontramos abierta una línea de investigación en torno a los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

ORIGEN Y ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Fue a partir de la investigación llevada a cabo por Marton y Saljö (1976a, 1976b) dirigida a conocer cuál era el grado de comprensión que mostraban los alumnos al leer/estudiar un texto, cuando se comenzó a configurar una línea de investigación, diferente a las llevadas a cabo, hasta ese momento, puesto que ésta estaba dirigida a comprender las diferencias individuales que los alumnos muestran en su proceso de aprendizaje al abordar los contenidos de aprendizaje.

Estos autores fueron los primeros en acuñar los términos enfoque profundo y enfoque superficial de aprendizaje para referirse a las dos formas diferenciadas de procesar la información. El término superficial fue utilizado para referirse a un procesamiento de la información dirigido al texto en sí mismo, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje. El término profundo se adoptó para referirse a los alumnos que se centraban en la comprensión del texto y que mostraban un mayor interés por el significado. Los investigadores apostaron por la hipótesis de que estas dos diferentes formas cualitativas de abordar el material a aprender, también reflejaban diferencias en cuanto a los niveles de comprensión alcanzados por el alumno.

Desde que se comenzara a hablar sobre estos términos hasta nuestros días, las implicaciones de esta postura para el mundo educativo han sido claras, de modo tal que, como señala Rosário (1999), hemos llegado a un acuerdo, un consenso en torno a los motivos y estrategias al aprender, una ruta a la que recurrir para entender el aprendizaje y que ha configurado una metáfora.

Una metáfora que describe dos perfiles típicos en la aproximación de los alumnos al aprendizaje, un enfoque profundo, caracterizado por un interés intrínseco hacia la tarea, explicitado en el intento de comprender el material a aprender, relacionándolo con los conocimientos previos y con el mundo que le rodea, buscando el significado de lo leído, interaccionando de forma crítica con el contenido, y evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión (Hernández Pina, 1996), satisfaciendo la necesidad de conocer y concibiendo el aprendizaje como un goce personal. Y un enfoque superficial, a partir del cual el material es aprendido de forma memorística, afrontando las tareas con ansiedad, cinismo y aburrimiento (Laurillard, 1979; Biggs, 1999), con un deseo explícito de alcanzar los objetivos, que son extrínsecos al significado del material de aprendizaje (aprobar los exámenes, cumplir los requisitos mínimos, obtener recompensas que dependen de los resultados escolares...) (Richardson, 1994a, 1997).

Haciendo una breve síntesis de las características que definen ambos perfiles y tomando como referencia trabajos donde se ha intentado plantear conceptualmente los rasgos o características que los definen (Hernández Pina, 1993, 1996, Hernández Pina et al., 2001a; Biggs, 1999; Richardson, 2000; Hassall y Joyce, 2001; Yan y Kember, 2004, etc.), incluimos una tabla-resumen con los elementos definitorios, en cuanto a motivos y estrategias que constituyen, deri-

van, implican o subyacen en el estudiante que adopta un enfoque superficial al abordar las tareas de aprendizaje, o por el contrario, un enfoque profundo.

ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un medio para lograr un fin, un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. • Mantienen una concepción cuantitativa del aprendizaje: adquirir información y conceptos acerca de los contenidos de la materia y reproducir esa información con éxito en la evaluación. • Lamentan el tiempo empleado en su trabajo, y no se sienten satisfechos con él. • Conciben la tarea como una demanda a satisfacer, evitando los significados personales que ésta pueda tener. • Poseen un bajo autoconcepto académico. • Cumplir los requisitos en la evaluación, o resolver lo demandado, se convierten en la motivación para aprender. • Se limitan a lo esencial, centrándose en aspectos concretos más que en su significado. • Ven los componentes de la tarea como aspectos no relacionados, encontrando dificultades para dar sentido a las tareas nuevas. • La reproducción y el aprendizaje memorístico marcan el abordaje de las tareas. • No utilizan la planificación. • Aceptan pasivamente las ideas y la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un acto emocionalmente satisfactorio. • Mantienen una concepción cualitativa del aprendizaje: transformar, cambiar las formas de ver el mundo, ser creadores de su realidad, fomentar la metacognición y promover el desarrollo personal. • Su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal. • Conciben la tarea como un medio de enriquecimiento personal. • Son capaces de programar a largo plazo y están abiertos a sugerencias sobre cómo planificar su trabajo y llevarlo a cabo eficazmente. Por tanto, definen sus objetivos y los persiguen. • Las estrategias que utilizan están basadas en su interés hacia la materia y la utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. • Relacionan los componentes de la tarea entre sí y con otras materias, integrándolas en un conjunto. • Buscan el significado inherente en la tarea. • Interaccionan crítica y activamente con la materia examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.

CUADRO-RESUMEN: *Elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje profundo y superficial.*

En la literatura sobre este tema, encontramos también un tercer enfoque, el enfoque de alto rendimiento (Biggs, 1985, 1987, 1993) o estratégico (Entwistle y Ramsden, 1983) que fue incluido, en un inicio, dentro del modelo original, y postulado en este continuo descriptor de los perfiles de los estudiantes al aprender. Sin embargo, este tercer enfoque es considerado, en los últimos avances de la literatura específica del tema (Biggs, 1999; Kember et al., 1999; Biggs et al., 2001), por los motivos y estrategias que lo definen, como un conjunto de factores latentes integrados, a nivel intencional, dentro del perfil profundo, y a nivel operacional o en cuanto a estrategias, dentro del perfil superficial. Sin lugar a dudas, este hecho hace considerar al enfoque de alto rendimiento, dentro de modelos alternativos que efectivamente, no lo establecen como un perfil bien definido o independiente. La principal causa por la cual este enfoque ha dejado de considerarse viene derivada de los propios elementos que lo definen y por la ausencia de una estructura firme que lo confirme.

El enfoque estratégico o de alto rendimiento aparece configurado por una intención competitiva y de logro o éxito, a fin de obtener los más altos resultados. En este sentido, en el plano intencional define una motivación superficial, esto es, una predisposición extrínseca, dirigida al cumplimiento de las demandas institucionales. Por su parte, en la vertiente de estrategias, el enfoque estratégico se caracteriza por una gestión eficiente del tiempo y del espacio, un trabajo sistemático, estructurado y organizado, con la puesta en acción de habilidades eficientes para el estudio, aspectos que configurarían la operacionalización de estrategias en un perfil profundo de aprendizaje.

El análisis factorial, realizado con las subescalas de motivos y estrategias de los tres enfoques de aprendizaje, ha demostrado la mayor consistencia y coherencia de los enfoques superficial y profundo y la debilidad del enfoque del alto rendimiento. Estos resultados, contrastados en contextos universitarios diferentes, han llevado a sus autores a prescindir de este último enfoque. Más aún, entienden que los enfoques de aprendizaje forman una escala continua donde la comprensión y la memorización tienen pesos diferentes. En el caso del enfoque profundo lo importante es la comprensión y en el superficial, la memorización.

Y, por tanto, podemos afirmar que las dos principales orientaciones que han sido identificadas en un amplio conjunto de investigaciones y contextos son la profunda (dirigida a la búsqueda de significado) y la superficial (dirigida a la reproducción), siendo los compo-

ponentes que definen una y otra los que muestran mayor estabilidad entre diferentes grupos de edad y contextos culturales. En definitiva, y para concluir, podemos decir que los enfoques de aprendizaje quedan mejor definidos a partir de los perfiles profundo y superficial, agrupándose la mayoría de los estudiantes, en una u otra vertiente.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTE CAMPO

Retos, desafíos y cuestiones afloran día a día en la investigación en pro de la mejora del aprendizaje, en pro de la calidad. Como base y pilar de las investigaciones en este sentido, el modelo SAL (Student Approaches Learning) se presenta como un modelo robusto, válido, holístico y relacional que sustenta la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje, acomodándose a multiplicidad de elementos que sólo pueden ser comprendidos dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje. El modelo ha tenido una gran repercusión, derivada principalmente de sus potencialidades en cuanto a:

- a) Presenta un concepto que describe una realidad reconocible (Parlett y Hamilton, 1977).
- b) La metáfora superficial versus profunda es inmediatamente identificable en un aula, y puede, cualitativa o cuantitativamente, ser una herramienta útil y valiosa para que los profesores y los alumnos reconceptualicen sus actividades escolares.
- c) Una idea simple y poderosa como ésta, puede ser utilizada, de forma poco compleja, por personas que no estén familiarizadas con el robusto cuerpo de la literatura que ampara este concepto, clarificando su idea subyacente (Entwistle, 1997; Watkins y Biggs, 1996).
- d) Es fácil utilizar esta dicotomía y clasificar, de forma concreta, el comportamiento de estudio de los alumnos como profundo o superficial, teniendo presente que, un determinado enfoque de aprendizaje es la respuesta del alumno al contenido y a las exigencias percibidas en una determinada tarea en una situación de aprendizaje concreta.

Las características que definen a los enfoques tienen su base en las intenciones mostradas por los estudiantes. De este modo, "el enfoque profundo depende de la intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. Este enfoque

parece tener sus raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco y una concepción sofisticada del aprendizaje. El enfoque superficial, en cambio, parece derivar de una concepción extrínseca y simplista del aprendizaje como es la memorización” (Hernández Pina, 1996: 39). Podemos, pues, concluir, que el aspecto universal, constitutivo del núcleo sustantivo en el concepto de enfoque de aprendizaje, es la intención que preside al aprendizaje –comprender las ideas por sí mismo–, por oposición a la intención superficial, más modesta –alcanzar los requisitos mínimos de las tareas de aprendizaje–. Estos dos perfiles motivacionales pueden ser operacionalizados a través de la memorización del material de aprendizaje, aunque esta estrategia, utilizada de forma aislada, es un elemento discriminativo del enfoque superficial (Biggs, 1993, 1996a; Entwistle, 1995, 1997; Kember, 1996; Rosário, 1999).

Dentro de este mismo modelo ha surgido, casi paralelamente, la idea de las concepciones de aprendizaje. Explorar qué significa aprender para el aprendiz, cómo éste experimenta, comprende o conceptualiza el aprendizaje, es denominado concepción del aprendizaje (Marton et al., 1997b). Debemos pensar en el aprendizaje como un cambio en el modo en que nosotros conceptualizamos el mundo a nuestro alrededor (Ramsden, 2003). De acuerdo con esto, una concepción sobre algo es una especie de relación entre una persona y un fenómeno. En el mundo académico la concepción describe cómo un individuo da sentido a algo. Sin embargo, el término concepción no implica estabilidad, se refiere al modo en que una persona se relaciona con su mundo exterior, incluyéndose en éste los contenidos de las disciplinas, los principios y los conceptos que se usan para explicar fenómenos e ideas y sus modos característicos de descubrirlos y explicarlos (Bowden y Marton, 1998).

Marton acuñó en 1981 el término “fenomenografía” como un “... método de investigación para conocer cualitativamente las diferentes formas en las cuales las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del fenómeno y de su mundo próximo” (Marton, 1986: 31), y cuyo objetivo es: “...descubrir y sistematizar formas de pensamiento que sinteticen la forma como las personas interpretan aspectos de la realidad...” (Marton, 1981: 180). Los estudios con alumnos universitarios muestran marcadas diferencias individuales en el tipo de proceso de aprendizaje que los alumnos exhiben cuando se enfrentan con los materiales de aprendizaje. Dos niveles de procesamiento de la información han sido des-

critos de forma clara, el nivel de procesamiento profundo y el nivel de procesamiento superficial (Saljö, 1975; Marton y Saljö, 1976a). En el primero, el alumno focaliza su atención en el contenido del material de aprendizaje y se orienta hacia la comprensión del mensaje que éste contiene, hacia el significado. En el segundo tipo de procesamiento, el alumno dirige su atención hacia el texto en sí mismo, hacia el signo, el cual indica una concepción reproductiva del aprendizaje.

Estas dos formas cualitativamente diferentes de procesar el material de aprendizaje están relacionadas con los resultados o niveles de comprensión alcanzados por los alumnos. Para estos autores las implicaciones educativas son claras: para mejorar el aprendizaje no se debería intentar cambiar al sujeto, sino su experiencia o su concepción de la tarea (Marton et al., 1997a). El objeto principal de interés en la investigación educativa no debe estar centrado en el sujeto individual, sino en los contextos educativos o “en el aprendiz en su contexto” (Marton, 1988: 76). Así, la exploración de la experiencia del sujeto, se convierte en el objetivo de la investigación fenomenográfica. El ímpetu inicial hacia la búsqueda de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes surge a partir del trabajo de William Perry (1970). Perry estaba interesado en el desarrollo intelectual y ético de los estudiantes. Sus estudios se centran en el cambio cualitativo del pensamiento de los estudiantes durante sus años en la facultad, un cambio que pasa desde un pensamiento dualista a un razonamiento contextual y relativo. Los estudiantes parecían moverse desde una creencia en torno a que todas las cuestiones tienen simples respuestas que son verdaderas o falsas, a un reconocimiento gradual de que son pocos los problemas, particularmente en la vida real, que tienen soluciones simples.

Una de las direcciones en que se encamina la investigación posterior a Perry es la perspectiva fenomenográfica, identificándose diferentes concepciones de aprendizaje. En 1979, Saljö, uno de los precursores de esta línea de investigación fenomenográfica, identificó cinco concepciones de aprendizaje en los estudiantes. Posteriormente, Marton, Dall’Alba y Beaty, en 1993, incluyen una sexta concepción (la denominada “cambiar como persona”). Una síntesis de estas seis concepciones puede contemplarse en el siguiente cuadro.

Incremento del conocimiento Memorización y reproducción Aplicación	APRENDER hacia la REPRODUCCIÓN
Comprensión Ver las cosas de forma diferente Cambiar como persona	APRENDER procurando el SIGNIFICADO

Concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Fuente: Marton *et al.*; 1993.

Tal y como se observa, las concepciones de aprendizaje pueden agruparse en dos categorías. El primer grupo engloba concepciones de aprendizaje reproductivas o superficiales, de las cuales resultan habitualmente bajos resultados de aprendizaje. El segundo grupo de concepciones engloba una visión profunda o constructivista del aprendizaje y está asociado a resultados de aprendizaje que indican complejidad del procesamiento cognitivo.

La división entre los dos grupos de concepciones (aprendizaje hacia la reproducción/aprendizaje hacia el significado) es análoga a la diferencia descrita entre los enfoques superficiales y profundos (Marton y Booth, 1996, 1997).

La opción de un enfoque superficial está habitualmente relacionada con una concepción de aprendizaje cuantitativa, hacia la reproducción de los detalles. Dentro de esta concepción, cuanto más información sea reproducida, mejor será el aprendizaje (Biggs, 1993). La naturaleza reproductiva de la estrategia superficial omite la posibilidad de reflejar los productos como un todo unificado (Biggs, 1991), utilizando recursos metacognitivos o procesos de autorregulación. La concepción de aprendizaje típica de los estudiantes con un enfoque profundo está relacionada con una perspectiva cualitativa sobre el acto de aprender (Rosário, 1999), íntimamente relacionada con un proceso activo de abstracción y de interpretación personal de información (Biggs, 1990; Marton, 1988). Así, la relación entre las creencias sobre el aprendizaje y el modo en que los alumnos afrontan las tareas de aprendizaje es estricta (Van Rossum y Schenk, 1984).

El modo en que una persona aborda el aprendizaje es una relación entre la persona y el material que está siendo aprendido y por tanto se observa cómo los enfoques de aprendizaje siguen

la misma dinámica que las concepciones. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es siempre el aprendizaje de algo. El concepto de enfoque describe un aspecto cualitativo del aprendizaje. Se refiere a cómo el aprendiz experimenta y organiza los contenidos de una tarea de aprendizaje, y sobre qué y cómo aprende, más que sobre cuánto recuerda. Estaríamos, por tanto, ante dos aspectos del enfoque de aprendizaje, uno relacionado con “a dónde se dirige el estudiante” (intenta comprender de forma activa o memorizar) y el otro con “cómo el estudiante estructura la tarea” (se centra en el contenido del material a aprender o en el significado). En la práctica, estos dos aspectos del enfoque van unidos. Un enfoque describe la relación entre el estudiante y el aprendizaje. Contempla elementos de la situación percibidos por el estudiante y elementos del estudiante en sí, pero no puede reducirse a la suma de estos elementos (Ramsden, 2003).

Para evaluar los enfoques de aprendizaje se han utilizado diferentes instrumentos que, como mencionamos, estarían agrupados en diferentes perspectivas metodológicas. Principalmente nos referimos a la fenomenografía (Marton, 1981), a la psicología de las diferencias individuales (Entwistle y Ramsden, 1983) y a la teoría del procesamiento de la información (Biggs, 1987). Así, las diferentes técnicas utilizadas para la recogida de evidencias sobre el proceso de aprendizaje han sido la presentación de cuestiones referidas a qué clase de actuaciones lleva a cabo el estudiante al estudiar, sometiendo a los estudiantes a entrevistas o cuestionar a los estudiantes sobre su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes actuaciones y motivos que guían su aprendizaje, mediante diferentes cuestionarios. El R-SPQ 2F –Revised two-factor Study Process Questionnaire– (Biggs *et al.*, 2001) y el RASI –Revised Approaches to Study Inventory– (Entwistle y Tait, 1995), son las versiones actualizadas de los cuestionarios más conocidos y utilizados, hasta el momento, en la evaluación de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios.

EL MODELO TEÓRICO 3P: RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES VARIABLES DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La necesidad de establecer un modelo teórico donde se incluyera un conjunto de variables mediadoras del proceso de estudio realizado por un estudiante, llevó a Biggs (1991, 1993, 1996b) a

diseñar el modelo Presagio-Proceso-Producto (3P) con el fin de representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien este modelo de aprendizaje ha sufrido una evolución desde su primera configuración "Modelo General del Proceso de Estudio" (Biggs, 1979), todas las rutas parecen localizar el eje central del modelo en los aspectos mediacionales del proceso de aprendizaje (Rosário et al., en prensa), intentando describir la relación entre:

- a) Las variables del ámbito personal e institucional (*factores de presagio*). Engloba variables relacionadas con el alumno –conocimientos previos, habilidades, modos preferentes de aprender, valores y expectativas– y variables relacionadas con el contexto de enseñanza –estructura del curso, contenidos curriculares, métodos de enseñanza, clima de la clase y evaluación–.
- b) Las variables mediadoras –los efectos de los procesos metacognitivos, los denominados enfoques de aprendizaje– (*factores de proceso*).
- c) El rendimiento escolar o resultados de aprendizaje (*factores de producto*).

Este modelo representa un sistema integrado e interactivo configurado en torno a los tres principales componentes del aprendizaje citados.

Los factores de *presagio* sirven de apoyo a las variables de proceso o mediadoras, los llamados enfoques de aprendizaje, los cuales describen la dinámica de enseñanza-aprendizaje que ocurre durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de producto, muchas veces sinónimo de resultados escolares (Biggs, 1993, 1996). Este modelo Presagio-Proceso-Producto (3P) fue adoptado por Biggs (1987, 1991, 1993, 1996) para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes interpretan su contexto de aprendizaje a la luz de sus propias preconcepciones y motivaciones, desarrollando una actividad metacognitiva, centrada en el *proceso* de aprendizaje. De esta actividad de "meta-aprendizaje" resulta la preferencia por la adopción de un determinado enfoque hacia el aprender, que influirá en el resultado escolar final (Biggs, 1987, 1993).

Los estudiantes no son profundos o superficiales, más bien

adoptan el enfoque que consideran apropiado a las circunstancias y aquél que les permita llevar a cabo las tareas académicas lo más cómodamente posible. Esta relación se extiende a la encontrada entre el modo en que el estudiante concibe y enfoca una tarea y el resultado de aprendizaje que alcanza, tal y como veremos más adelante y, además en el modo en que él percibe el contexto de aprendizaje (Ramsden, 2003).

Las variables de *producto* se corresponden a los resultados escolares, que pueden ser descritos cuantitativamente (cuánto he aprendido), cualitativamente (cómo de bien he aprendido) o institucionalmente (expresado en calificaciones académicas, esta medida tiende a ser cuantitativa en su naturaleza) (Rosário, 1999 (citando a Trigwell y Prosser, 1991, 1996)), o incluso afectivamente, estando estas últimas relacionadas con los sentimientos de los alumnos hacia sus experiencias de aprendizaje y de la importancia de la motivación para futuros aprendizajes.

Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central de este modelo. "El aprendizaje del estudiante está mejor construido dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje, el cual funciona como un sistema abierto" (Biggs, 1993: 1).

El modelo presenta, en su conjunto, un sistema en equilibrio en el que cada uno de los componentes influye y tiene repercusiones sobre los otros (Biggs, 1993). Este modelo se hace eco de los distintos sistemas anidados que son relevantes en el aprendizaje de los alumnos: sistema del estudiante, sistema de la clase, sistema institucional (departamentos y facultades) y sistema comunitario (limitaciones o restricciones propias de la etapa o nivel educativo). Cada uno de los sistemas intenta un estado de equilibrio no sólo entre sus propios componentes, sino también con un modelo más general (Hernández Pina, 1996). Asumiendo una relación recíproca entre todos sus componentes, "el modelo se convierte en un sistema interactivo y complejo" (Hernández Pina, 1996: 40).

La comprensión de las razones de por qué un alumno estudia de un modo determinado nos remite a "considerar los enfoques de aprendizaje en relación con el contexto académico que rodea a las experiencias de aprendizaje" (Hernández Pina, 1996, p.42). Qué está siendo enfatizado en cada escenario es lo que el estudiante percibirá en diferentes contextos y situaciones como enfoques requeridos. Por tanto, lo crucial no es el contexto en sí

mismo, sino cómo el estudiante lo percibe (Trigwell y Prosser, 1991a; Long, 2003). Así, hemos de señalar el importante papel que se ha ido atribuyendo a factores relacionados con los aspectos contextuales, especialmente a la evaluación, a la hora de comprender el modo de abordar las tareas de aprendizaje por parte del estudiante (Entwistle y Ramsden, 1983; De la Orden, 1986; Biggs, 1996b; Hernández Pina, 1997).

La síntesis que se deriva del modelo es que los estudiantes interpretan su contexto de aprendizaje a la luz de sus preconcepciones y motivaciones, desarrollando una actividad metacognitiva, centrada en el proceso de aprendizaje (Rosário *et al.*, en prensa). En definitiva, este modelo intenta describir cómo los individuos difieren dentro de su contexto de enseñanza (*enfoque preferencial*), cómo manejan tareas específicas (*enfoque adoptado*) y cómo los contextos de enseñanza difieren unos de otros (*enfoque contextual*) (Biggs *et al.*, 2001).

FOMENTAR Y PROMOVER EL ENFOQUE PROFUNDO EN EL AULA: POSIBILIDAD Y VIABILIDAD

Íntimamente relacionado con los postulados del modelo presentado, podemos decir que los enfoques superficiales y profundos son respuestas de los alumnos a sus ambientes educativos y que, por tanto, son de naturaleza relacional (Laurillard, 1984; Rosário, 1999).

Según Biggs (1999: 17) “los estudiantes tienen predilecciones o preferencias por uno u otro enfoque, pero estas predilecciones pueden o no, ser puestas en práctica, dependiendo del contexto de enseñanza”. El autor defiende una interacción entre lo personal y lo contextual. Por tanto, podemos considerar que los enfoques no son personalidades académicas ni características fijas de los estudiantes, que éstos aplican a cualquier tarea de aprendizaje, pero tampoco están determinados solamente por el contexto.

La adopción de un determinado enfoque depende, entre otros aspectos, de los contenidos de aprendizaje (Marton y Saljö, 1976a, 1976b). Los estudiantes utilizan estrategias distintas cuando se enfrentan con diferentes materiales o tareas de aprendizaje. Esto es, un enfoque de aprendizaje describe la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta, en un momento concreto (Biggs, 1991). Están influenciados

por el contexto y las demandas percibidas de la tarea de aprendizaje (Ramsden, 1979; Richardson, 2000). Así, dadas unas metas que el alumno ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y evaluación, los resultados obtenidos, etc.; tras la exposición a un contexto de enseñanza y aprendizaje, se desarrollará un determinado enfoque de aprendizaje.

Los enfoques profundo y superficial son respuestas a los contextos educativos en los que los estudiantes están envueltos. La cuestión más importante a considerar es que los estudiantes se adaptan a los requerimientos que perciben del contexto y de los profesores. Así, la consideración de si los enfoques de aprendizaje son estables o variables, a través de diferentes situaciones de aprendizaje, ha sido generalmente llevado a cabo bajo el Modelo 3P. Atendiendo a estas propuestas podríamos decir que, aunque los estudiantes tienen una preferencia individual por un enfoque determinado (superficial o profundo), están influenciados por sus percepciones del contexto específico de aprendizaje (Wilson y Fowler, 2005).

En torno a esta idea de la percepción del contexto de aprendizaje por parte de los estudiantes, destacamos las aportaciones de Ramsden (2003). Dentro de la investigación que este autor ha impulsado y desarrollado, es de destacar un instrumento para evaluar las percepciones del contexto de aprendizaje, desde la perspectiva del estudiante, el denominado Course Experience Questionnaire (CEQ), desarrollado por este autor en 1992. Este cuestionario evalúa variables relacionadas con la percepción de los estudiantes respecto a los requerimientos en la evaluación, la cantidad de trabajo, la efectividad y el compromiso del profesor y el grado de control ejercido. Los resultados hallados con la utilización de este instrumento apuntan hacia una influencia clara de estos factores en el despliegue de los diferentes enfoques. Ramsden (2003) defiende que los enfoques de aprendizaje son respuestas adaptativas al contexto educativo definido por el profesor y por el programa de su materia. Las percepciones de los estudiantes son producto de una interacción entre estos contextos, sus previas experiencias y su modo usual de pensar sobre el aprendizaje académico.

El fomento de procesos autorregulatorios o el desarrollo de estrategias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje han

sido algunos de los planteamientos tenidos en cuenta como favorecedores del enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. Dentro de esta idea, nos gustaría destacar los resultados hallados en la investigación de Wilson y Fowler (2003). Los autores pretenden encontrar diferencias entre los enfoques de aprendizaje desplegados en diseños curriculares convencionales y aquéllos que se desarrollan en diseños basados en la acción. Los resultados indican que los estudiantes que se implican en diseños curriculares basados en la acción desarrollan de forma preferente un enfoque profundo.

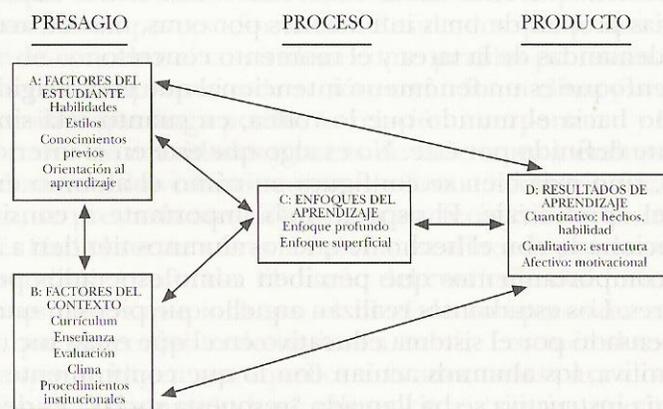
Es importante destacar, del mismo modo, la idea de alineamiento constructivo, descrita por Biggs (1996, 1999 y 2001a), donde se concibe la enseñanza y el aprendizaje como un sistema interconectado, dirigido a que el estudiante construya su propio aprendizaje, basado en la comprensión, y donde el profesor crea un entorno apoyado en tareas que hagan propicio este aprendizaje. En este sistema, los elementos, es decir, resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza y de evaluación, tareas y actividades diseñadas y el clima de la clase, forman un todo de calidad. Pues bien, entendemos que dichos elementos están perfectamente inmersos en las propuestas de enseñanza y aprendizaje enunciados en el proceso de convergencia europea. Dentro de la dinámica formativa del Espacio Europeo de Educación Superior, el proceso comenzaría con la descripción de los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, habilidades, capacidades, comprensión... que el estudiante será capaz de hacer al concluir de manera satisfactoria un proceso formativo. Resultados que se describirán a partir de concebir el currículum como perfiles profesionales integrados por competencias de acción, creando un clima y una atmósfera positiva que haga posible la relación interpersonal y la empatía, a través de actividades y tareas de enseñanza y evaluación que permitan usar los conocimientos de forma activa y crítica. Y, por último, se prestaría atención a las características de las instituciones. Es fácil observar cómo la enseñanza alineada puede promover el aprendizaje profundo. El diseño del currículum está formado por objetivos claros que incluyen el nivel de comprensión esperado, antes que un conjunto de tópicos a cubrir. Los métodos de enseñanza que se eligen son aquellos más adecuados para alcanzar los objetivos y la evaluación hace referencia a criterios que informan sobre qué y cómo ha aprendido el estudiante (Biggs, 2001b).

Biggs (1987) define los enfoques de aprendizaje como procesos que emergen de la percepción que el alumno tiene de las tareas académicas, las exigencias institucionales y sus características personales. Los estudiantes utilizan las estrategias en función de los motivos que tienen para aprender. Por tanto, la relación congruente entre el motivo y la estrategia al aprender configura el núcleo del proceso de aprendizaje (Biggs, 1988; 1990). Esta noción de congruencia entre motivo y estrategia, implica que los estudiantes son capaces de entrar en un estado meta-motivacional y de interpretar sus propios motivos en relación con las demandas de la tarea (Hernández Pina, 1997). Para Biggs (1985), el meta-aprendizaje es la conciencia o conocimiento que el alumno tiene de sus motivos para aprender y el control que ejerce sobre la selección y puesta en marcha de estrategias. Por tanto, tal y como expone Hernández Pina (1996), los resultados más óptimos se obtienen cuando existe congruencia entre los motivos y las estrategias. Sin embargo, existe la posibilidad de que un estudiante con predisposición profunda utilice estrategias superficiales, si la tarea exige habilidades en este sentido. Por otro lado, un estudiante con unos motivos superficiales, difícilmente utilizará estrategias profundas, aunque la tarea las exija, estando supeditada esta transición a la ayuda o redirección que el profesor otorgue al estudiante (Hernández Pina et al., 2002). Por tanto, tal y como señala Kember y Gow (1990), aún asumiendo la hipótesis de que un estudiante será fiel en la coherencia entre las intenciones y las estrategias, podrá ocurrir que ante tareas concretas el estudiante cambie las estrategias propias de unas intenciones por otras, más de acuerdo con las demandas de la tarea y el momento concreto.

Un enfoque es un fenómeno intencional que está dirigido del individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por éste. No es algo que esté en el interior del alumno, sino más bien se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje. El aspecto más importante a considerar está relacionado con el hecho de que los alumnos tienden a adoptar los comportamientos que perciben como esperados por los profesores. Los estudiantes realizan aquello que piensan que será recompensado por el sistema educativo en el que están incluidos. En definitiva, los alumnos actúan con lo que comúnmente en la psicología instructiva se ha llamado "respuesta social", es decir, el comportamiento esperado.

La comprensión de la naturaleza de los enfoques de los alumnos al aprender anima a la búsqueda de procesos que incrementen la calidad del proceso educativo. En esa línea, el citado modelo SAL puede ser considerado como un intento de reforzar el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, incrementando la comprensión del mundo que le rodea, hacia el desarrollo de un enfoque de aprendizaje profundo o real. De esta forma, los enfoques de aprendizaje solamente toman sentido dentro del contexto.

Los enfoques de aprendizaje son parte de un sistema de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 1993 –Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje–). Dentro de este modelo son muchas las interacciones posibles. Como resultado de las percepciones del estudiante sobre el contexto y de sus propios objetivos, sentimientos de autoeficacia, atribuciones, etc. (factores de presagio), los estudiantes abordarán las tareas de un modo u otro (enfoque superficial vs. profundo) –factores de proceso–. El producto se refiere a los resultados alcanzados y puede oscilar entre estructuras complejas, información no conectada, atribuciones de éxito o fracaso, sentimientos de autoeficacia, etc. –factores de producto–. Los enfoques de aprendizaje pueden emerger como indicadores de calidad en los tres niveles. Así, estos nos ofrecen información sobre cuándo el sistema funciona bien, y cuando no. La clave está en el nivel de proceso, donde la actividad relacionada con el aprendizaje produce o no los resultados deseados.



El modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 1993)

En la medida en que los profesores y los educadores en general conozcan cómo los alumnos conceptualizan su aprendizaje, qué objetivos persiguen, qué patrones estilísticos adoptan, qué repertorio de estrategias de aprendizaje utilizan preferencialmente, entre otras herramientas del proceso de aprendizaje, podrán facilitar el crecimiento de la autonomía, animando a los alumnos a la autorregulación de su aprendizaje. La comprensión del qué y del cómo aprender es un ingrediente fundamental, que permitirá a los alumnos adquirir las competencias para enfrentar el mundo con su propia guía de aprendizaje. Por tanto, es necesario un contexto de aprendizaje que construya este proceso sobre los conocimientos previos y apoye el desarrollo de la metacognición. Un contexto que anime a desarrollar un enfoque profundo y la construcción del conocimiento; que se centre sobre el proceso de aprendizaje y la comprensión conceptual (Rosário, 1999).

Sobre la idoneidad, necesidad y conveniencia del impulso de un aprendizaje profundo en el aula, encontramos posturas contrapuestas. Recientemente Haggis (2003), en una posición extremadamente crítica respecto a la literatura en torno a los enfoques de aprendizaje e invitando a la discusión sobre algunas de las paradojas halladas en esta línea, señala algunos aspectos ambiguos. El autor menciona en una de estas incongruencias como es el hecho de que los resultados de investigación han mostrado que cambiar los enfoques de aprendizaje es muy difícil y que un enfoque de aprendizaje superficial puede ser útil, en términos de resultados esperados por la institución y cómo, a pesar de esto, se continúa enfocando la investigación hacia cómo podemos cambiar los contextos para promover enfoques profundos.

Sin embargo, otra actitud muy diferente sería la defendida por Biggs (1999: 17) “hay muchas cosas que el profesor puede hacer para apoyar un aprendizaje profundo”. Será en esta última idea promotora y positiva en la que nos detendremos.

Sobre la base de que los contextos de enseñanza y aprendizaje son diversos, un hecho ineludible es que diferentes agentes configuran diferentes contextos. Profundizando un poco en este aspecto, encontramos cómo distintos autores sugieren que algunos contextos pueden promover o facilitar, en cierto modo, uno u otro tipo de aprendizaje. Por ejemplo, Ramsden (1992: 81) establece algunas características del contexto de aprendizaje aso-

ciadas con el enfoque de aprendizaje profundo y con el enfoque superficial, de forma que esquemáticamente señala:

“Un aprendizaje superficial es promovido por:

- Métodos de evaluación que enfatizan en la reproducción o la aplicación de conocimientos triviales y que crean ansiedad.
- Mensajes cínicos y conflictivos sobre las recompensas a obtener.
- Currículum excesivamente cargado.
- Pobre o ausente *feedback* en el proceso de aprendizaje.
- Pérdida de independencia en el estudio.
- Pérdida de interés en el programa de contenidos de la asignatura.
- Previas experiencias educativas dirigidas a desarrollar este enfoque.

Y, un aprendizaje profundo es promovido por:

- Métodos de enseñanza y evaluación que fomentan la actividad y el compromiso con las tareas de aprendizaje.
- Estimulante y considerada enseñanza comprometida con la materia, subrayando el significado y relevancia para los estudiantes.
- Expectativas académicas claramente establecidas.
- Oportunidades para ejecutar una selección responsable en el método y contenido de estudio.
- Interés y profundidad en los contenidos de la materia.
- Experiencias educativas anteriores dirigidas hacia este enfoque”.

Igualmente, Cannon y Newble (2000: 9) exponen que “los estudiantes están en disposición de adoptar enfoques de aprendizaje más profundos y una mayor calidad en sus resultados de aprendizaje, cuando:

- Es activada su motivación intrínseca y su curiosidad.
- Son estudiantes independientes.
- Les damos oportunidades.
- Pueden elegir en sus tareas.
- El medio les ofrece apoyo y *feedback*.
- Hay una organización clara y bien estructurada.
- Se hace énfasis en la práctica y en el refuerzo”.

Biggs (1999: 15-17), por su parte, también señala algunos factores que promueven a los estudiantes a adoptar un enfoque superficial o un enfoque profundo. Este autor sugiere además

que estos factores pueden proceder tanto del alumno como de los profesores. Algunos de ellos serían:

FACTORES QUE PROMUEVEN UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE SUPERFICIAL

Por parte del alumno:

- Una intención de hacer lo mínimo para aprobar.
- No tener prioridades académicas, excepto las académicas en sí mismas.
- Insuficiente tiempo y una carga excesiva de trabajo.
- Visión cínica de la educación.
- Alta ansiedad.
- Inhabilidad para comprender un contenido particular a un nivel profundo.

Por parte del profesor:

- La asignatura no tiene una estructura intrínseca, sino que más bien parece una lista de hechos.
- Evaluar hechos independientes y usando frecuentemente las preguntas cortas o los exámenes tipo test.
- Cinismo (por ejemplo, no me gusta nada esto, pero tengo que cubrirlo).
- Dar insuficiente tiempo para realizar las tareas, tratando de cubrir la materia en lugar de profundizar.
- Crear ansiedad y bajas expectativas de éxito.

FACTORES QUE PROMUEVEN UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO

Por parte del alumno:

- Una intención de alcanzar la tarea de forma significativa y apropiada (a partir de una motivación intrínseca).
- Un apropiado *background* de conocimientos.
- Habilidad para enfocar la tarea a un alto nivel conceptual.
- Genuina preferencia y habilidad para trabajar conceptualmente.

Por parte del profesor:

- La enseñanza es un modo de encontrarse con la estructura del tópico explicitado.
- La enseñanza se dirige a facilitar una respuesta positiva desde los estudiantes, cuestionándoles, presentándoles problemas, en lugar de simplemente exponer la información.
- Una enseñanza que se construye sobre lo que el alumno ya sabe.
- Confrontar y erradicar ideas erróneas.

- Evaluar la estructura en lugar de hechos independientes.
- Animar hacia un trabajo en una atmósfera positiva. Los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos.
- Enfatizar en la profundidad del aprendizaje más que en la amplitud de su cobertura.
- En general, y de forma más importante, usar métodos de enseñanza y de evaluación que expliciten los principios y objetivos del curso.

En definitiva, estas propuestas invitan a ser conscientes de la influencia de la actuación del profesor y de la organización y de la estructura o definición del contexto de enseñanza. De forma que como mencionan Trigwell y Prosser (1991a) el primer paso para mejorar la enseñanza es huir de aquellos factores que promueven un aprendizaje superficial. No obstante, un estadio previo a esta idea es reflexionar y detenernos en qué estamos haciendo y por qué, puesto que una conciencia realista de nuestra actuación y situación profesional-educativa también es importante y necesaria.

Este perfil comprensivo y comprometido para la enseñanza y para el profesor está presente en la mayoría de investigaciones surgidas dentro de esta línea de acción. Desde recientes propuestas o resultados de investigación se apunta a diferentes posibilidades en cuanto a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Por ejemplo, la institución reflexiva y la enseñanza alineada (Biggs, 1996b, 1999, 2001) donde los elementos del contexto (resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza y de evaluación y el clima de la clase) forman un todo interconectado de *calidad*, es uno de ellos. Gordon y Debus (2002), también en esta línea, estudiaron cómo desde la modificación de los métodos de enseñanza, los requerimientos de la tarea o los procedimientos de evaluación aplicados se pueden promover cambios en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

La importancia de cambiar la concepción de enseñanza y aprendizaje del profesor hacia una concepción más innovadora, como es considerar a éste como facilitador del aprendizaje (Marton et al., 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997, 2002; Entwistle, 2000a; Ho et al., 2001; Samuelowicz y Bain, 1992, 2001; Hernández Pina, 2002, etc.), aparece también como un continuo en esta línea de investigación. Esta dinámica en torno a la teoría

implícita sobre la enseñanza y el aprendizaje puede configurarse, principalmente, en torno a dos concepciones que aparecen como las más aceptadas y practicadas por el profesorado, la concepción cuantitativa y la concepción cualitativa (Hernández Pina, 2002). Hernández Pina indica cómo dentro de la concepción cualitativa será buen profesor aquel que tenga un buen conocimiento de su materia y sepa comunicar dichos conocimientos de forma fluida. La enseñanza es concebida como la simple transmisión de conocimientos y el proceso de aprendizaje se reduce a una mera acumulación de hechos y habilidades, ordenados de tal forma que estén disponibles en el momento oportuno. En relación con la concepción cualitativa de la enseñanza, el profesor no sólo transmite contenidos sino que se convierte en el facilitador, que ayuda al estudiante a construir activamente significados para una mejor comprensión del mundo que le rodea, interpretando los contenidos, dándoles un significado y cambiando su comprensión del mundo. Los métodos utilizados para conseguir que el estudiante se implique en este proceso personal, serán aquellos que permitan que el profesor se involucre de forma activa, facilite la interacción y desarrolle actitudes y valores. Por tanto, las concepciones de la enseñanza y aprendizaje forman dos polos opuestos, uno centrado en el profesor, dirigido a la transmisión de información sobre los contenidos del programa, y otro centrado en el estudiante, es decir, en las necesidades del alumno, orientado al aprendizaje, a su facilitación; dirigido al cambio conceptual y al desarrollo intelectual para formar aprendices independientes, convirtiéndose éstos, junto con el profesor, en un agente de cambio de su proceso de aprendizaje.

Por último, nos gustaría destacar la línea que apuesta por la importancia de adoptar enfoques de enseñanza dirigidos al cambio en el aprendizaje, centrados en el estudiante, en su aprendizaje, asegurándose que éste descubra y construya el conocimiento por sí mismo (Trigwell y Prosser, 1996ab, 1997; Trigwell et al. 1999; Prosser y Trigwell, 1999; Kember y Wong, 2000; Kember y Kwan, 2000; Prosser et al., 2003, etc.).

Estas tendencias comentadas, están interrelacionadas y configuran un continuo a partir del cual se postula que la concepción de enseñanza y de aprendizaje apoyada por el profesor, así como el enfoque adoptado por éste al enseñar, influyen en el enfoque

de aprendizaje del estudiante y en la calidad de los resultados de aprendizaje alcanzados.

Considerando las aportaciones de Trigwell y cols. (1999: 315) extraemos algunas conclusiones que emergen para la práctica en la enseñanza y el aprendizaje. Textualmente se afirma que:

Una enseñanza efectiva requiere el uso de métodos de evaluación que revelen la comprensión del aprendizaje, una conciencia de los diferentes modos de comprender el fenómeno que está siendo enseñando y planificar un currículum a partir de una comprensión sobre las diferentes formas y modos de aprender (315)

Desde aquí seguimos apostando por la posibilidad de avanzar en esta línea, en el intento de promover un aprendizaje profundo en el aula universitaria. Se justifica así la idea de que el profesor universitario, al enfrentarse a lo nuevo, se convierta en un gestor de la calidad. Es necesario reformular la profesionalización docente, cambiar estructuras, pero, también los modelos mentales, y convertirnos en facilitadores del aprendizaje y gestores del cambio. El profesor ha de garantizar que los estudiantes adquieran unas competencias predefinidas y relevantes tanto para el ejercicio de su desarrollo profesional como para el desarrollo de su identidad personal y social. Pero, ¿cuál es el objetivo principal para el aprendizaje en este sentido? El estudiante ha de aprender a buscar las respuestas a las preguntas que suscita la rápida generación del conocimiento en esta sociedad. Y también hacerse él mismo preguntas, de modo tal que a partir de una actitud proactiva y la utilización de estrategias eficaces sea capaz de resolver los problemas, y de esta forma crear, gestionar y desarrollar el conocimiento y el aprendizaje de forma permanente y autónoma.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Los resultados derivados de la investigación en torno al aprendizaje de los estudiantes han contribuido a crear conceptos unívocos y se han identificado útiles relaciones entre variables en torno a la personalidad, la motivación, los métodos de estudio, los estilos de aprendizaje y los resultados académicos. Son diversas metodologías las utilizadas y diversos principios

teóricos y aplicados los que se han tenido en cuenta. Sin embargo, estudiar cómo aprenden los estudiantes o qué es lo que aprenden, no tiene mucho sentido si no está relacionado con la mejora de los sistemas de aprendizaje y de enseñanza (Tickle, 2001).

Tal y como mencionábamos en las primeras páginas de este libro, la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje evoluciona, y desde nuevas vertientes se profundiza en la comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A continuación presentamos algunas de las nuevas propuestas que directa o indirectamente surgen en torno a la necesidad ya mencionada de definir, describir, profundizar y comprender el aprendizaje del estudiante. Incluir nuevas variables implicadas para el estudio de los enfoques de aprendizaje, su relación vs. diferencia con los estilos de aprendizaje y otras preferencias individuales, la extensión de la investigación a la perspectiva de la diferencia contextual, la potenciación de un aprendizaje profundo en relación con las premisas que definen el aprendizaje permanente, o la acomodación de las premisas de un aprendizaje profundo con los postulados formativos de la convergencia europea, son sólo algunas de ellas. Como comprobaremos, la mayoría de estas propuestas no vienen sino a contrastar la validez del Modelo 3P, en su vertiente más operacional. Veamos brevemente algunos ejemplos en la extensión de esta línea.

a) Variables (cognitivo-motivacionales-académicas) intervinientes

Diferentes constructos y variables implicados en el acto de aprender, con el fin de comprender mejor un complejo proceso de aprendizaje, se están estudiando recientemente, en pro de conocer la relación entre éstas, los enfoques de aprendizaje y el éxito académico.

Investigadores como González-Pienda y cols. (1997), Nuñez y cols. (1998), Valle y cols. (1998, 2000) o Rosário y cols. (*en prensa*), han llevado a cabo varios estudios con el objetivo de conocer las características diferenciales de los enfoques de aprendizaje y su relación con determinadas variables motivacionales y académicas relevantes –autoconcepto académico, capacidad percibida, persistencia en la tarea, patrones motivacionales intrínsecos/

extrínsecos, metas académicas, estrategias de aprendizaje, elección de tareas, capacidad de adaptación al contexto, análisis de la tarea, percepción del contexto de enseñanza y aprendizaje, expectativas de éxito o rendimiento académico, entre otros—. En estos trabajos se han hallado diferencias significativas en las medidas de cada una de estas variables independientes, al analizarlas desde la perspectiva de la adopción de un enfoque superficial o profundo por parte del alumno. Las evidencias en los resultados de cada una de estas investigaciones vienen a subrayar que la vertiente positiva en la medida de cada una de estas variables —autoconcepto académico alto, expectativas de éxito o metas académicas establecidas, etc.—, están íntimamente relacionadas con un perfil de aprendizaje profundo.

También por ejemplo Evans y cols. (2003) han llevado a cabo un estudio que explora las relaciones entre el aprendizaje profundo y superficial, la necesidad para la cognición y los tres tipos de control del aprendizaje (adaptativo, inflexible e indeciso). Los resultados del citado estudio muestran relaciones significativas entre el aprendizaje profundo, la necesidad para la cognición y el control adaptativo (aspectos implicados en el aprendizaje autorregulado) y entre el aprendizaje superficial y el control inflexible e indeciso. En otro estudio, Waugh (2002) muestra cómo el autoconcepto académico, la autoeficacia académica, las creencias de los estudiantes en sus capacidades para organizar y ejecutar a fin de conseguir lo que quieren, y los enfoques de aprendizaje, son constructos relacionados y que, en conjunto, se interrelacionan con la calidad de los resultados académicos.

Como podemos comprobar, este nuevo rumbo de la investigación sobre los enfoques de aprendizaje se configura como complementador y muy útil con vistas a la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje.

b) Preferencias *individuales*

El desarrollo del aprendizaje del estudiante puede considerarse, hoy en día, un campo de estudio diferenciado y potencial para la investigación. El fin último de esta tendencia evaluadora no está íntimamente relacionado con el establecimiento de unas leyes y principios generales sobre la actuación de un sujeto den-

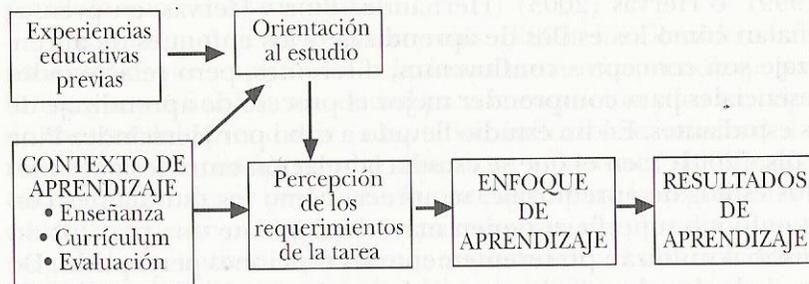
tro de su contexto de aprendizaje, si bien la descripción y evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje, aporta, desde muchas vertientes, una comprensión más detallada de las diferencias individuales, y en sí mismo, una propuesta para la acción, la toma de decisiones, el cambio y la mejora (Tickle, 2001).

Como ya apuntábamos, dentro de las variables de presagio (véase Modelo 3P), encontramos factores como la personalidad, el temperamento o los modos preferentes de aprender. Desde esta perspectiva, subrayamos la idea de que los enfoques de aprendizaje no son rasgos de personalidad o estilos de aprendizaje fijos (Shale y Trigwell, 1999). Así, autores como Martin (1999) o Hervás (2003) (Hernández Pina y Hervás, en prensa) señalan cómo los estilos de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje son conceptos confluyentes, diferentes, pero relacionados y esenciales para comprender mejor el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un estudio llevado a cabo por Hernández Pina y cols. (2001c), en el que se estudia la relación entre los enfoques y los estilos de aprendizaje, se aprecia cómo los estudiantes con un enfoque superficial tienen mayoritariamente una percepción sensorial y utilizan preferentemente las funciones perceptivas. De otro lado, los alumnos con un enfoque profundo son fundamentalmente reflexivos en su toma de decisiones y extrovertidos en su relación con los demás. Las autoras concluyen que los estudiantes con un enfoque superficial permanecen más tiempo percibiendo y observando, mientras que los alumnos con enfoque profundo dedican más tiempo a la toma de decisiones, solución de problemas y obtención de conclusiones.

También por ejemplo Zhang (2000), indica que los estilos de pensamiento que requieren más complejidad (legislativo, judicial, liberal y jerárquico) están efectivamente relacionados con las escalas del aprendizaje profundo y relacionados, en sentido negativo, con las escalas del aprendizaje superficial. El autor expone también cómo los estilos de pensamiento que requieren menos complejidad (ejecutivo y conservador) están positivamente relacionados con las escalas del aprendizaje superficial, pero negativamente relacionados, o tienen poca relación, con las escalas del aprendizaje profundo. El autor justifica esta relación con la idea de que un estudiante que está motivado para comprender el material y utiliza una estrategia profunda para aprender, inevita-

blemente utilizará sus habilidades en una forma no tradicional y por tanto, creativa. Y viceversa, alguien que prefiere adoptar un estilo legislativo o liberal de pensamiento, automáticamente adoptará un enfoque profundo al aprender.

Esta relación ya aparecía descrita en el modelo propuesto por Ramsden (1992), donde variables como la edad, las experiencias previas, el género o la personalidad, aparecen íntimamente ligadas a la orientación del aprendizaje, a la percepción de los requerimientos de las tareas y éstas a su vez con el enfoque de aprendizaje adoptado y con los resultados de aprendizaje (véase figura adjunta).



El aprendizaje del estudiante en el contexto

Fuente: Ramaden, 1992

Si bien, como comentábamos más arriba, los enfoques de aprendizaje se diferencian de los estilos de aprendizaje en que estos últimos son formas específicas y relativamente estables de procesar la información, los rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje (Hernández Pina, 1993), su identificación y desarrollo pueden contribuir a un avance en la visión del acto de aprender y comprender y de esta forma, dar respuesta a las diferencias individuales en el aprendizaje (González-Pienda *et al.*, 2004), y promover un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y una instrucción personalizada (Hernández Pina *et al.*, 2001c).

Respecto a la relación entre los tipos de personalidad y los enfoques de aprendizaje, en el estudio de Zhang (2003a) se encontraron relaciones significativas entre ambos constructos. Se

halló una correlación negativa entre un enfoque superficial y una personalidad realista y entre un enfoque profundo y los tipos artístico e investigador; la correlación fue positiva. Del mismo modo, Zhang (en prensa) o Duff y cols. (2004), han encontrado que un perfil concienzudo de personalidad o la apertura a la experiencia, eran unos buenos predictores del enfoque de aprendizaje profundos, o por ejemplo que el neuroticismo es un buen predictor del enfoque de aprendizaje superficial. Se concluye entonces que los profesores deben enseñar a los estudiantes el valor de ser persistente y abierto en sus tareas de aprendizaje, con la finalidad de promover un aprendizaje profundo.

c) Enfoques de aprendizaje y diferencias contextuales

Tal y como indicábamos, el Modelo 3P subraya la importancia otorgada al contexto, como variable de presagio y moduladora de los enfoques de aprendizaje. Unido a esta premisa recordemos que los propios rasgos característicos del término enfoque de aprendizaje hacen prestar una especial atención a los aspectos relacionados con el contenido de la tarea de aprendizaje, con las demandas específicas de la tarea y con el contexto en que ésta se desarrolla. Esta influencia del contexto, ya mencionada en numerosas ocasiones a lo largo de este documento, ha sido un punto referente y de interés generalizado para los investigadores, poniendo el centro de atención en aspectos relacionados con los métodos de enseñanza, la evaluación, el clima de la clase o la cultura e influencia institucional.

Los efectos de la enseñanza de un profesor individual o de los métodos de enseñanza en general, tienen repercusiones para la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Ramsden, 2003). En un nivel más general, esta influencia también aparece presente. Las políticas y prácticas de los departamentos o áreas y también de la institución en su conjunto, determinan los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Un perfil superficial suele ser más común en programas que combinan una fuerte carga de trabajo con inapropiadas evaluaciones y una ausencia de responsabilidad o elección en el aprendizaje. La orientación hacia el significado será más común entre estudiantes que perciben una alta calidad de la enseñanza y oportunidades para el estudio independiente.

Asumiendo este supuesto, en esta ocasión nos detendremos brevemente en los aspectos contextuales, desde una perspectiva aún más amplia.

Conscientes de los importantes cambios institucionales y contextuales en que se deriva la configuración del espacio europeo de la educación superior, remitimos desde aquí a algunos de ellos, que serán interrelacionados con algunas de las nuevas vertientes de la investigación de los enfoques de aprendizaje desde la perspectiva ecológica o contextual:

1. Los nuevos modelos organizativos, curriculares y metodológicos apuntan hacia la inclusión, cada vez más generalizada, de estrategias para desarrollar la enseñanza a partir de la tutoría, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación a través de la enseñanza virtual. Si nos detenemos un instante, comprobamos que estas estrategias han estado más relacionadas con una modalidad de enseñanza a distancia.
2. La importancia, beneficios y potencialidades del aprendizaje en grupo y del aprendizaje cooperativo surgen como metodologías eficaces destinadas a crear aprendices autónomos y autodirigidos. Además, desde diferentes foros, como luego comentaremos, se hace una mención especial al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, y qué mejor forma para desarrollarla que a través del aprendizaje cooperativo.
3. La consolidación de las dimensiones culturales y sociales europeas, junto con la conciencia de los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social y cultural común, se convierten en una de las principales dimensiones de la reforma actual. El objetivo es articular la diversidad, desde la educación superior, como una fuente de riqueza europea y de valores democráticos, culturales y lingüísticos de gran valor.

Estos supuestos, presentados a modo de ejemplo, hacen que prestemos una especial atención a la investigación llevada a cabo en pro de la comprensión del aprendizaje dentro del modelo SAL, en diferentes escenarios, desde nuevas perspectivas organizativas y metodológicas o asumiendo la diversidad cultural de los

estudiantes. Por ello, sin detenernos demasiado en este aspecto, nos gustaría mencionar algunos estudios que están configurándose dentro de esta perspectiva, como ejemplos de lo que podría convertirse en una amplia y poderosa vertiente de acción, continuación y profundización en la investigación del aprendizaje en educación superior.

Podemos mencionar, por ejemplo, la línea de investigación implementada por Richardson (1994b, 2000) o Lawless y Richardson (2002), entre otros. Dentro de una perspectiva crítica, estos autores intentan profundizar en las diferencias entre los enfoques de aprendizaje de estudiantes dentro de los sistemas ordinarios –presenciales– y estudiantes que cursan los estudios en modalidades a distancia. El perfil de los estudiantes que siguen una modalidad de enseñanza a distancia, las diferentes características individuales, como por ejemplo la edad, las experiencias previas académicas o las metas y motivaciones, sus percepciones sobre la enseñanza, junto con la ausencia de instrumentos estandarizados para la evaluación de sus preferencias al abordar las tareas de aprendizaje, constituyen algunas de las diferencias de los enfoques de aprendizaje de estos estudiantes en comparación con los estudiantes que siguen una modalidad de enseñanza presencial.

La línea de investigación en torno a los enfoques de aprendizaje puede también contribuir a dar un sentido y hacer realidad en el aula universitaria la dinámica del aprendizaje cooperativo, comprendiendo con qué motivos y estrategias enfocan los estudiantes las tareas de aprendizaje en grupo. Como un tópico muy reciente, Yan y Kember (2004) han estudiado las equivalencias en la identificación de los enfoques superficial y profundo en dos grupos de alumnos. Los resultados sugieren que esta equivalencia existente es identificable en un sentido relacional y cómo parte de un espectrum. Las diferencias vienen marcadas, principalmente, por la intención o el motivo del grupo al llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Los autores identifican dos enfoques, el de compromiso, dirigido al enriquecimiento y comprensión del material, directamente relacionado con el enfoque de aprendizaje individual profundo y, por otro lado, el de evitación, dirigido a minimizar la cantidad de trabajo a realizar y a la no inversión de tiempo y esfuerzos no necesarios, relacionado, esto último, con el enfoque de aprendizaje individual superficial.

En cuanto a las diferencias culturales que podemos encontrar respecto a la forma de enfocar el aprendizaje de los estudiantes, en busca de la perspectiva de validez ecológica, mencionar que numerosos autores han extendido la investigación de los enfoques de aprendizaje hacia una perspectiva "cross-cultural" (Biggs, 1990, 1993; Kember, 1996, 2000; Watkins y Biggs, 1996; Chan, 1999; Boulton-Lewis et al., 2001, 2003; Buendía y Olmedo, 2003; etc.).

Los principales resultados de la investigación referente a las diferencias en el modo de abordar las tareas en los diferentes contextos culturales se configuran (muy esquemáticamente) en torno a:

- a) El establecimiento de la *paradoja china*. Esta paradoja explica por qué estudiantes con buenos resultados utilizan la memorización como estrategia de aprendizaje en lugar de la comprensión, estrategia característica o congruente con el enfoque profundo.
- b) Redefinición de las nociones de memorización y definición de un nuevo enfoque, denominado *narrow approach* o enfoque equilibrado. Este enfoque quedaría caracterizado por la doble, combinada y equilibrada intención de comprender y memorizar los materiales de estudio, estructurando sistemáticamente la tarea de aprendizaje.
- c) Reconsideración de las concepciones de aprendizaje más sofisticadas en diferentes contextos culturales o los hallazgos empíricos que indican que las diferencias más significativas, en cuanto al modo de aprender en estudiantes de contextos culturales nepalíes, indígenas o aborígenes, se sitúan en cuanto a la incongruencia respecto a sostener una concepción cuantitativa del aprendizaje y a la utilización de estrategias profundas al aprender.

Sin detenernos más en este aspecto, queremos mencionar la necesidad de considerar las influencias ecológicas, filosóficas y/o culturales, configuradoras de ese proyecto de aprendizaje y de vida de los estudiantes. Es de destacar, como aparece en la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje y se subraya en el hecho de que toda investigación aparece ligada a un contexto, aspecto a tener en cuenta. La investigación nunca se configura de manera aislada o neutral, siempre hay un marco contextual de

referencia en el cual ésta toma sentido y se justifica de forma completa.

d) *Aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida*

Las bondades del enfoque profundo de aprendizaje también aparecen relacionadas con el desarrollo de habilidades para aprender a aprender o mejorar el propio aprendizaje en el sentido de su construcción sobre el propio conocimiento, en un amplio contexto social y cultural; sobre la propia experiencia personal, los conocimientos previos y el cambio. Algunas universidades comprometidas en proyectos para el desarrollo de competencias, dentro de un proyecto profesional y vital, que veremos un poco más adelante, persiguen el propósito de convertir a los estudiantes en aprendices a lo largo de la vida, potenciando explícitamente este aprendizaje basado en la comprensión y en el significado, a fin de hacer posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo profesional continuo (McAvinia y Oliver, 2002; Bolhuis, 2003; Sim *et al.*, 2003).

En esta relación, es importante destacar las premisas indicadas en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (2000), elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas con motivo de la celebración de seminarios de seguimiento de las propuestas de la Convergencia Europea. En el citado documento aparecen detalladas cuestiones como:

Una educación básica de alta calidad para todos... es la premisa inicial...debe garantizar que los estudiantes han aprendido a aprender, y que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje. Los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender...La motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente (p.8).

En esta sencilla idea aparece implícita la importancia de que los estudiantes desarrollen, ante el aprendizaje, una motivación intrínseca o la capacidad de establecer relaciones entre los contenidos de una materia y sus experiencias previas; aspectos que son definitorios de un enfoque de aprendizaje profundo. Subrayamos la idea ya mencionada (Hernández y cols., 2002),

en cuanto a que “un enfoque de aprendizaje superficial está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que debe ser la educación universitaria. La consecución de una de las metas de la institución universitaria, formar aprendices independientes, supone estar más próximo a lo que entendemos que es un enfoque profundo”, y del mismo modo nos unimos a la tesis de Bolhuis (2003), respecto a que desarrollar el aprender a aprender debe ser concebido como aprender a participar en la construcción social y en la reconstrucción de la realidad.

Los grandes propósitos, fines o pilares de la educación, enunciados por Delors (1996) también subrayan la importancia de formar aprendices autónomos e independientes, aprendices que aprendan a conocer, a hacer, a convivir y a ser; como clave o guía para alcanzar el gran propósito del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tal y como afirma Villa (2004), la vida académica no finaliza en el paso por la universidad, sino que continúa a lo largo de toda la etapa vital. Un estudiante, al finalizar su etapa universitaria, ha de estar preparado para continuar su aprendizaje, asumiendo su propia responsabilidad y desde su autonomía personal.

e) *Desarrollo profesional competente*

Como última aportación, nos aproximaremos a las propuestas del espacio europeo y a las derivadas del nuevo concepto de cualificación profesional, proponiendo el reto de reflexionar sobre estos planteamientos y considerar cómo estas premisas invitan a promover un aprendizaje profundo en el aula.

Tal y como apuntan los documentos oficiales, el nuevo sistema europeo de créditos (ECTS) se convierte en la unidad de valoración del trabajo total del alumno para conseguir los resultados de aprendizaje incluidos en el programa y adquirir una formación académica integral (CRUE, 2002; Pagani, 2002; Zurich, 2002; Documento Marco, 2003). Este nuevo sistema de créditos debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje del estudiante (Pagani, 2002; Documento Marco, 2003). Por tanto, lo importante ahora es crear un método de asignación de créditos, en el cual se mida el esfuerzo del estudiante. Esta idea invita claramente a reflexionar sobre qué y cómo aprender en la

universidad (Lavigne, 2003). Como complemento a esta idea apuntamos que la nueva estructura cíclica de las titulaciones, flexible, compatible y permeable, hacia el fomento de la movilidad y la investigación y la adecuación de las enseñanzas a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral (CRUE, 2002; Bruselas, 2003; Graz, 2003), aspectos relacionados con la profesionalización del estudiante.

Esta nueva estructura está siendo diseñada con el propósito de formar alumnos que se aproximen a la tarea de aprendizaje de forma significativa con una motivación intrínseca y un fuerte deseo por aprender. Pero, además, también contribuye a ello un currículum concebido y desarrollado a partir de perfiles profesionales e integrado por competencias de acción profesional donde se combine una enseñanza científica y técnica junto a la formación de competencias transversales. Este hecho demanda, del mismo modo, una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal, una formación que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales (Göteborg, 2001; Vaduz, 2003). En definitiva, un currículum que aporte las competencias que el graduado necesita para adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatilidad de la sociedad y del mercado laboral (Salamanca, 2001; Strasbourg, 2003). De forma que, comprensivamente, las consecuencias serán la formación de un alumno que, con un perfil profundo, entre otros aspectos, afronte las tareas de aprendizaje como una satisfacción y realización personal, a fin de buscar y encontrar los porqués de lo estudiado.

Un esquema de estas nuevas vías o vertientes, aquí presentadas de forma resumida, puede apreciarse en el siguiente cuadro:

<p>NUEVAS VERTIENTES Y TENDENCIAS COMPLEMENTADORAS Y FAVORECEDORAS EN LA COMPRENSIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR</p>	<p>A) Variables cognitivo-motivacionales-académicas (autorregulación, autoconcepto, metas académicas...).</p> <p>B) Preferencias individuales de comportamiento y aprendizaje (estilos de aprendizaje, estilos de pensamiento, tipos de personalidad).</p> <p>C) Diferencias contextuales-culturales (modalidad de enseñanza presencial vs. a distancia, influencia de la cultura dominante, modelos de aprendizaje en grupo).</p> <p>D) Aprendizaje permanente.</p> <p>E) Capacitación, cualificación y profesionalización.</p>
---	--

CUADRO RESUMEN:

Nuevas vertientes en la investigación de los enfoques de aprendizaje.

SÍNTESIS

Como podemos apreciar tras este breve recorrido por la realidad educativa e investigadora de los enfoques de aprendizaje, el comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios constituye, actualmente, una importante tendencia en la investigación en educación superior. Una tendencia que no se agota en sí misma sino que aparece, especialmente dentro del planteamiento convergente a nivel europeo en que nos hallamos inmersos, como un planteamiento esencial y en auge.

En este capítulo, hemos examinado de forma dinámica cómo se define el concepto de enfoques de aprendizaje, las potencialidades del modelo en que se inserta, el marco teórico en el que se sustenta; en él se tienen en cuenta las variables del contexto enseñanza y aprendizaje con que interaccionan con los procesos de aprendizaje, la viabilidad y necesidad de promover un aprendizaje profundo en el aula o nuevas y recientes líneas de investigación en este área. Conscientes de que muchos aspectos habrán quedado pendientes, el cometido que nos guiaba no era otro que apoyar una fuerte línea y tendencia hacia este campo de acción, a

modo declarativo. Un aspecto que sí consideramos importante y que constituye la apuesta más fuerte en este trabajo es el relacionado con la idea que subraya la línea de investigación en torno a los enfoques de aprendizaje como un continuo, un fuerte, potente y completo impulso para comprender el aprendizaje del alumno en el contexto en que ocurre.

Desde aquí apostamos por su desarrollo y avance a fin de contribuir en la formación de personas, ciudadanos y profesionales capacitados y cualificados para un desempeño competente de su profesión y para actuar como agentes comprometidos en la vida en sociedad.

Dentro de esta misma línea de acción, y con el intento de profundizar y avanzar un poco más en esta ruta, nos adentramos, a continuación, en el desafío de definir el qué aprenden los estudiantes y con qué calidad, esto es, qué resultados de aprendizaje alcanzan. Este trayecto lo recorreremos adoptando una visión europeísta, centrándonos en cómo la formación en competencias profesionales describe un proceso, un itinerario formativo que marca una nueva dirección. Aprender y enseñar competencias supone un giro importante en el diseño formativo de la educación superior; supone un proceso dinámico en busca de unos resultados o productos finales concretos como evidencias del desempeño profesional.