

Sumario

Presentación	267
Docencia e Investigación en educación superior <i>Fuensanta Hernández Pina</i>	271
La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior <i>M^o Angeles Marín Gracia</i>	303
Universitarios y profesionales. Diagnóstico de estilos de aprendizaje <i>Carmen Delia García-Fuentes, J. Miguel Muñoz Cantero y Eduardo Abalde Paz</i>	339
Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos precedentes de la LOGSE y del COU <i>Mario de Miguel Díaz (Dir.), Peio Apodaca Urquijo, José Miguel Arias Blanco, Tomás Escudero Escorza, Sebastián Rodríguez Espinar y Javier Vidal García</i>	357
Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas <i>Peio Apodaca y Héctor Grad</i>	385
Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios <i>Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez</i>	411
Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas <i>Javier Vidal, Gloria M. Díez y M. José Vieira</i>	431
Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios <i>J. Cajide, A. Porto, C. Abeal, F. Barreiro, E. Zamora, A. Expósito y J. Mosteiro</i>	449
La Alfabetización en la información en las universidades <i>José A. Gómez Hernández y Judith Licea de Arenas</i>	469
Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios <i>Fuensanta Henández Pina, M^o Paz García Sanz, Pilar Martínez Clares, Rosa M^o Hervás Avilés y Javier Maquilón Sánchez</i>	487
El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? <i>Leonor Buendía Eisman y Eva María Olmedo Moreno</i>	511
El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado uni- versitario sobre la enseñanza <i>Ana Beatriz Jiménez Llanos y Ana Delia Correa Piñero</i>	525

Web: Rie www.um.es/~depmime
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es



Revista de Investigación Educativa

Volumen 20, número 2, 2002

Volumen 20, número 2, 2002

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

**INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**
Fuensanta Hernández Pina (Coordinadora)



ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 20, número 2, 2002

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Directora:

Leonor Buendía Eisman

Directora ejecutiva:

Mercedes Rodríguez Lajo

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluze
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Carmen Jiménez Fernández
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
M^a Ángeles Marín
Mercè Noguer
M^a Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
M^a Paz Sandín
Ruth Vila Baños
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2^a planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~dep mide
Aidipe www.uv.es/aidipe

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión de los trabajos deberá ser entre 20-25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.
14. La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar a e-mail: AIDIPE@d5.ub.es

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Revista de Investigación Educativa

Volumen 20, número 2, 2002

Presentación	267
Docencia e Investigación en educación superior	271
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior	303
<i>M^a Ángeles Marín Gracia</i>	
Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje	339
<i>Carmen Delia García-Fuentes, J. Miguel Muñoz Cantero y Eduardo Abalde Paz</i>	
Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU	357
<i>Mario de Miguel Díaz (Dir.), Peio Apodaca Urquijo, José Miguel Arias Blanco, Tomás Escudero Escorza, Sebastián Rodríguez Espinar y Javier Vidal García</i>	
Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas	385
<i>Peio Apodaca y Héctor Grad</i>	
Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios ..	411
<i>Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez</i>	
Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas	431
<i>Javier Vidal, Gloria M. Díez y M. José Vieira</i>	
Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios	449
<i>J. Cajide, A. Porto, C. Abeal, F. Barreiro, E. Zamora, A. Expósito y J. Mosteiro</i>	
La Alfabetización en información en las universidades	469
<i>José A. Gómez Hernández y Judith Licea de Arenas</i>	
Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios	487
<i>Fuensanta Henández Pina, M^a Paz García Sanz, Pilar Martínez Clares, Rosa M^a Hervás Avilés y Javier Maquilón Sánchez</i>	

- El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? 511
Leonor Buendía Eisman y Eva María Olmedo Moreno
- El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del
profesorado universitario sobre la enseñanza 525
Ana Beatriz Jiménez Llanos y Ana Delia Correa Piñero

P R E S E N T A C I Ó N

El presente volumen ha sido dedicado a la educación superior. Dos son los motivos que justifican este monográfico. Por un lado los cambios que los Planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades está promoviendo en las instituciones de educación superior en la mejora de la docencia, la investigación y la gestión. Por otro lado, la investigación pedagógica sobre diversos temas dentro del ámbito universitario ha despertado un gran interés como lo demuestra el número creciente de artículos aparecidos tanto en RIE como en diversas revistas de nuestro entorno a lo largo de la última década. De igual forma, el número de revistas en lengua inglesa dedicadas monográficamente a la educación superior va en aumento y cada vez hay más profesorado de todas las ramas del saber que dedican parte de su tiempo a la investigación pedagógica.

El contenido de este volumen no abarca ni mucho menos los numerosos estudios que en nuestro país se vienen realizando sobre este nivel educativo. La limitación de espacio nos obliga a incluir un cierto número de estos trabajos. Algunos de ellos se están llevando a cabo al amparo del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, otros desde la orientación universitaria, otros por el interés cada vez mayor que se está mostrando por la enseñanza y el aprendizaje, etc.

Los artículos que aquí incluimos seguro que ayudarán a la reflexión y contribuirán a desarrollar cultura sobre investigaciones pedagógicas, lo que sin duda redundará en una mayor calidad de la institución universitaria.

En el primer artículo *Relación docencia e investigación en educación superior* se hace una síntesis de algunos de los trabajos que se han realizado sobre el nexo docencia-investigación desde perspectivas diferentes. Los resultados de algunos de estos estudios han demostrado cómo se produce la relación de estas dos actividades, cómo la investigación informa a la docencia y viceversa. Igualmente, se aborda la relación que existe entre las concepciones de la enseñanza y la investigación con la calidad de los aprendizajes.

En el artículo de Marín Gracia *La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior* se presenta una revisión de las investigaciones sobre estilos de aprendizaje en alumnos universitarios, desde el punto de vista conceptual y su implicación para la enseñanza.

García Fuentes, Muñoz Cantero y Abalde Paz en el artículo *Universitarios y profesionales. Diagnóstico de estilos de aprendizaje* presentan una revisión de la conceptualización del aprendizaje y la evaluación de los estilos de aprendizaje en alumnos universitarios.

En el estudio llevado a acabo por De Miguel y colaboradores, *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*, se aborda el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en función a los estudios cursados en educación secundaria. El seguimiento de diversas cohortes de estudiantes procedentes de varias universidades españolas les lleva a la conclusión de que el tipo de bachillerato cursado no es un factor diferenciador del rendimiento académico en la universidad.

Apodaka y Grad en su trabajo *Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas*, abordan las limitaciones del uso de las encuestas de opinión del alumnado sobre calidad docente del profesorado. El estudio, que tiene un carácter metodológico, aporta evidencias que permiten hacer una reconceptualización no lineal del constructo de competencia docente integrando las tradicionales unidimensionales y multidimensionales de las encuestas.

Álvarez Rojo y colaboradores en el artículo *Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios* evalúan un curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios en alumnos mayores de 25 años en la Universidad de Sevilla. Tanto el contenido como el desarrollo del curso han sido valorados muy positivamente por los participantes.

Vidal y colaboradores abordan *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas*. Los autores hacen una descripción y análisis de la oferta de los servicios de orientación a partir de la información obtenida en las WEB institucionales y entrevistas telefónicas a responsables de estos servicios. Las conclusiones a las que llegan son que tanto los procedimientos seguidos como su estructura no responden a un modelo definido sino que aparecen muy heterogéneos, aunque siempre tratando de responder a las demandas de los distintos colectivos.

Cajide y colaboradores abordan las *Competencias adquiridas en la universidad y las habilidades requeridas por los empresarios*. En el estudio se analiza la transición al empleo en términos de las demandas de las empresas y las competencias adquiridas en la universidad.

Gómez Hernández y Licea de Arenas tratan el tema de la *Alfabetización en información en las universidades*. Los autores intentan explicar que la alfabetización en información es concebida como la capacidad básica del alumnado para desarrollar habilidades de información, evaluarla y usarla efectivamente. Esto supone un cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje y una mayor colaboración entre docentes y bibliotecarios.

El siguiente artículo, *Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*, de Hernández Pina y colaboradores, aborda la consistencia entre motivos y estrategias en estudiantes universitarios dentro de la perspectiva de enfoques. Los resultados indican que existe una congruencia entre motivos y estrategias, especialmente en el enfoque profundo. Este dato no significa que el estudiante no utilice estrategias de otro enfoque como consecuencia de la presión del contexto docente.

Buendía y Olmedo abordan los enfoques de aprendizaje desde la perspectiva del género. En el trabajo que aquí se ofrece, *El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?*, las autoras concluyen que no existe diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a uso de enfoques de aprendizaje.

El último artículo incluido, *El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza*, de Jiménez Llanos y Correa Piñero está dedicado al profesorado universitario en el que se abordan las concepciones sobre la enseñanza. Las autoras intentan determinar la representatividad de diversas teorías culturales sobre la enseñanza, el papel que juegan varios subdominios de la enseñanza y la estructura de las teorías implícitas subyacentes en los docentes.

Esperamos que este número monográfico sirva para profundizar en todos aquellos temas de la educación superior que contribuyan a la mejora de su calidad.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

RESUMEN

La relación docencia-investigación en educación superior ha sido objeto de investigación a lo largo de las últimas décadas como lo demuestran las numerosas publicaciones aparecidas en revistas de prestigio. En este artículo se hace una revisión de algunos de los trabajos realizados sobre dicha relación y que abordan la misma desde perspectivas diferentes. A pesar de los resultados contradictorios, algunos trabajos parecen presentar conclusiones que consideramos importantes para las instituciones universitarias.

Palabras clave: *Educación superior, docencia, investigación, concepciones del aprendizaje, concepciones de la enseñanza, concepciones de la investigación.*

ABSTRACT

The relationship between teaching and research has been subject of analysis for the past decades, as shown in numerous articles published on prestigious journals. This article reviews some of the works that have dealt with such a relationship and that have approached it from different angles. Despite contradicting outcomes, some of the research presents conclusions that we consider important and relevant for university.

Key words: *Higher education, teaching, research, conceptions of learning, conceptions of teaching, conceptions of research.*

I. INTRODUCCIÓN

La docencia y la investigación aparecen en todas las definiciones que se dan sobre las funciones básicas de la institución universitaria. La investigación para la creación del conocimiento y la docencia para su diseminación. Estas dos funciones tienen su razón de ser en el aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo se señala que la misión de la universidad es la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en todos los campos del saber, convirtiéndose de este modo en referencia del conocimiento y del desarrollo tecnológico.

La docencia y la investigación han sido centro de interés tanto para los responsables en política universitaria como para investigadores. A lo largo de las últimas décadas se ha realizado un considerable esfuerzo en tratar de establecer la naturaleza de la relación entre la docencia y la investigación como lo atestiguan las publicaciones aparecidas en las revistas más prestigiosas.

En este artículo introductorio se presenta una síntesis de los resultados de un gran número de investigaciones llevadas a cabo a lo largo de las últimas décadas sobre dicha relación. Uno de los principios básicos sostenidos por gran número de profesores universitarios es que entre docencia e investigación existe una estrecha relación. Asegurar la calidad de estas dos funciones es una de las preocupaciones de los gobiernos y de la propia institución universitaria: de los gobiernos para proponer programas de calidad y de las instituciones universitarias para implementar dichos programas y promover la innovación en su profesorado.

Ser referencia del saber y del conocimiento para la sociedad obliga a la institución universitaria a una mejora continua de la calidad de todos los servicios que presta: docencia, investigación y gestión. Con el fin de asegurar la calidad, desde 1992 en nuestro país se han venido aplicando programas de evaluación de la calidad. El primer programa tuvo un carácter experimental (1992-94), cuyo objetivo fue iniciar procesos metodológicos de evaluación institucional basándose en la experiencia de países de nuestro entorno. Paralelamente la Unión Europea impulsó un Programa Piloto (1994-95) en el que participó España. A este plan experimental, siguió el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1995-2000). Entre sus objetivos se encontraban asegurar una metodología común para el desarrollo de los procesos de evaluación y como contenido a evaluar estaría la docencia, la investigación y la gestión. El II Plan de Calidad de las Universidades (2001), con una vigencia de 6 años, pretende fomentar la implantación de un sistema de evaluación que asegure la mejora continua, implicar a las Comunidades Autónomas y establecer un sistema de acreditación que garantice la calidad según estándares internacionales.

La Ley Orgánica de Universidades (2001) refuerza la idea de calidad como un fin esencial en la política universitaria en su Capítulo V en cuyos objetivos se explicita la calidad de la actividad docente e investigadora y la gestión de las universidades. Este y otros objetivos que plantea se prevé cumplirlos mediante la evaluación, la certificación y la acreditación. Para ello se regula la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA, 2002) y la creación de las Agencias de las Comunidades Autónomas. La ANECA, que desarrolla actividades de evaluación, se centra

en cuatro ámbitos: evaluar para mejorar, evaluar para la acreditación, evaluar para la certificación y la evaluación del profesorado (su capacidad investigadora, docente y de gestión). En los encuentros de expertos y representantes de la Agencias y de las universidades, celebrada en Cádiz en septiembre de 2002, se propusieron algunas de las dimensiones académicas a avaluar así como los contenidos: la actividad investigadora, la actividad docente y la actividad en la gestión.

La afirmación generalizada de que existe una relación entre docencia e investigación ha sido objeto de estudio a lo largo de las últimas décadas como se refleja en publicaciones como: (Flood Page, 1972; Centra, 1983; Elton, 1986; Moses, 1990; Barnett, 1992; Neumann, 1992, 1993, 1994; Ramsden y Moses, 1992; Elton, 1992; Brew y Boud, 1995; Rowland, 1996; Gottlieb y Bruce, 1997; Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Saltzberg, 1998; Brown, 1998 Brew, 1999; Jenkins, 2000; Vidal y Quintanilla, 2000; Muller, 2000 Elton, 2001; Lindsay, Breen y Jenkins, 2002, etc.). Cada uno de estos trabajos aborda dicha relación desde planteamientos metodológicos y puntos de vista diferentes, lo que dificulta extraer una conclusión única y definitiva sobre cual es dicha relación y los beneficios que una actividad reporta a la otra.

Autores como Neumann (1996), Hattie y Marsh (1996, 2002), Braxton (1996), Smeby (1998), etc. han realizado algunas de las mejores síntesis y estudios meta-analíticos de las investigaciones realizadas hasta el momento. Aunque los criterios son diferentes, el agrupamiento resultante es muy similar. Hattie y Marsh (1996) hacen un estudio meta-analítico en base a los análisis correlacionales realizados en cada investigación revisada, añadiendo algunos modelos propuestos que incluyen variables intervinientes y mediacionales. Neumann (1996) por su parte agrupa los trabajos en tres apartados: según la visión personal que el profesorado tiene de esta relación, la correlación entre el producto investigador y la eficacia docente y, por último, aquellos estudios que han sido hechos siguiendo la metodología de encuesta. Smeby (1998) a su vez establece un grupo de trabajos que basan la relación docencia-investigación en un principio de racionalidad y como algo básico en la institución universitaria (Muir, 1990; Gellert, 1990, Pelikan, 1992, Elton, 1986; Barnett, 1992). El segundo grupo de investigaciones trata de ver cuál es la relación entre la productividad académica (publicaciones) y la docencia (la evaluación del profesorado hecha por los estudiantes) (Centra, 1983; Webster, 1985; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992, etc.). El tercer grupo de trabajos están basados en estudios tipo encuesta en donde la opinión de los profesores a través de cuestionarios y entrevistas son la base de las conclusiones (Hansen y Jensen, 1985; Jensen, 1986; Neumann, 1992, Brew y Boud, 1995, Rowland, 1996; Vidal y Quintanilla, 2000, etc.).

2. LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

La institución universitaria tiene una larga historia y unas tradiciones que se han venido reflejando en su organización, sus creencias, sus valores, etc. Centrándonos en lo que han sido sus dos funciones básicas, la docencia y la investigación han aparecido siempre en el profesorado universitario como actividades inseparables. El concepto de investigación previo al siglo XIX se veía como un trabajo individual, de producción

escrita de las reflexiones que servían de base para la preparación del profesor como docente. Concretamente, en el siglo XVIII en las universidades alemanas se asentó un modelo de universidad que fue adoptado por otras universidades. Este modelo, basado en las ideas de Humbolt, veía la docencia y la investigación como inseparables. Esta idea ha permanecido a lo largo del siglo XX. Sin embargo, como señalan los estudiosos del tema esta idea unitaria de docencia e investigación no fue homogénea a lo largo del tiempo ni en todas las universidades. La diversificación de las áreas de estudio ha provocado una dispersión en la idea de cómo se produce dicha relación: simbiosis, sinergia, relación, conflicto, incompatibilidad, constructos diferentes, etc. En cualquier caso, como veremos más abajo, la relación docencia-investigación ha sido un tema controvertido que ha tratado de establecer cual es la conexión entre ambas (Brew y Boud, 1995).

Los trabajos llevados a cabo dentro de esta perspectiva basan la relación docencia-investigación en un principio de racionalidad y como algo básico en la institución universitaria (Muir, 1990; Gellert, 1990, Pelikan, 1992, Elton, 1986; Barnett, 1992). En estos estudios se trata de comprender por qué y cómo se produce esta interacción. La base de estos trabajos son documentos y bases de datos sobre política universitaria.

3. LA PERSPECTIVA PERSONAL Y CRÍTICA (BASADA EN LA EXPERIENCIA) DEL PROFESORADO

Los trabajos realizados bajo esta perspectiva se basan en los comentarios que hacen los académicos a partir de su experiencia personal. La gran mayoría de ellos se han realizado antes de los noventa. El punto de vista que presentan sobre el nexo docencia-investigación va desde los excepticos sobre esta relación (Black, 1972; Flood Page, 1972), que sostiene que la idea de esta relación sólo es una tradición; hasta los que creen que entre ambas no existe conexión ninguna puesto que entre ellas lo que se da es un conflicto de actividades (Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989; Turns, 1991). Un tercer grupo opina que lo que se da entre ellas es una relación simbiótica; su argumento es la tradición universitaria (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972).

4. RELACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. LA PERSPECTIVA CORRELACIONAL

Este grupo de investigaciones se centra en ver cual es la correlación entre la productividad académica (publicaciones) y la eficacia docente (la evaluación del profesorado hecha por los estudiantes) (Centra, 1983; Webster, 1985; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992, etc.). A diferencia del grupo anterior, estos trabajos sí tienen una base empírica importante, aunque han tratado estas dos actividades como algo separado y reduciéndolas a medidas objetivas de productos en términos de publicaciones y la evaluación del profesorado en opinión de los estudiantes, etc. Estos trabajos conciben la investigación como el desarrollo de un cuerpo de conocimientos objetivos y la

enseñanza como algo, también objetivo y equiparable a la lección magistral (Brew y Boud, 1995, Rowland, 1996).

El interés de estos estudios consiste en tratar de descubrir la dirección e intensidad de las relaciones bivariadas entre estas dos funciones. Sin embargo, los resultados no son concluyentes en cuanto a la intensidad de la relación entre ambas actividades (Ramsden y Moses, 1992), la dirección, los beneficios de esta relación (Kogan, 1994), la incidencia de la experiencia investigadora en la docencia (Magennis and Woodward, 1992), etc. Los resultados de estos estudios parecen apuntar en varias direcciones.

De todos los artículos síntesis publicados hasta el momento merecen ser citados los de Feldman (1987), Hattie y Marsh, (1996, 2002) y el de Braxton (1996). Estos estudios han resultado ser muy clarificadores a la hora de conocer el estado de la cuestión y los comentarios y sugerencias dadas sobre cuál debe ser la dirección de la futura investigación (Brew, 1999; Elton, 2000). Todos ellos coinciden en señalar que hay estudios que muestran que ambas actividades son complementarias (la perspectiva de la relación positiva), otros que están en conflicto (la perspectiva de la relación negativa) y otros que son actividades no relacionadas (la perspectiva nula). Vidal y Quintanilla añaden una cuarta perspectiva en la que, teniendo en cuenta que ambas actividades pertenecen a un mismo sistema dinámico, hay circunstancias externas que favorecen que la relación sea positiva (efecto de transferencia) o negativa, (efecto de interferencia). Este cuarto grupo de estudios coinciden básicamente con aquellas investigaciones que introducen variables mediadoras (Modelo compensatoria de Marsh) o variables moderadoras (Modelo de Friedrich y Michalak).

A continuación pasamos a analizar sintéticamente los resultados más destacables de cada una de estas hipótesis:

a. La docencia y la investigación se relacionan positivamente

Esta relación viene avalada por la creencia que existe entre el profesorado universitario de que ambas actividades se apoyan mutuamente y se enriquecen, lo cual es tan obvio que no necesita demostración. Esta relación puede darse en un doble sentido: cómo influye la investigación en la docencia y viceversa. Varios son los estudios que han analizado esta hipótesis.

La investigación llevada a cabo por Neumann (1992) apoya la idea del efecto positivo en la dirección investigación hacia la docencia. En su artículo «Percepción of the teacher-research nexus: a framework for analysis» informa que la gran mayoría del profesorado cree firmemente que ambas funciones son inseparables. De acuerdo con la autora esta relación se manifiesta de tres modos:

- Hay una conexión tangible que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes.
- La conexión intangible se relaciona con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje. El desarrollo y transmisión de estas cualidades son considerados por el profesorado como los rasgos más importante de la relación docencia-investigación. Este nexo intangible se inter-

preta como una relación simbiótica debido a que, cuando el profesorado hace una revisión continua de su área de investigación en el contexto de su enseñanza, esto beneficia a todos sus estudiantes.

- La conexión global se refiere a la interacción entre la docencia y la investigación a nivel departamental. Un departamento que refuerza esta conexión crea expectativas entre los estudiantes.

Estos tres tipos de relación vienen acompañados por factores como el curso, la habilidad y motivación de los estudiantes, la naturaleza de la materia y el nivel de desarrollo de la disciplina.

En el estudio llevado a cabo por Halsey (1992) el 90% del profesorado opinaba que la relación entre estas dos actividades es positiva. Tener un interés activo en la investigación es esencial para ser un buen profesor universitario.

Otros estudios que apoyan esta relación positiva se basan en las habilidades que cada una de estas dos actividades necesita para su desarrollo. Reich, Rosch y Catania (1988) encontraron que, aunque hay factores comunes a la docencia y la investigación (la diseminación y la comunicación del conocimiento), la enseñanza necesita de habilidades como es la integración del conocimiento y la investigación necesita de la indagación.

Mientras que la mayoría de los trabajos realizados apoya la dirección investigación hacia la docencia, la dirección sobre cómo la investigación se beneficia de la docencia ha sido establecida con más dificultad, de tal forma que los estudios que abordan esta dirección de la relación informan de un beneficio nulo. McCaughey (1994) encontró que raramente una enseñanza excelente influyera positivamente en la calidad de las publicaciones.

b. La docencia y la investigación se relacionan negativamente

Las investigaciones que han mostrado relación negativa entre la docencia y la investigación señalan como causas tres tipos de factores. El primero de ellos incluye los factores: tiempo, dedicación y compromiso. El segundo, se refiere a las características de personalidad; y el tercero, a los incentivos.

Factor tiempo. Jauch (1976) encontró una correlación negativa entre el tiempo invertido en la investigación y el tiempo invertido en la docencia. En cambio, el tiempo invertido en la investigación sí se correlacionó positivamente con la producción científica (Feldman, 1987). Por su parte, tanto McCullagh y Roy (1975) como Feldman (1987) coinciden de nuevo en señalar que el tiempo dedicado a la docencia no parece correlacionarse mucho con la calidad de dicha docencia. A la vista de las investigaciones revisadas Hattie y Marsh (1996) concluyen que «la relación entre productividad investigadora y la evaluación de la enseñanza puede predecirse solo a partir de la correlación parcial. Es decir, si el tiempo dedicado a la investigación y el tiempo dedicado a la docencia se relacionan negativamente, el tiempo empleado en la investigación se correlacionará positivamente con los resultados de la investigación y la correlación entre el tiempo dedicado a la docencia y la evaluación de dicha docencia

sería cero. Estos resultados inducen a pensar que la correlación entre docencia e investigación será nula y no negativa como algunos estudios concluyen» (p. 509).

Sobre las compensaciones de tiempos entre una y otra actividad, Harry y Goldner (1972) encontraron que el incremento de una hora en las actividad investigadora se asoció a la disminución del tiempo dedicado a la enseñanza en tan sólo 45 minutos. El tiempo dedicado a una y otra actividad es un factor de conflicto según expresan la gran mayoría de los profesores (Vidal y Quintanilla, 2000).

Factor esfuerzo. Este factor parece estar asociado con el factor tiempo (Barnett, 1992). Friedrich y Michalak (1983) señalan en su estudio que el esfuerzo dedicado a la investigación no se sustrae del que se necesita dedicar a su docencia.

Factor compromiso. Los estudios que han abordado el papel que desempeña el compromiso que los profesores adquieren en su docencia e investigación parecen inclinarse más en favor de la enseñanza. Mooney (1991) aporta datos sobre este aspecto y señala que el 98% del profesorado opina que ser un buen profesor es esencial en la vida universitaria y solo el 59% ser un buen investigador. Por su parte, Ramsden (1992) indica que aquellos profesores más comprometidos con la enseñanza suelen ser mejor evaluados en esta actividad. Ramsden y Moses (1992) por su parte señalan que cuanto más comprometido está un profesor con su enseñanza peor es la correlación con los indicadores de la investigación.

Factor personalidad. Eble (1976) señala que hay una correlación negativa entre docencia e investigación porque cada una de estas actividades requiere características de personalidad diferentes. Así por ejemplo, un investigador necesita trabajar solo, le perjudican las distracciones externas, se siente más cómodo con las ideas, los hechos y los materiales de su investigación que con los estudiantes y su aprendizaje. En cambio, el docente busca compañía, gusta interaccionar con sus alumnos, etc.

Factor incentivo. Cada una de estas actividades tienen expectativas y motivaciones diferentes en cuanto a los incentivos que se persiguen en su actividad. Mientras que con la investigación se busca el prestigio, en la docencia se busca el reconocimiento académico, la mayoría de las veces proveniente de los estudiantes.

c. La docencia y la investigación son dos actividades independientes

Un tercer grupo de investigadores ha llegado a la conclusión de que la relación entre docencia e investigación es nula. Hattie y Marsh (1996) han resumido en tres los factores que demuestran esta falta de relación. La investigación y la docencia son tareas diferentes, los investigadores y el profesorado muestran perfiles distintos y la burocracia influye en esta falta de relación.

Barnett (1992) aporta datos sobre el primero de estos factores. Según este autor, la investigación y la docencia son empresas diferentes porque diferentes son sus exigencias. Mientras que la investigación se relaciona con el descubrimiento del conocimiento a través de los procedimientos propios de cada disciplina, la docencia implica impartir información dirigida al aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al factor sobre perfiles personales del investigador y el profesor, las investigaciones llevadas a cabo señalan que los factores que adornan uno y otro perfil

son diferentes y ortogonales. Rushton, Murray y Paunonen (1983) indican como aspectos diferenciales de uno y otro perfil los siguientes: los investigadores son más ambiciosos, resistentes, indagadores, determinados, dominantes, líderes, agresivos, independientes, menos sumisos, prestan menos apoyo, etc. En cambio, los profesores son más liberales, sociables, líderes, extrovertidos, menos ansiosos, objetivos, prestan más apoyo, democráticos, no están a la defensiva, sensibles, etc. Ambos comparten que son líderes pero el apoyo que suelen prestar es diferente.

El factor burocracia dependerá del apoyo que cada institución facilite a la docencia y a la investigación.

d. La relación entre docencia e investigación vienen determinada por factores moderadores, intervinientes, etc.

Los resultados de las investigaciones arriba expuestas se basan en la correlación simple entre los productos de la investigación y los resultados de la evaluación de la docencia. Con el fin de superar la simplicidad de estos modelos se han propuesto otros que incorporan variables moderadoras, intervinientes, control, etc. y que utilizan procedimientos analíticos más avanzados como son el análisis multinivel, los modelos de ecuaciones estructurales, el análisis de regresión múltiple, etc.

Estos trabajos han seleccionado un número de variables en base a la teoría y a los modelos propuestos por Marsh (1987), Ramsden y Moses (1992), Friedrich y Michalak (1983), Marsh y Hattie (2002). Marsh y Hattie (2002) postulan dos grupos de variables que pueden afectar a la correlación entre la docencia y la investigación: las variables personales (habilidades, satisfacción, metas y objetivos, incentivos extrínsecos para la docencia y la investigación, restricciones, creencias, valores) y las variables relacionadas con los recursos (tiempo dedicado a la docencia y la investigación, actividades, etc.). Comentamos brevemente algunos de estos modelos:

Modelo compensatorio de Marsh

Este autor postula un modelo que incorpora variables que permitan explicar cómo se relaciona la docencia y la investigación. Las hipótesis que se derivan de su modelo son las siguientes:

- Las habilidades para ser un buen profesor y las habilidades para ser un buen investigador se correlacionan positivamente.
- La correlación entre el tiempo dedicado a la docencia y el dedicado a la investigación se correlacionan negativamente; esta correlación puede verse influida por incentivos que sistemáticamente favorezcan a una sobre la otra.
- La efectividad de la docencia y la investigación es una función de la habilidad y el tiempo.
- La correlación entre las habilidades en la docencia y las habilidades en la investigación y la correlación negativa entre los tiempo dedicados a ambas actividades.

des no influirá, o lo hará de forma muy escasas, en la correlación entre la efectividad en las dos actividades.

Como bien señalan Hattie y Marsh (1996), este modelo necesita más investigación empírica en cuanto a los factores que se incluyen en él y cómo se establecen las relaciones entre ellos.

Modelo de variables intervinientes de Friedrich y Michalak (1983)

Este modelo parte de la hipótesis de que entre la docencia y la investigación se da una relación nula debido a la escasez de evidencias aportadas por los trabajos previos. La causa la sitúan en la medida de las variables, en la reducción de los contextos donde se han llevado a cabo las investigaciones, en las ideas preconcebidas existentes sobre la relación docencia e investigación, y en la ausencia de variables intervinientes que median en dicha relación. En el argumento que esgrimen los autores sobre la necesidad de dicha incorporación se dice que «la fuerza y la dirección de la correlación entre docencia e investigación dependerá, por un lado de la fuerza y la dirección de la relación entre investigación y cada variables intervinientes y, por otro, de la relación de estas con la docencia» (p. 147). Así pues, cuanto mayor sea la influencia de la investigación o la docencia en las variables intervinientes, mayor será la correlación entre estas dos actividades.

En la lista de variables incluida por Friedrich y Michalak en su modelo aparecen como variables intervinientes el nivel de conocimientos, la implicación intelectual, la organización, el razonamiento crítico e independiente, las oportunidades, etc.; como variables extrañas incluyen la capacidad intelectual, la personalidad del profesor y del investigador, el tiempo disponible, etc.

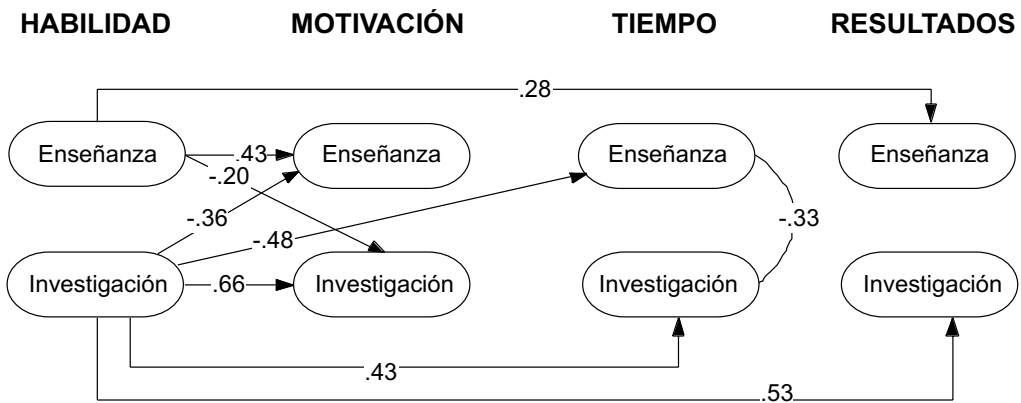
Los resultados de las correlaciones postuladas en el modelo arrojan coeficientes muy bajos, lo que en opinión de sus autores no apoyan suficientemente el modelo; sin embargo, se inclinan a pensar que este modelo y algunos de sus resultados pueden contribuir a futuras investigaciones que permitan establecer de un modo más consistente la relación docencia e investigación.

Modelo de Marsh y Hattie (2002)

Estos autores, en base al estudio meta-analítico llevado a cabo en su artículo de 1996 y los dos modelos comentados más arriba, proponen un modelo de ecuaciones estructurales para determinar la relación entre las medidas sobre la docencia y las de la investigación. Los objetivos que se proponen son, por un lado, estudiar los efectos de las variables mediadoras y moderadoras (variables que podrían explicar por qué la relación no es más positiva) en la relación docencia e investigación y, por otro, examinar dicha relación en contextos diferentes con el fin de determinar en qué unidades académicas la correlación es más positiva. Para ello, los autores seleccionan y construyen un listado de variables que ayuden a explicar esta relación. El análisis que realizaron fue de tres tipos: relacionar los resultados de la docencia y la investigación toman-

do como indicadores de la primera los resultados de la evaluación emitida por los estudiantes y como indicador de la segunda, el número de publicaciones; para ello llevaron a cabo un análisis factorial confirmatorio. Un segundo análisis, multinivel, para evaluar en que medida la relación docencia-investigación varía en función de la variable departamental. Y por último, evaluaron el modelo propuesto por Marsh a través de un modelo de ecuaciones estructurales.

Los resultados vinieron a confirmar algunos de los resultados de investigaciones previas. Así por ejemplo, la relación entre la medida global de la docencia y la de la investigación resultó ser próxima a cero. En el análisis factorial confirmatorio, en el que la docencia venía representada por cuatro indicadores y la investigación por cinco, el modelo quedó bien establecido y con un buen ajuste de los datos. Sin embargo, la relación global docencia-investigación fue nula. En el estudio multinivel mostraron, de nuevo, que la relación entre docencia e investigación fue nula en los 20 departamentos estudiados. Por último, el estudio empírico del modelo teórico de Marsh demostró que la relación entre la docencia y la investigación es una función de la habilidad, la motivación y el tiempo. Por su interés, reproducimos el modelo y los coeficientes significativos de cada uno de los paths.



De acuerdo con Marsh y Hattie (2002) estos resultados parecen apoyar la hipótesis de que la docencia y la investigación son dos constructos independientes. Los datos parecen apoyar la hipótesis de que entre ambos se produce un antagonismo en relación al tiempo dedicado a cada una de estas dos actividades. Sin embargo, este aparente antagonismo no explica por qué la relación entre docencia e investigación no es más positiva. En concreto, mientras que el tiempo empleado en la docencia y en la investigación se correlacionan negativamente, la variable tiempo no tiene efectos sobre los resultados de la docencia y la investigación más allá de lo que viene explicado por la habilidad. Esta habilidad es la única variable que afecta a los resultados de la enseñanza y la investigación, pero la relación entre ellas no es significativa. En síntesis, la idea fundamental que subyace al modelo de Marsh es que la habilidad para ser un buen profesor y la habilidad para ser un buen investigador están significativamente correlacionadas; sin embargo, el estudio de Marsh y Hattie (2002) no parece estar de

acuerdo con este supuesto. Más aún, esta falta de correlación apoya la validez de constructo de correlación cero entre efectividad en la docencia y producción en la investigación.

Estos resultados tienen algunas implicaciones que los autores sintetizan del modo siguiente: ser un buen investigador no implica necesariamente ser un buen profesor y viceversa. En términos generales, hay un número similar de profesores que son buenos en la docencia y la investigación; que son malos en ambas actividades; que son buenos en la docencia pero malos en la investigación y viceversa. Estos resultados indican que la toma de decisiones sobre la selección de personal y la promoción deben basarse en medidas independientes de la docencia y la investigación y en cómo los académicos facilitan evidencias de que su docencia e investigación se apoyan mutuamente. La actuación en la investigación no supone una fuente de información sobre la enseñanza y viceversa. Si un alumno quiere ser enseñado por un buen profesor debe fijarse en indicadores sobre la enseñanza pero no en su prestigio como investigador. Si las universidades quieren mejorar la calidad de la enseñanza necesitan seleccionar, retener, promocionar y apoyar aquellos profesores que demuestren que son buenos profesores. Si la universidad quiere mejorar su productividad investigadora necesitan seleccionar, retener, promocionar y apoyar a académicos que sean buenos investigadores. Si la universidad necesita mejorar la docencia y la investigación entonces necesita seleccionar, retener, promocionar y apoyar a los académicos que sean buenos en ambas actividades. Si la universidad quiere mejorar la docencia y la investigación necesita no seleccionar, ni retener, ni promocionar, ni incentivar académicos que sean deficitarios tanto en su enseñanza como en su investigación. (Marsh y Hattie, 2002, p. 635).

5. RELACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. LA PERCEPTIVA DEL PROFESORADO Y LA DEL ALUMNADO

El siguiente grupo de trabajos se basan en estudios tipo encuesta recabando la opinión, tanto de los profesores como la de los alumnos, sobre cuál es su opinión sobre la relación docencia-investigación. Las técnicas utilizadas son el cuestionario y la entrevista. Desde esta perspectiva metodológica encontramos trabajos como los de Hansen y Jensen, 1985; Jensen, 1986; Neumann, 1992, Brew y Boud, 1995, Rowland, 1996; Vidal y Quintanilla, 2000, etc. Los resultados aportados por estas investigaciones van desde el análisis de cuales son los efectos de la investigación en la docencia dependiendo de las materias o disciplinas (hay materias que facilitan la interacción docencia-investigación, (Becher, 1989), hasta el grado de especialización y tipo de conocimientos impartidos, el ciclo en que se enseña (en ciclos superiores y postgraduados se intensifica esta relación, Pinch, 1990, Clark, 1991, 1995), el grado de madurez de los estudiantes, Perry, 1970, 1988), etc.

Smeby (1998), con uno de los trabajos en esta línea metodológica, basa su investigación en la opinión que los profesores tienen sobre cómo se produce esta relación y, si ésta es simétrica o asimétrica en términos generales y en función de los ciclos de enseñanza, disciplinas que enseña, grado académico, años de experiencia y producción investigadora. Sus conclusiones están muy en la línea del estudio de Neumann

(1992): la enseñanza se beneficia de la investigación (especialmente en los primeros ciclos) al mismo tiempo que la enseñanza envía impulsos positivos a la investigación que el profesor lleva a cabo, especialmente en los ciclos superiores. Aunque los datos parecen indicar una relación directa, es menos significativa que la relación indirecta y compleja. Un ejemplo de esta relación directa se da cuando un profesor aporta ejemplos y resultados de sus investigaciones en clase o cuando en la realización de sus enseñanzas recibe algún insight que pueda trasladar a su línea de investigación. En cuanto a la relación indirecta, ésta se produce cuando un profesor con experiencia investigadora disemina o promueve actitudes críticas y entusiasmo hacia el conocimiento que está impartiendo dentro de su materia; o cuando utiliza su experiencia investigadora para mejorar la comprensión de la materia y su relación con materias afines. Elton (1986) llamaba ya la atención sobre la complejidad que hay en la relación docencia e investigación porque entre una y otra media la erudición) (scholarship o comprensión del conocimiento). O como en el caso de Brew y Boud (1995), que señalaban que lo que realmente media entre la docencia y la investigación es el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los profesores opinan que la relación es asimétrica en el sentido de la investigación hacia la docencia y mucho menor de la docencia hacia la investigación. Esta relación asimétrica ha sido apoyada por otros trabajos previos como los de Hansen y Jansen (1985, Jensen, 1986, Jacobsen 1990). Smeby concluye que la interacción entre docencia e investigación existe y que esta varía en función de las materias (a favor de la materias de las CC Sociales) y que, conforme los estudiantes están en ciclos más altos y son más maduros, la relación se intensifica. La experiencia docente, el cargo académico y la producción científica parecen tener poco efecto en la relación.

Vidal y Quintanilla (2000) basan su investigación en dos tipos de información. Por un lado, en la opinión a través de entrevistas a 36 investigadores y, por otro, en 20 autoinformes del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades entre 1996 y 1997. De los resultados de este estudio cabe destacar lo siguiente: en opinión de los participantes la relación entre docencia e investigación es inevitable. Sin embargo, en esta relación analizada desde el binomio transferencia-interferencia, el profesor parece manifestar que existen serias dificultades para llevar a cabo investigación si el volumen de docencia a realizar es alto (interferencia). Para el profesorado parece obvio que «el tiempo dedicado a la enseñanza no se puede dedicar a la investigación y viceversa» (p. 224). Por otra parte, en el sentido de la transferencia, se señala que es más fácil hacer investigación cuando la enseñanza está orientada al tema de investigación del profesor (relación positiva). En ambos casos parece primarse la investigación frente a la docencia, pero podrían aparecer en el mismo plano siempre que se den unas condiciones determinadas: la condición tiempo para la investigación.

Respecto a la relación calidad de la enseñanza y calidad de la investigación, los autores señalan que, en opinión del profesorado, la transferencia sólo funciona en la dirección investigación hacia la enseñanza. Aunque la interferencia puede ir en ambas direcciones, lo más importante es la dirección enseñanza hacia la investigación. Es decir, el profesorado opina que cuando se mejora la calidad de la investigación, esto influye necesariamente en la calidad de la enseñanza pero no que cuando se dedica

mucho esfuerzo en mejorar la propia enseñanza esto se haga a costa de la calidad de la propia investigación. Los autores generalizan diciendo que el profesorado universitario asigna más peso a la investigación que a la enseñanza, siendo esto coherente con la selección y promoción del profesorado. La pregunta que surge necesariamente es ¿en qué medida la evaluación institucional está influyendo en la calidad de las dos funciones básicas del profesorado universitario y en la relación que se pueda establecer entre sí?

Rowland (1996) por su parte entrevistó a 12 directores de departamento para que le expresasen su opinión sobre la relación docencia-investigación. Los resultados fueron: la enseñanza y la investigación deben coexistir y todos los profesores deben estar implicados en una y otra actividad. Señalaban, además, que la investigación se estaba primando más que la docencia, incluso que era peligroso emplear demasiado tiempo en esta última. La mayoría de los directores opinaron que una buena investigación recibía más incentivos que una buena enseñanza. Un departamento con una buena producción científica atraía más estudiante. La diferencia entre investigación y docencia se hacía en función de los destinatarios o la audiencia. Cuando un profesor presenta los resultados de su investigación a un grupo de alumnos, eso es enseñanza, pero si esos mismo contenidos se presentan a un grupo de colegas, entonces cuenta como investigación. Muy poco profesorado aceptó que la difusión de la investigación entre colegas pudiese catalogarse como enseñanza. Dependiendo de los enfoques de enseñanza y de la investigación el alumnado se verá más o menos beneficiado. En cuanto a la investigación sobre la propia enseñanza, la mayoría de los directores opinaron que este tipo de investigación era más bien cosa de pedagogos. Como conclusión de sus trabajos, Rowland observa que la investigación y la docencia tienen sus consecuencias sobre la calidad del aprendizaje. Para ello es necesario profundizar en la interdisciplinariedad de las materias, tener en cuenta la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza que reciben, desarrollar métodos de enseñanza que permitan una mayor implicación del estudiante. Establecer una relación entre el currículum y el contexto y la sociedad, los profesores deberían implicarse más en la investigación de su propia enseñanza. Esto permitiría que la docencia y su evaluación tuviesen un reconocimiento público y se favorecería el ambiente de aprendizaje.

Junto a estos estudios encontramos aquellos que recaban la perspectiva del alumnado sobre cómo entienden, en su opinión, se produce esta relación (Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Saltzberg (1998), Neumann (1994), Breen y Jenkins (2002), etc.).

Neumann (1994) ha sido crítico con las investigaciones hechas sólo desde la perspectiva del profesor o el investigador. Por ello en su artículo de 1994 lleva a cabo un estudio con estudiantes y licenciados para conocer su experiencia acerca de la docencia y la investigación que han vivido con sus profesores. En opinión de esta autora, dado que los estudiantes son los receptores de la enseñanza, no cabe obviar la opinión de los estudiantes en esta línea de investigaciones. El objetivo que se planteó fue examinar el grado en que los alumnos son conscientes del rol del profesor como investigador y si la investigación hecha por sus profesores tiene algún impacto en la enseñanza y en su aprendizaje. La mayoría de los estudiantes manifestaron tener experiencia de la relación docencia-investigación; esta relación se manifestaba de tres

formas: de forma tangible en la que la enseñanza servía no sólo para diseminar conocimientos sino también para que los profesores desarrollasen habilidades de investigación y enseñasen técnicas de investigación a sus alumnos; la relación intangible se manifestaba en la forma en que los profesores desarrollaban un espíritu crítico y una actitud positiva hacia el estudio y el conocimiento; la tercera forma de conexión, la relación global, se refiere a la conexión entre docencia e investigación a nivel departamental. En opinión de los alumnos hay cuatro factores que favorecen este nexo: la habilidad y la motivación de los estudiantes, la naturaleza de la disciplina, el tipo de curso y las oportunidades de interacción profesor-alumno que se produzcan.

Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Saltzberg (1998) han comprobado que la mayoría de los estudiantes creen que la docencia se beneficia de la investigación siempre que se den las condiciones para que se produzca dicha conexión. La investigación obliga a los profesores a estar al día de los conocimientos dentro de su disciplina y a darles credibilidad como profesores. Esta credibilidad se hace extensiva también a los departamentos y a la institución. Los estudiantes de ciclos superiores creen además que el interés y los conocimientos por parte del profesor sobre metodología de investigación pueden ser de ayuda considerable para facilitar a los estudiantes la realización de trabajos y en la iniciación a la investigación. Para muchos estudiantes, además, la reputación investigadora de un departamento puede influir y ayudarle en su futuro profesional. También hubo percepciones negativas en esta relación, en el sentido de que muchos alumnos opinaban que aquellos profesores muy volcados en la investigación mostraban menos interés por los estudiantes y estaban menos disponibles para las tareas académicas. Esta última observación es coherente con la visión que tienen los estudiantes de lo que debe ser la universidad: servir sus necesidades y ser unos buenos profesores lo que significa estar disponibles fuera de las horas de clase. La mayoría de los estudiantes no se consideraron a sí mismo como los destinatarios y beneficiarios de la investigación hecha por sus profesores. Estos resultados, en opinión de los autores, tienen unas implicaciones para los departamentos y la institución universitaria que pueden ser aprovechadas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

Breen y Jenkins (2002) han llevado un estudio más reciente basándose en una investigación previa comentada más arriba (Jenkins et al, 1998). La muestra de estudiantes fue de licenciados y no licenciados. Los resultados se resumen en los siguientes:

- todos los estudiantes opinan que la investigación produce más beneficio que perjuicios.
- todos opinaron que la actividad investigadora promovía la difusión del conocimiento, la credibilidad, la competencia en supervisar y el entusiasmo/motivación.
- todos elogiaron el interés, relevancia y utilidad de la investigación en los contenidos de su aprendizaje.
- todos reconocieron los efectos negativos que tiene sobre la enseñanza la falta de disponibilidad de algunos profesores en favor de la investigación.

Muller (2000) llevó a cabo una experiencia con estudiantes universitarios en la que integró la investigación en la enseñanza, haciendo participar activamente a sus estudiantes con el fin de mostrarles cómo investigar y como desarrollo profesional del profesor.

Radford y Holdstock (1996) llevaron a cabo una investigación por encuesta entre padres de alumnos universitarios sobre cuales deberían ser, en su opinión, los objetivos de la universidad. Para estos encuestados los más importantes son: la investigación y el descubrimiento de nuevos conocimientos, enseñar a los estudiantes y el aprendizaje de los alumnos y la erudición de los académicos. Como clientes piensan que la universidad tiene como misión fundamental la creación de nuevos conocimientos y la enseñanza.

6. LA RELACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. LA PERSPECTIVA CONTEXTUAL Y FENOMENOLÓGICA

En 1970 las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje se empezaron a llevar a cabo desde la perspectiva fenomenológica. Esta perspectiva daba la posibilidad a los investigadores a comprender la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los actores (investigación de segundo orden). Uno de los primeros trabajos fue el llevado a cabo por Saljo (1979) sobre las concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje. Este trabajo ha sido seminal y ha inspirado otras investigaciones, como la relación entre procesos y resultados del aprendizaje (Saljo, 1982; Entwistle y Rasmussen, 1983; Dall'Alba, 1986; Trigwell y Prosser, 1991, etc.) o sobre las concepciones del aprendizaje que tienen los profesores (Bruce y Gerber, 1994) o las concepciones de la enseñanza (Dall'Alba, 1990; Samuelowitz y Brain, 1992).

Todos estos trabajos vienen a coincidir en que la experiencia que el profesor tenga de un determinado fenómeno influye en el desarrollo y comprensión de ese mismo fenómeno.

A lo largo de las últimas décadas ha empezado a percibirse un cambio de perspectivas en la comprensión docencia-investigación. Se está pasando de una perspectiva realista y estática, que reduce la docencia y la investigación a productos objetivamente medibles (número de publicaciones, citas, evaluación de los profesores por los alumnos, etc.) (Brew y Boud, 1995) a otra más interpretativa, contextuales y fenomenológicos. A este cambio de perspectiva han contribuido las innovaciones o variaciones que la educación superior ha experimentado a lo largo de las últimas décadas (Brew, 1999), como ha podido ser la masificación, la mayor cantidad de tiempo que el profesorado necesita para el desempeño de estas dos funciones, los cambios cualitativos en la conceptualización de la docencia, del aprendizaje, la naturaleza del conocimiento, las concepciones sobre la investigación, etc. (Marton, 1981, Rowland, 1996, Biggs, 1996, Trigwell y Prosser, 1997, Entwistle, 1997) y, por qué no, los planteamientos que la introducción de la evaluación institucional ha supuesto para las universidades (Elton, 1992, Vidal y Quintanilla, 2000).

Esta nueva perspectiva, en coherencia con los nuevos planteamientos sobre enfoques de enseñanza, enfoques de aprendizaje y enfoques de investigación cualitativos y

fenomenológicos en línea con los trabajos seminales de Marton, sitúa como factor central de la relación docencia-investigación la naturaleza del conocimiento. El modo en que el profesorado conciba el conocimiento que imparte va a afectar a esta relación. La concepción que el profesor tenga del conocimiento afectará a como el estudiante comprenda tal conocimiento. Tener una concepción cuantitativa o cualitativa del conocimiento tiene sus consecuencias en el aprendizaje del alumno. Aprender para comprender (enfoque profundo del aprendizaje) o aprender para reproducir (enfoque superficial del aprendizaje) son las consecuencias más evidentes de dicha concepción (Marton, Hounsell y Entwistle, 1997; Brew, 1999). La concepción que el profesor tenga del conocimiento y de cómo debe desarrollarse su enseñanza influye en el enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno (Trigwell y Prosser, 1997, Brew y Wright, 1990).

Brew (1996) señala que aunque se van percibiendo cambios en las concepciones de los profesores, aún se observa con fuerza la resistencia de mucho profesorado a cambiar sus prácticas docentes. La lección magistral parece ser el método de enseñanza más popular, lo que hace que la concepción que el profesor tenga del conocimiento se canalice a través de dicho método de enseñanza.

Concepciones de la enseñanza

Las dos concepciones más aceptadas y practicadas entre el profesorado han sido ya comentadas en otro lugar y que aquí exponemos de forma breve. Nos referimos a las concepciones cualitativa y cuantitativa (Larson, 1983; 1987; Wilson y Wilson 1972; Salio, 1982; Van Rosumy Schenk, 1984; Biggs, 1996, ec.). Estas dos concepciones han evolucionado desde una visión realista del conocimiento a otras más interpretativa. Marton (1981), Trigwell y Prosser (1987), Entwistle (1997), Biggs (1996), etc. han contribuido a comprender las claves de ambas concepciones y sus efectos dentro del aula.

Decía Cole en un artículo publicado en 1990 que la cuestión más importante en educación es saber **qué queremos que los estudiantes aprendan**. Si todos los niños en la escuela deben desarrollar capacidades intelectuales superiores, es obvio que debemos actuar para lograr tales resultados, puesto que las concepciones que se desarrollan sobre el aprendizaje escolar afectarán a lo que los profesores enseñan y a cómo lo enseñan; del mismo modo que afectarán a lo que los investigadores investiguen y al modo como lo hacen. Más aún, según Cole, tales concepciones influyen en la naturaleza de la comunicación entre investigadores y prácticos.

Las ideas que el profesorado tiene en lo que respecta al aprendizaje escolar ejercen, por consiguiente, un impacto muy importante en el quehacer docente. Tales ideas influyen a su vez en cómo los educadores explican a la sociedad lo que hacen. Las concepciones sobre el aprendizaje escolar tienen, sin duda, un efecto importante en la escolarización, la práctica educativa y la percepción que la sociedad se forma sobre la naturaleza de la escolarización. Dichas concepciones se caracterizan, según Cole, por tener una visión del aprendizaje bien como:

- a. la adquisición de hechos y de habilidades básicas, o como
- b. la adquisición de conocimientos avanzados y de habilidades superiores

Ambas son igualmente válidas, y no deben interpretarse como que una es mejor y la otra peor. El problema, tal vez, estriba en el predominio que ha podido ejercer una sobre la otra y las tensiones que ello ha producido en los diferentes modelos de escolarización a que han dado lugar. La primera, con una concepción conductista del aprendizaje, ha predominado hasta finales de los años sesenta; la segunda, más influida por la psicología cognitiva ha irrumpido a principio de los años 70 en parte también como reacción a la primera.

Para Cole (1990) ninguna de estas dos concepciones es suficiente por separado. Por el contrario, entiende que «debemos progresar tratando de comprender los logros educativos de modo que reconozcamos todas las partes intervinientes tales como habilidades básicas, hechos, habilidades de índole superior y conocimiento avanzado» (p. 5). Esta nueva concepción tiene que venir acompañada de una clarificación de qué se entiende por rendimiento escolar y un conocimiento de qué objetivos educativos y qué implicaciones tiene esta nueva concepción para la enseñanza.

Las tres concepciones de la enseñanza han sido caracterizadas por autores como Biggs y Moore (1993) y permiten interpretar el quehacer docente: *la cuantitativa, la estratégica y la cualitativa* (tabla 1).

TABLA 1
CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

	TRANSMISIÓN	ORQUESTACIÓN DE HABILIDADES	FACILITADOR
CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA	Concepción cuantitativa del aprendizaje. El alumno aprende cantidades de información.	El profesor se prepara para enseñar. Prepara didácticamente los contenidos. Se prepara para ser evaluado como profesor. Se basa en una concepción institucional del aprendizaje.	El profesor se prepara para que el alumno se implique en el aprendizaje de forma activa.
	CUANTITATIVO	INSTITUCIONAL	CUALITATIVO
CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE	El aprendizaje es cuestión de cantidad. El conocimiento está fuera y hay que descubrirlo. Pasividad del alumno.	El aprendizaje necesita ser validado a través de la enseñanza y de la evaluación. Pasividad del alumno.	El aprendizaje es comprensión, significado y un modo de interpretar el mundo. El conocimiento es construido. El proceso de desarrollo cognitivo consiste en la construcción de un marco conceptual que permita al alumno interpretar de forma significativa el mundo que le rodea.

LA TRADICIÓN CUANTITATIVA

Esta tradición concibe el aprendizaje como la suma de contenidos que los profesores deben enseñar mediante la simple transmisión de conocimientos que emanan de fuentes externas. Los conocimientos objeto de aprendizaje se reducen a los niveles declarativos o procedimentales, a saber: hechos, habilidades, competencias, etc. El proceso de aprendizaje en esta tradición se reduce a una acumulación de conocimientos, ordenados de tal forma que estén disponibles en el momento oportuno, como es el caso de los exámenes. Un buen profesor, dentro de esta concepción típicamente *cuantitativa* lo será en la medida en que tenga un buen conocimiento de su materia y sepa comunicar dichos conocimientos de forma fluida. Por así decirlo, ha de saber transmitir contenidos de una cabeza a otra. La ausencia de aprendizaje de los alumnos será responsabilidad no del profesor, sino del estudiante que no sabe abordar la tarea de aprendizaje de un modo eficaz.

La implicación de este enfoque en la evaluación es clara. La respuesta que se espera de los alumnos en situación de examen es puramente reproductiva: el alumno ha de saber reproducir lo más rápida y exactamente posible los contenidos aprendidos por procedimientos muchas veces mecánicos. Como señala Biggs (1996) los contenidos son aprendidos en unidades binarias, que pueden ser etiquetadas de correctas o incorrectas. Las primeras, mediante su transformación en puntuaciones, se consideran aditivamente, dando por resultado una puntuación final que será el índice de la competencia que el estudiante tiene de la asignatura. Todas las puntuaciones correctas tienen el mismo valor, independientemente del contenido a que se refieran. Las pruebas objetivas son el mayor exponente de esta forma de evaluar, o mejor dicho de examinar, bajo esta perspectiva. En una prueba objetiva, todas las preguntas valen lo mismo, siendo la nota final la suma de los aciertos. En el caso de las pruebas tipo ensayo o preguntas abiertas, su valoración puede adoptar también una estrategia cuantitativa en cuanto a que la puntuación final es la suma de las puntuaciones parciales, sin establecer más diferenciación que el peso que el profesor otorgue a cada pregunta. En cualquiera de estos dos tipos de examen, se prima la cantidad de datos aducidos.

Este modelo cuantitativo de evaluación es coherente con un modelo conductual de aprendizaje y de enseñanza que se aleja bastante de lo que se entiende en la actualidad por aprendizaje.

LA CONCEPCIÓN ESTRATÉGICA

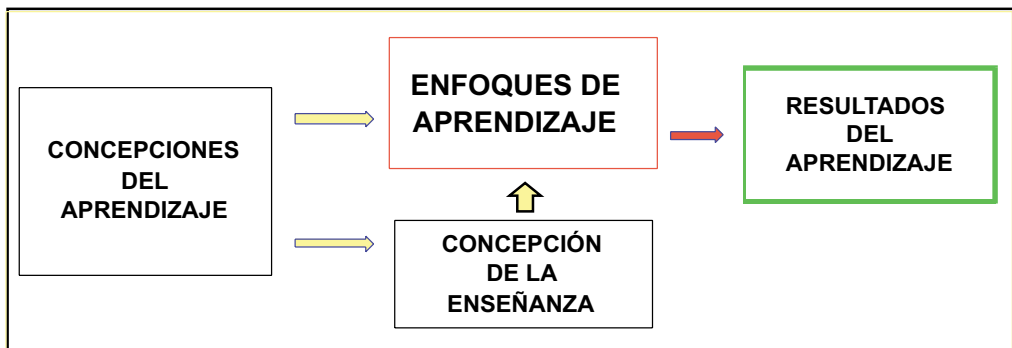
En la concepción *estratégica* u orquestación eficiente de las habilidades de enseñanza, el profesor adapta sus técnicas de enseñanza a la clase, mostrándose sensible a las diferentes necesidades de aprendizaje que el alumnado plantea. En este contexto, será buen profesor aquél que domina no sólo distintos recursos docentes, sino que sabe adaptarlos a sus estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje serán buenos en la medida en que sean bien gestionados. Esta concepción ha sido etiquetada de institucional debido al carácter que la evaluación de la enseñanza tiene para mejorar tanto los procesos de enseñanza como del aprendizaje.

La evaluación en esta concepción es una prolongación de la tradición cuantitativa. Tal vez, lo que añade es que el profesor ha de cumplir al pie de la letra las normas internas de la institución o del departamento, pero el alumno sigue adoptando una actitud pasiva y reproductora del aprendizaje.

LA CONCEPCIÓN CUALITATIVA

En esta concepción el estudiante aprende acumulando conocimientos, pero al mismo tiempo interpreta los contenidos y los incorpora relacionándolos con lo que ya sabe. Su comprensión avanza conforme va aprendiendo. Los contenidos que aprende se relacionan verticalmente en la materia de arriba abajo, pero al mismo tiempo también horizontalmente en el currículum tratando de relacionar las materias del curso y la carrera entre sí.

En cuanto a 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. Los métodos que utilicen serán aquellos que transmitan conocimientos, que motiven, que faciliten la interacción profesor-alumno, que posibiliten la aplicación de los conocimientos y que desarrollen actitudes y valores. El profesor ha de saber cómo hacer que los estudiantes se impliquen en ese aprendizaje personal, puesto que lo importante no es lo que haga el profesor, sino el alumno (Shuell, 1986). En una palabra, el profesor ha de favorecer la reflexión y el pensamiento crítico, la gestión del trabajo personal, el trabajo en equipo, la indagación, etc. Como señala De Miguel (1999) la lógica común nos advierte que algo tiene que ver la calidad de la enseñanza con los resultados del aprendizaje.



Incidencia de las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el resultado del aprendizaje

Esta forma de enseñar, evidentemente, tiene unas repercusiones en la forma de evaluar. La evaluación en estas situaciones puede ser o bien ‘evolutiva’ (Biggs, 1996), puesto que ayuda a descubrir en qué medida los estudiantes han logrado o desarrollado los niveles de comprensión o competencia de conceptos o habilidades, o bien ‘ecológica’, ya que sirve para comprobar en qué grado aplica el estudiante los conoci-

mientos adquiridos en situaciones reales (es decir, que tengan validez ecológica). Así, frente a la cuantitativa, válida para evaluar conocimientos declarativos, la cualitativa es ideal para los contenidos procedimentales.

En el modelo de evaluación evolutivo, es necesario establecer un mapa evolutivo de conceptos o principios, de tal forma que en cada etapa del desarrollo se defina qué contenidos deben impartirse y cuáles no. Esta secuenciación de contenidos debe hacerse no sólo dentro de cada materia sino entre materias y de curso a curso. Marton (1988) y Ramsden (1988) han demostrado que la introducción de unos determinados contenidos requiere la presencia de unos conocimientos previos si no se quiere imposibilitar la comprensión por parte del estudiante. La jerarquización de contenidos es lo que va a facilitar la evaluación posterior del alumno. Biggs y Collins (1982,1989) han desarrollado una taxonomía conocida como **SOLO** (**Structure of the Observed Learning Outcomes**) en la que contemplan la existencia de una secuencia jerárquica de conceptos y habilidades, fuera de la cual se hace difícil la comprensión por parte del alumno. Idéntica secuencia puede ser utilizada por el profesor en su evaluación.

Lo que hace el enfoque ecológico aplicado a la evaluación cualitativa simplemente consiste en situar una prueba de evaluación en su contexto; es decir, hace de la evaluación una comprobación de lo que el estudiante ha adquirido como si fuese la vida real.

Ambos modelos de evaluación, el evolutivo y el ecológico (Biggs (1996), tienen funciones distintas aunque complementarias. Mientras que el evolutivo es apropiado para la evaluación de los conocimientos declarativos, el ecológico lo es para los procedimentales. El primero trata de ver en qué medida el estudiante comprende el mundo y el segundo en que medida sabe operar sobre él.

La visión cualitativa del aprendizaje tiene las siguientes implicaciones en la evaluación:

- Conforme el aprendizaje va sucediendo, el alumno va construyendo sobre los conocimientos previos y su estructura se va haciendo cada vez más compleja. Lo que debe hacer la tarea evaluadora es reflejar dicha complejidad y constatar cómo se van logrando los objetivos educativos, sin que ello suponga tener que cotejar la actuación del estudiante con la del resto de sus compañeros.
- El resultado del aprendizaje debe evaluarse holísticamente y no analíticamente. Si lo que hace el alumno es formar estructuras, dichas estructuras deben evaluarse globalmente, no por partes.
- Lo importante en la evaluación, desde una perspectiva cualitativa no es conocer cuál es la nota final en términos de número, sino si el estado final que logra el estudiante se ajusta a los objetivos propuestos por la institución, la titulación, el curso o la materia. Este planteamiento exige establecer una jerarquía de objetivos y comprobar por medio de la evaluación hasta dónde ha llegado el estudiante individualmente.

Estrechamente relacionado con la evaluación cualitativa y cuantitativa ha surgido en la literatura sobre el tema una nueva denominación: la denominada «evaluación

auténtica o de actuación». Este nuevo planteamiento señala que el contexto de la evaluación debe reflejar los objetivos del aprendizaje. Si a los estudiante se les enseña a pensar, decidir y actuar, la evaluación debe mostrar de forma activa tales conocimientos.

Este marco interpretativo y contextual centra su atención en la necesidad de que el modelo de enseñanza-aprendizaje que se proponga tenga en cuenta los factores individuales del profesor y del alumnos, y los factores de contexto que promueven unas determinadas concepciones que a su vez influirían en los enfoques de enseñanza y aprendizaje mantenidos por profesores y alumnos (Biggs, 1999). Brew y Wright (1990) señalan, además, que la concepción que el profesor tiene del conocimiento influye de forma directa en su predisposición para la innovación.

Trigwell, Prosser y Taylor (1994) han investigado la relación entre las intenciones del profesor y las estrategias de enseñanza que utiliza, tal y como sucede en los enfoques de aprendizaje, estableciendo cinco enfoque de enseñanza:

1. Estrategias centradas en el profesor con el fin de transmitir información al alumno
2. Estrategias centradas en el profesor con la intención de que el alumno adquiera los conceptos de la materia
3. Estrategias interactivas entre el profesor y el alumno con el fin de que este último adquiera los conceptos de la disciplina
4. Estrategias centradas en el alumno con el fin de que el alumno desarrolle sus propias concepciones
5. Estrategias centradas en el alumno con el fin de que el alumno cambie sus concepciones.

Concepciones del aprendizaje

Esta línea de investigación ha tenido un gran impacto en el estudio de la calidad del aprendizaje como ya hemos reflejado en otro lugar (Hernández Pina, 1993, 1999). Dependiendo de la concepción que los profesores y los alumnos mantengan, esto va a influir en la enseñanza y la relación de la docencia con la investigación. Al igual que hemos señalado en la enseñanza, en el aprendizaje también se han identificado (Saljo, (1979) cinco concepciones del aprendizaje a las que Marton (1993) añadió una sexta tal y como se refleja en la relación siguiente:

1. El aprendizaje es adquisición cuantitativa de conocimientos
2. El aprendizaje es memorización
3. El aprendizaje es adquisición de hecho y procedimientos para utilizar cuando se necesiten
4. El aprendizaje sirve para comprender o extraer significados
5. El aprendizaje es un proceso de interpretación y captación de la realidad
6. El aprendizaje sirve para cambiar a la persona.

Estas concepciones tienen un carácter jerárquico, las tres primeras son cuantitativas y las tres últimas cualitativas. Las concepciones cuantitativas conciben el aprendizaje como la adquisición de conocimientos aislados, hechos y procedimientos. En cambio, las concepciones cualitativas se proyectan en el significado de los hechos, el modo de ver el mundo y en una filosofía de la vida.

Un estudio llevado a cabo por Devlin (2002) con alumnos universitarios encontró que el 50% participaban de la primera concepción, el 11% de la segunda y el 27% de la tercera. Esto supone que el 88% de los estudiantes decía tener un enfoque cuantitativo del aprendizaje. Estos resultados indican que el aprendizaje es entendido como la acumulación y memorización de hechos y procedimientos que esperan recibir del profesor. En cuanto a quien es responsable del aprendizaje, el 50% decían ser ellos mismos (los estudiantes) frente al 27% que señalaban al profesorado. Es decir, una vez conseguido el conocimiento a través de los profesores la responsabilidad de memorizarlo y retenerlo es de ellos.

Franz, Ferreira, Loh et al (1996) por su parte han llevado a cabo un estudio para analizar cuales son las concepciones del aprendizaje de los estudiantes en contextos específicos y cuales son las concepciones de los profesores en los mismos contexto. Los autores identificaron siete concepciones del aprendizaje:

- Hacer lo que dicen los profesores. En esta concepción el aprendizaje se percibe como la producción de resultados en correspondencia con lo que dice el profesor.
- Memorizar. Esta concepción concibe el aprendizaje en términos de lo que puede salir en los exámenes y, por tanto, hay que hay que memorizar.
- Comprender. Esta concepción pone el énfasis en hacer que la información se convierta en algo que puede utilizarse.
- Desarrollar competencias profesionales. Esta concepción ve al aprendizaje como un medio que prepara profesionalmente.
- Ver el mundo desde perspectivas diferentes. Esta concepción permite ver el mundo desde perspectivas diferentes.
- Cambiar actitudes, creencias, comportamientos. Esta concepción aprecia el aprendizaje como algo inherente a la persona y a su experiencia personal.
- Objeto de estudio. En esta concepción el aprendizaje es el centro de atención.

Estas concepciones se corresponden en esencia con las de Saljo comentadas más arriba. Según estos autores estas concepciones presentan un orden jerárquico desde una concepción atomista y superficial en la que el aprendizaje se caracteriza por aprender contenidos separadas y su memorización; a otra holística y profunda que busca relacionar conocimientos, la comprensión y el significado personal de lo que se aprende.

Concepciones del conocimiento

El modo en que el profesorado conciba el conocimiento influirá de una manera decisiva en su forma de enseñar y en su concepción de la investigación (Brew, 1999).

Rowland (1996) señala que la concepción que se tenga del conocimiento influirá también en la relación docencia-investigación. Cuando el conocimiento es percibido como algo absoluto, especializado y no relacionado con la vida real, es muy probable que no se produzca ninguna relación. Sin embargo, cuando el conocimiento se considera como algo provisional, abierto a la reinterpretación, que puede aplicarse ampliamente, la relación entre ambos se hace más probable y la implicación del estudiante en dicha investigación se incrementa y puede ser un estímulo para el propio profesor, especialmente cuando se trabaja con estudiantes de ciclos superiores.

En educación superior aunque se han producido cambios muy importantes en lo que se refiere a la docencia, aún permanecen métodos de enseñanza que parecen dominar la actuación del profesor dentro del aula. Nos referimos a la lección magistral en la que el profesor transmite y presenta conocimientos lo más objetivamente posible y el estudiante los adquiere sin más. Cuando la enseñanza se relaciona con esta concepción del conocimiento, como algo objetivo y externo, no cabe duda de que tiene implicaciones sobre cómo se entiende que el estudiante se relaciona con dicho conocimiento. Al estudiante se le ve como un vaso que hay que llenar, como un aprendiz pasivo, como una esponja que absorbe ideas, conceptos, etc. tal y como le son presentados en clase para luego reproducirlo en situación de examen.

La visión opuesta, puesta en práctica cada vez por un mayor número de profesores, es que el profesor estimula el interés por la materia, facilita el aprendizaje, modela el pensamiento, crea pensamiento crítico, etc.

La consecuencia de utilizar lecciones magistrales basadas en la idea empirista tradicional del conocimiento tiene sus consecuencias en el tipo de aprendizaje que los estudiantes practican: enfoque superficial del aprendizaje (aprender para memorizar) y enfoque profundo (aprender para comprender). Las investigaciones demuestran que el modo en que el profesor conceptualice su enseñanza y la ponga en práctica va a determinar la forma en que el alumno adopten uno de los dos enfoques mencionados arriba.

Si el conocimiento que se produce en la investigación es visto como algo objetivo y separado del que tiene acceso a ese conocimiento, es lógico pensar que el proceso de enseñanza sea de transmisión y el aprendizaje de absorción.

Si, en cambio, el conocimiento es visto como un producto de comunicación y negociación, la relación investigación y docencia es más simbiótica. Smeby (1998) en su artículo sugiere que la determinación de si algo es investigación o docencia dependerá del nivel intelectual o ciclo educativo en el que se enseñe. Rowland (1996) considera que la audiencia es el criterio para determinar lo que es docencia y lo que es investigación. Por su parte Elton (1986, 1992) y Neumann (1993), entienden que la relación docencia e investigación se lleva a cabo a través de la erudición, entendiendo por erudición la interpretación de lo que conocemos incluida la idea de la calidad con que la indagación se realiza.

Si los profesores reconociesen que su actividad como investigadores es similar a la actividad que realizan los estudiantes, esto debería implicar más a los estudiantes en actividades de investigación, y así la investigación podría informar positivamente las prácticas que facilitan el aprendizaje.

Concepciones de la investigación

Mientras que las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están establecidas tal y como acabamos de describir, las concepciones que sobre la investigación tienen los profesores ha recibido poca atención por parte de los investigadores, lo cual no significa que no existan dichas concepciones. Brew y Phillis (1997) preguntaron en un estudio a un grupo de investigadores su opinión acerca de la investigación. El resultado fue que éstos percibían cambios en cuanto a los contenidos de investigación de determinadas áreas pero no en los aspectos metodológicos.

Siguiendo un enfoque fenomenográfico, Brew (2001) entrevistó a 57 investigadores con el fin de identificar diferentes concepciones sobre la investigación. Para evitar sesgos o ausencias, la autora incluyó en su muestras profesorado perteneciente a ciencia y tecnología, ciencias sociales y artes y humanidades. En la entrevista hecha a cada participante las preguntas giraron en torno a la naturaleza de la investigación que estaban realizando y sus ideas sobre la investigación. Aparte se formularon otro tipo de preguntas relacionadas con el aprendizaje, la satisfacción, las actitudes de los estudiantes, si la investigación está cambiando y cómo, etc.

Los resultados y análisis de los datos llevaron a la autora a identificar cuatro perfiles sobre cómo los profesores conceptualizan la investigación. Estas cuatro concepciones las etiquetó como: dominó, comercial, por capas y viajera.

En la *concepción dominó* la investigación es vista como una serie o lista de actividades, acontecimiento, cosas, tareas, problemas, técnicas, experimentos, temas, ideas, preguntas, todas ellas distintas e independientes. A esta concepción su autora le pone este nombre porque, tal y como sucede en el dominó, las fichas son elementos independientes pero se pueden combinar en modelos y estructuras diferentes. Y así es como se puede hacer en la investigación: elementos diferentes de la investigación iluminan y dan sentido al resto. Esta concepción es externa y se basa en el producto porque la investigación se interpreta como una actividad que combina cosas separadas para resolver problemas, responder preguntas y comprender un área determinada. Resolver un problema puede suponer resolver otros problemas tal y como sucede en el juego de dominó, donde las fichas están alineadas y una combinación ilumina otra idea. En el ámbito de la investigación, la formulación de un problema se puede dividir en otros problemas y luego trabajar en cada uno de ellos por separado. O puede interpretarse como la aplicación de técnicas diferentes y sintetizar nuevas informaciones. Esta concepción está externamente enfocada en la solución de problemas y la búsqueda de respuestas a preguntas a través de un proceso sintético de combinar elementos separados. El énfasis se pone en la síntesis.

Concepción comercial. La investigación en esa concepción es un fenómeno social. Lo importante en esta concepción es el producto de la investigación: publicaciones, ayudas, becas, grupos de investigación, etc. Estos productos, una vez creados se cambian por dinero, prestigio o simplemente reconocimientos. Esta concepción tiene también una orientación externa basada en el producto. La idea es que la investigación se hace para una determinada audiencia y necesita ser publicada.

Concepción por capas. En esta concepción la investigación puede describirse alternativamente como un proceso artístico, como significados que se van creando pero no descubriendo. En esta concepción los datos, las teorías o las ideas están inicialmente en primer plano para que poco a poco el investigador vaya sacando a la luz las ideas, explicaciones que subyacen en el fondo. La orientación es interna. El centro de atención está en el análisis de los datos con la intención de comprender qué subyacen a ellos.

Concepción viajera. En esta concepción todas las actividades de investigación en las que se embarca el investigador se ven como relevantes para la investigación porque informan sobre aspectos de la vida que secundan las preguntas de investigación. Los datos son vistos holísticamente y sirven para transformar la teoría y la comprensión de los temas bajo estudio. El investigador se desarrolla y transforma por este proceso. El contenido o tema de investigación es lo menos importante; lo fundamental son las cuestiones planteadas o el modo en que se articulan y relacionan con la vida personal o académica del investigador. El centro de esta concepción se pone en los temas y en el interés personal de investigador.

La investigación llevada a cabo por Brew y la propuesta de una tipología de concepciones sobre la investigación resulta interesante pero necesitan ser investigada un poco más. Los resultados que aporta en su estudio tienen importantes implicaciones en relación con varios aspectos. A saber, los investigadores que tienen concepciones diferentes y opuestas tienen dificultades para comunicarse. Los perfiles descritos son importantes en relación con el debate sobre cómo está cambiando la investigación y los efectos de las políticas sobre investigación. Será importante saber si las concepciones son estables o cambian con el paso del tiempo o de proyecto a proyecto. Como una línea futura de investigación, sería interesante integrar en un mismo modelo las concepciones de la investigación, las de la enseñanza y las del aprendizaje (Badley, 2002).

7. CONCLUSIONES

Los resultados de las investigaciones aquí presentadas suscitan importantes cuestiones e implicaciones para los prácticos y la política universitaria a nivel departamental e institucional. La institución universitaria debería intentar buscar el espacio común donde la relación sinérgica docencia-investigación ocurriese. Los resultados sobre el nexo entre ambas actividades presentadas en este artículo ofrecen el marco para hacerlo.

Todos los resultados de las investigaciones aquí presentadas deben interpretarse con cierta limitación debido a la unidad de análisis utilizada por cada uno de ellos; unas veces ha sido el profesor, otras el departamento y otras incluso la institución. También deben tomarse en consideración las diferencias culturales y académicas que pueden suscitarse de unos países a otros, aún entre países del mismo entorno. Del mismo modo los roles de los profesores pueden verse afectados por culturas de centros diferentes, el perfil de los estudiantes, las expectativas de los profesores y la misma sociedad, los recursos y los sistemas de evaluación institucional. A estos aspectos

tos hay que añadirles cuestiones metodológicas, definiciones y aspectos conceptuales, etc.

Parece evidente que se necesitaría llevar a cabo más investigación para clarificar la estabilidad de algunos resultados alcanzados. La relación docencia-investigación y la incidencia que las diversas concepciones ejercen sobre esta relación tienen una significación importante para la institución universitaria. Las implicaciones que los resultados de estas investigaciones podrían tener para la mejora de la calidad de las universidades debería tener una consideración por parte de los afectados. El énfasis que algunas investigaciones han puesto sobre el aprendizaje como puente entre la docencia y la investigación, podría tener implicaciones positivas para la mejora de la calidad institucional en su conjunto.

A pesar de los resultados contradictorios, el profesor sigue pensando en la relación positiva entre ambas actividades. Pues bien, para salir del mito habría que seguir haciendo investigación de por qué existe esta creencia. Quizás esta creencia existe porque las universidades utilizan la investigación como cebo, como marketing o porque les gustaría que fuese a sí.

BIBLIOGRAFÍA

- Badley, G. (2002). A really useful link between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 7, pp. 443-455.
- Barnett, R. (1992). Linking teaching and research. *Journal of Higher Education*, 63, pp. 619-636.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and cultures of disciplines*. Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Black, S. (1972). Interaction between teaching and research. *Universities Quarterly*, 25, 348-352.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, pp. 1-18.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality learning at University*. Buckingham: Open University.
- Biggs, J. y Collins, K.E. (1982). *Evaluating the Quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. y Collis, K. F. (1989). Toward a model of school-based curriculum development and assessment using the SOLO taxonomy. *Australian Journal of Education*, 33, 149-61.
- Biggs, J. y Moore, Ph. J. (1993). *The process of learning*. N.Y. Prentice Hall.
- Black, S. (1972). Interactions between teaching and research. *University Quarterly*, 26, pp. 348-52.
- Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, pp. 5-15.
- Bretton, H.L. (1979). On the necessity of research in teaching. *Science Teaching*, 9, 96.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 24, pp. 291-302.

- Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26, pp. 271-284.
- Brew, A. y Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, pp. 261-73.
- Brew, A. y Wright, T. (1990). Changing teaching styles. *Distance Education*, 11 (2), pp. 183-212.
- Brew, A. y Phillis, F. (1997). How is research changing? Conceptions of successful researchers. EN: Herdsa (Eds.). *Research and Development in Higher Education*, 20, pp. 131-135.
- Brown, R. (1998). The link between research and teaching: its purpose and implications, *Innovation in Educational and Training International*, 35, pp. 117-129.
- Bruce, R. y Gerber, R. (1994). Towards university lecturers' conceptions of learning, paper presented at the Phenomenography, Philosophy and Practice Conference, Brisbane.
- Centra, J.A. (1983). Research productivity and teaching effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, pp. 379-389.
- Clark, B.R. (1991). The fragmentation of research, teaching, and study, in: M. Trow y T. Nybom (Eds.) *University and Society* (London, Jessica Kingsley).
- Clark, B.R. (1995). *Places of inquiry: research and advanced education in modern Universities*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Cole, N. S. (1990). Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*, 19 (3), pp. 2-7.
- Dall'Alba, G. (1986). Learning strategies and the learner's approach to a problem solving task. *Research in Science Education*, 16, pp. 11-20.
- Dall'Alba, G. (1990). Foreshadowing conception of teaching. (Citado por J. Franz et al. (1996).
- De Miguel Díaz, M. (1999). *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica*. Lección inaugural del curso académico 1999-2000. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: a case for developing tertiary students' conception of learning. *Teaching in Higher Education*, 7, pp. 125-138.
- Elton, L. (1986). Research and teaching: symbiosis of conflict. *Higher Education*, 15, pp. 299-304.
- Elton, L. (1988). Student motivation and achievement. *Studies in Higher Education*, 13, pp. 215-221.
- Elton, L. (1992). Research, teaching and scholarship in a expanding higher education system. *Higher Education Quarterly*, 46, pp. 252-268.
- Elton, L. (1996). Strategies to enhance students motivation. *Studies in Higher Education*, 21, pp. 57-68.
- Elton, L. (2000). The relationship between teaching and research: Where does Geography stand and deliver? *Journal of Geography in Higher Education*, 24, pp. 325-351.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: conditions for positive link. *Teaching in Higher Education*, 6, pp. 43-56.

- Entwistle, N. (1997). Introducción: phenomenography in higher education. *Research and development in Higher Education*, 16, pp. 127-134.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student learning*. London: Croom Helm.
- Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, pp. 227-298.
- Flood Page, C. (1972). Teaching and research—happy symbiosis or hidden warfare? *University Quarterly*, 27, pp. 102-118.
- Franz, J, Ferreira, H., Loh, D, Pendergast, Service, M. Stormont, D. Taylor, L. Thambiratnem, D. y B. Williamson (1996). Students' and lectures' conception of learning in context: a interdisciplinary study. *Teaching in Higher Education*, 1, pp. 325-339.
- Friedrich, R. y Michalak, S. (1983). Why doesn't research improve teaching? Some answers from a small liberal arts college. *Journal of Higher Education*, 54, pp. 145-163.
- Gellert, C. (1990). Academic inquiry and advanced training. International perspectives of a changing paradigm, in: C. Gellert, E. Leither y J. Schramm (Eds.) *Research and Teaching at Universities, International and Comparative Perspectives* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- Gottlieb, E. E. y Bruce, K. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education*, 34, 397-420.
- Gibbs, (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1, pp. 147-157.
- Halsey, A.H. (1992). *Decline of doing domination: The British academic profession in the twentieth century*. Oxford: Clarendon.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, pp. 117-150.
- Hernández Pina, F. y Colab. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Informe de la investigación subvencionada por Dirección General de Enseñanza Superior, Ministerio de Educación y Cultura. Referencia del Proyecto de Investigación PB 95-1002.
- Hattie, J. y Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- Harry, J. y Goldner, N.S. (1972). The null relationship between teaching and research. *Sociology of Education*, 45, pp. 47-60.
- Jauch, L.R. (1976). Relationships of research and teaching: Implications for faculty evaluation. *Research in Higher Education*, 5, pp. 1-13.
- Jenkins, A. (2000). The relationship between teaching and research: where does Geography stand and deliver? *Journal of Geography in Higher Education*, 24, pp. 325-351.
- Jenkins, A. Blackman, T., R. Lindsay y R. Paton-Saltzberg (1998). Reaching and Research: student perspectives and policy implications, *Studies in Higher Education*, 23, pp. 127-142.

- Jensen, J. J. (1988). Research and teaching in the Universities of Denmark: does such and interplay really exist? *Higher Education*, 17, pp. 17-26.
- Kogan, M. (1994). *Teaching and Research: separation, co-operation or integration. Report of the Multilateral Workshop, Kaunas, 20-22 October 1994*, Multilateral Workshop No 5. (Strasbourg, Council of Europe).
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12, pp. 355-365.
- Larsson, S. (1987). Learning from experience: Teachers' conceptions of changes in their professional practice. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 35-43.
- Lindsay, R., Breen, R. y A. Jenkins (2002). Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 27, 309-326.
- Magennis, S. y Woodward, R.J. (1992). Research, Teaching and the Concept of the Research Driven Curriculum, paper presented at *the European Association for Institutional Research*, 14th International Forum, September 1992 (Brussels).
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for further research. *International Journal of Educational Psychology*, 11, pp. 253-388.
- Marsh, H.W. y Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness. *The Journal of Higher Education*, 73, pp. 601-641.
- Martin, M.W. y Berry, K.J. (1969). The teaching-research dilemma: Its source in the university setting. *Journal of Higher Education*, 40, pp. 691-703.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp. 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: Exploring different conception of reality. En P. Fetterman (Ed.). *Qualitative Approach to evaluating Education: a silent revolution*. N.Y.: Praeger.
- Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (1997). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- McCaughy, R.A. (1994). *Scholars and teachers: The faculties of select liberal arts colleges and their place in American higher learning*. New York: Conceptual Litho Reproductions.
- McCullagh, R.D. y Roy, M.R. (1975). The contribution of noninstructional activities to college classroom teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 44, pp. 61-70.
- Mooney, C. J. (1991). Professors feel conflict between roles in teaching and research, say students are badly prepared. *Chronicle of Higher Education*, pp. 15-17.
- Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines, *Higher Education*, 19, pp. 315-375.
- Muir, W.R. (1990). The elusive influence of the German model on higher education in Canadá. En C. Gellert, E. Leither y J. S. Schramm (eds.) *Research and Teaching at University*, International and Comparative Perspective (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- Muller, C.A. (2000). Linking research and teaching: a study of graduate student engagement. *Teaching in Higher Education*, 5, pp. 5-21.
- Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, pp. 159-171.

- Neumann, R. (1993). Research and scholarship: perception of senior academic administrators. *Higher Education*, 25, pp. 97-110.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research link: applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29, pp. 323-338.
- Neumann, R. (1996). Researching the teaching-research link: a critical review. *Australian Journal of Education*, 40, pp. 5-18.
- Patrick, W. J. y Stanley, E. C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of Higher Education. *Research in Higher Education*, 39, pp. 19-41.
- Pelikan, J. (1992). *The Idea of a University: a reexamination*. Yale: Yale University.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical development in College Years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston).
- Perry, W.G. (1988). Cognitive and ethical growth: the making of meaning, in: A. W. Chickering and Associates (Eds.). *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinch, T. (1990). The culture of scientists and disciplinary rhetoric. *European Journal of Education*, 25, pp. 295-304.
- Prosser, M. (1989). In reality the teaching and research roles are independent. *HERDSA News*, 11 (3), 7-8.
- Ramsden, P. (1988). Studying learning: improving teaching. En P. Ramsden (Ed.) *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Ramsden, P. y Moses, I. (1992). Association between research and teaching in Australian Higher Education. *Higher Education* 23, pp. 273-295.
- Reich, J.N., Rosch, J.A. y Catania, F.J. (1988). The scholar: Integrating teaching and research in higher education. Paper presented at the meeting of the *Association for the Study of Higher Education*, St Louis, MO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 303 095).
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 1, pp. 7-20.
- Saljo, R. (1979). Learning in the learner's perspective: some common sense conceptions. Report from the Dept of Education. University of Gotemburgo, n 76.
- Saljo, R. (1982). *Learning and understanding* (Gotemburgo University).
- Sample, S.B. (1972). Inherent conflict between research and education. *Educational Record*, 53, pp. 17-22.
- Samuelowicz, K. y Brain, J. (1992). Conception of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, pp. 93-112.
- Smeby, J. (1998). Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at university. *Teaching in Higher Education*, Vol. 3(1), pp. 5-20.
- Schmitt, H.A. (1965). Teaching and research: Companions or adversaries? *Journal of Higher Education*, 36, pp. 419-427.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-36.

- Trigwell, K. y Prosser, M. (1987). Toward an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 16, pp. 241-52.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning outcomes. *Higher Education*, 22, pp. 251-266.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 16, pp. 241-252.
- Trigwell, K., Prosser, M y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Van Rosum, E.J. and Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, Study Strategies and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, pp. 73-83.
- Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within and institutional evaluation. *Higher Education*, 40, pp. 217-229.
- Webster, D. S. (1985). Does research productivity enhance teaching? *Educational Record*, 66, pp. 60-63.
- Wilson, J. H. y Wilson, R. S. (1972). The teaching-research controversy. *Educational Record*, 53, pp. 321-326.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIAGNÓSTICO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

M^a Ángeles Marín Gracia
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La abundante literatura que se ha generado en las últimas dos décadas sobre el constructo de Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza Superior, plantea la necesidad de clarificar los diferentes presupuestos teóricos y metodológicos desde los que se han realizado las diferentes investigaciones. En este trabajo se analizan los trabajos de distintos autores europeos y americanos con relación a este constructo, las clasificaciones efectuadas por ellos y se propone una nueva clasificación. Por último se presenta el trabajo de Vermunt y colaboradores sobre los Estilos de aprendizaje englobados dentro de los modelos contextuales de Enfoques de aprendizaje.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje, Enfoques de Aprendizaje, Enseñanza Superior.

ABSTRACT

The abundant literature that has been generated in the last two decades on the concept of Styles of Learning in the higher education, outlines the necessity to clarify the different theoretical and methodological budgets from those that have been carried out the different investigations. In this work the works of different European and American authors are analyzed with relationship to this concept, the classifications made by them and he/she intends a new classification. Lastly it is presented the work of Vermunt and collaborators about the Learning Styles included.

Key words: Learning Styles, Learning Estrategies, Contextual Models of Learning Focuses, Higher Education.

I. INTRODUCCIÓN

La aproximación al diagnóstico de los «*Estilos de Aprendizaje*»¹ en la Enseñanza Superior ha sido ampliamente investigado en las dos últimas décadas. Se han desarrollado cuestionarios e inventarios para medir los procesos y estrategias de estudio desde enfoques teóricos variados que han generado abundante literatura sobre diferentes orientaciones y estrategias de estudio del alumnado.

En sentido amplio el constructo «*Estilos de Aprendizaje*» se deriva de la palabra «*Estilo*» que indica una manera de hacer, un conjunto de «rasgos» que caracterizan el modo de aprender de las personas. Dependiendo de cómo se defina el aprendizaje y los procesos implicados en él, variará la definición de este constructo. Así, se entiende que diferentes autores empleen la misma terminología para referirse a constructos distintos, ya que su punto de partida y llegada es diferente. Por ejemplo, algunos de los autores que estudian el aprendizaje desde modelos interaccionistas, prefieren emplear el término «*Estilos de Aprendizaje*» como definitorio de características personales y optan por el término «*Enfoques de Estudio*» para subrayar la interacción entre las variables personales y las contextuales. Sin embargo últimamente, hay autores que vuelven a retomar el término «*Estilos de Aprendizaje*» para definir las distintas orientaciones, modelos, procesos y estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado (Vermunt, 1996; Janssen 1996). El principal problema que se deriva de todos estos trabajos es la elevada cantidad de investigaciones realizadas en contextos muy diversos, la ignorancia de los investigadores entre sí, y la dificultad de interpretar los resultados como consecuencia de la pluralidad de instrumentación empleada (derivada de planteamientos teóricos diversos), y por la diversidad de denominaciones utilizadas (Biggs, 1993).

Dada la complejidad del tema y la variedad de perspectivas desde las que se ha abordado nos parece importante presentar, en primer lugar los planteamientos teóricos y las variables que se han trabajado en las investigaciones realizadas.

Posteriormente se aborda la clasificación de los *Estilos de Aprendizaje*. Varios autores han intentado poner orden en esta complejidad y han realizado clasificaciones de los distintos modelos para ver en qué medida se estaban refiriendo a constructos semejantes o diferentes. El principal problema de estas clasificaciones es que casi todas ellas parten de la instrumentación utilizada por los investigadores para medir el constructo, y es ahí precisamente dónde se genera el problema ya que, el proceso de construcción de los instrumentos ha sido muy variado, y por este motivo es difícil saber a qué responde el constructo medido por cada uno de ellos. Tras analizar las investigaciones realizadas —desde distintos marcos teóricos y metodologías—, y las clasificaciones propuestas por los autores, hemos elaborado unos criterios que nos permiten exponer una propuesta de clasificación de acuerdo con las definiciones dadas a los constructos y a su significación. Esta propuesta, en algunos casos, no respeta la terminología utilizada por el autor.

1 El entrecomillado obedece al uso de «*Estilos de Aprendizaje*» como término genérico, ya que en el desarrollo de este artículo adquirirá un significado más preciso que lo diferenciará de otros términos afines.

Por último se describen con mayor profundidad los modelos de enfoques de aprendizaje que hemos denominado «*contextuales*». En cada uno de ellos se plantea su fundamentación teórica y las aportaciones más relevantes a partir de las investigaciones realizadas, haciendo una valoración de su utilidad para el diagnóstico en el ámbito de la Enseñanza Superior.

2. LA INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL ESTUDIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ESTILOS, ESTRATEGIAS Y ENFOQUES

Los primeros trabajos sobre «*Estilos de Aprendizaje*» podemos situarlos durante la década de los años 70. En esa época los avances de la Psicología Cognitiva comenzaron a desplazar la perspectiva conductista sobre el aprendizaje. El centro de interés se desplazó a conocer a la persona que aprende y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Los trabajos realizados sobre «*Estilos Cognitivos*» y las investigaciones desarrolladas en el laboratorio sobre procesamiento en la memoria, así como el interés por el papel que jugaban en el aprendizaje variables motivacionales y de personalidad, fueron el caldo de cultivo idóneo para iniciar una serie de investigaciones que trasladaron a contextos concretos de aprendizaje académico las variables que se estaban investigando en el laboratorio.

La Enseñanza Superior no fue ajena a todo este movimiento como ya señalaba Hernández (1993)². Y desde finales de los años 70 hasta la actualidad no se ha parado de profundizar en el aprendizaje universitario desde diversas perspectivas y con distintas metodologías, que han dado lugar a una diversidad de modelos con muchos puntos en común. Al mismo tiempo las investigaciones realizadas en diversos países ha posibilitado ampliar el estudio del aprendizaje universitario en el marco de diferentes culturas.

Algunos investigadores que han trabajado los «*Estilos de Aprendizaje*» los caracterizan como variables personales de entrada, por ello los definen como preferencias personales por unos modos de procesar la información en orden a la solución de problemas (Kolb, 1976, 1984; Kolb y Fry, 1975; Honey y Mumford, 1986a; Gregorc, 1979; Felder, 1988). Algunos de estos autores derivan su teoría sobre los Estilos de Aprendizaje, de modelos de desarrollo del aprendizaje como es el caso de David Kolb, o de Peter Honey y Alan Mumford. Otros autores —más vinculados al marco de las investigaciones sobre Estilos Cognitivos aplicados al aprendizaje—, conciben el Estilo de Aprendizaje como producto de características heredadas y ambientales.

El modo característico de procesar y organizar la información no sólo se refleja en el aprendizaje sino que también tiene su contrapartida en la enseñanza; ya que el profesorado configura su estilo de enseñanza según su propio modo de organizar y

2 En el nº 22 de RIE (1993). Hernández Pina presenta un análisis detallado de los cambios experimentados en la conceptualización del aprendizaje, y los hitos que marcan los cambios metodológicos y conceptuales en el aprendizaje universitario a partir de la IV Conferencia sobre Educación Superior celebrada en Lancaster en 1978. Los números monográficos de la Revista *Higher Education* y del *European Journal of Psychology of Education*, permiten seguir la evolución de las investigaciones en aprendizaje universitario.

estructurar la información. El rendimiento académico se ve afectado tanto por el Estilo de Aprendizaje como por el Estilo de Enseñanza del profesorado de manera que, cuanto más próximos estén ambos, mayores ventajas para un rendimiento óptimo.

El objetivo del diagnóstico desde estas perspectivas es el de conocer los Estilos de Aprendizaje del alumnado para que el profesorado pueda adaptar su metodología de enseñanza a la variedad de estilos de aprendizaje del alumnado. Se entiende que aunque hay una preferencia por una forma de procesar la información no existe un único estilo, de manera que una metodología variada de enseñanza puede propiciar, tanto que todo el alumnado tenga las oportunidades de trabajar de acuerdo con su propio estilo, como que sea capaz de hacerlo desde estilos diversos y así amplíe sus posibilidades. Sin embargo lo que nos interesa acentuar aquí es la dimensión del *Estilo de Aprendizaje concebido como una característica personal, con una cierta estabilidad y consistencia temporal*.

Otra línea de investigación sobre «*Estilos de Aprendizaje*» pone el acento en *las estrategias que utiliza el alumnado para aprender*. Estas estrategias también se conciben como características de las personas, independientemente de las demandas de la tarea (Schmeck, 1988). Son varios los autores que han trabajado en esta línea incluyendo también estrategias afectivas, (Weinstein y otros, 1979; Pintrich y otros, 1993; Martínez y Galán, 2000).

Los Estilos de Aprendizaje, concebidos desde el punto de vista de las estrategias empleadas en el aprendizaje, también consideran a éstas como *variables de tipo personal* que pueden ser aprendidas por parte del alumnado. El diagnóstico del Estilo o Estrategias de Aprendizaje es el punto de partida para establecer programas de mejora y entrenamiento para aquel alumnado que presenta déficits en el uso de las estrategias.

Por último, otra línea de investigación se ha desarrollado a partir de los trabajos iniciales de Svensson (1977) o Pask (1976) que tenían como objetivo establecer la relación entre los niveles de procesamiento de un texto y la comprensión lectora obtenida por el alumnado. Estos objetivos de investigación se amplían a los procesos de estudio (Marton y Saljö, 1976) y darán lugar a todos los trabajos sobre concepciones del aprendizaje, en los cuales las estrategias empleadas para el aprendizaje y el estudio están en consonancia con la manera de entender este aprendizaje.

Esta línea de trabajo ha dado lugar a diferentes investigaciones sobre «*Enfoques Orientaciones y Concepciones de Aprendizaje*»³ que amplían considerablemente las dimensiones estudiadas en los trabajos mencionados anteriormente. Desde esta perspectiva el énfasis se coloca en unas variables personales que son el resultado de la percepción del contexto y las demandas de la tarea. Van Rossum y Schenck (1984) denominaron a esta línea de investigación «de segundo orden». Así desde esta línea, por ejemplo, se han realizado investigaciones en las que se intenta establecer la rela-

3 Se entiende por Enfoque de Aprendizaje los procesos o estrategias que adopta el alumnado al abordar un tema de estudio. Hay autores que lo denominan Orientaciones del aprendizaje. En general los Enfoques y las Orientaciones del aprendizaje incluyen una dimensión estratégica y una motivacional, los enfoques u orientaciones se refieren a diferencias cualitativas en los procesos de aprendizaje. Las Concepciones del aprendizaje es la manera cómo el alumnado entiende el proceso de aprendizaje, bien como construcción o bien como incremento del conocimiento.

ción entre los procesos de aprendizaje del alumnado y las metodologías de enseñanza, con la calidad del aprendizaje en la Educación Superior (Entwistle, 1995; Biggs, 1996; Van Rossum y Schenck, 1984; Hernández Pina, 1990; 1993; 1998, 2000; Buendía, 2000; Janssen, 1989; Minnaert y Janssen, 1992; Lonka y otros, 1996a; Glasser, 1991; Cano y Justicia, 1994). Volet (1995) pone el énfasis en la importancia de la investigación dirigida a la mejora de la calidad de los procesos cognitivos y metacognitivos del alumnado para construir y aplicar los conocimientos, mediante modificaciones contextuales. Del mismo modo Lee y Lodewijs (1995) han investigado sobre las variables contextuales que intervienen en los procesos constructivos en el aprendizaje del alumnado universitario.

Las investigaciones que abordan los procesos de aprendizaje y estudio del alumnado universitario desde una perspectiva más contextual han abierto una línea de trabajo en la que se han investigado en qué medida las percepciones del alumnado sobre los ambientes de aprendizaje (métodos de enseñanza, requisitos de las tareas, tipos de evaluación⁴...) influyen en sus Enfoques de Aprendizaje y, entienden que, éstos son el resultado de estas percepciones (Entwistle y Tait, 1990). Las investigaciones realizadas por Ramsden (1988) muestran cómo el alumnado que cambia de contexto (transición académica a nivel superior) trae un bagaje en su modo de abordar los procesos de aprendizaje y estudio (como consecuencia de lo aprendido en el contexto anterior), que se modifica por la percepción de los requisitos de las nuevas tareas y de las exigencias del nuevo contexto.

Desde esta perspectiva los «*Enfoques de aprendizaje y Estudio*» están relacionados con distintas variables y se tratan *como resultado*, es decir son diferentes formas de abordar los procesos de estudio que están condicionadas por diversas variables, que pueden tener una cierta cristalización como fruto de aprendizajes previos, pero que se modifican al modificarse el contexto de aprendizaje. Por ejemplo, se ha comprobado cómo diversos procesos de estudio están asociados a distintas dimensiones motivacionales, y cómo las diversas motivaciones generan procesos de estudio diversificados que a su vez influyen en los resultados académicos (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle, 1988; Biggs, 1979). También se ha comprobado que existen diferencias en cuanto al ambiente de aprendizaje preferido entre el alumnado de diversas carreras (Entwistle y Tait, 1990), o cómo el tipo de evaluación preferido por el alumnado está relacionado con las orientaciones de estudio, estrategias o procesos de estudio y motivación (Birembaum y Gutvirtz, 1995; Cohen, 1995; Birembaum, 1997).

Eklund-Myrskog (1997) pone en evidencia que existe una relación entre las concepciones del aprendizaje y los enfoques de aprendizaje, al tiempo que los distintos enfoques se relacionan con diferentes resultados cualitativos en el aprendizaje. Al estudiar las diferencias contextuales que influyen en las concepciones del aprendizaje del alumnado universitario, los modos de enfocar las tareas y lo que finalmente aprenden, encuentran que existen más diferencias entre el alumnado de diferentes carreras que entre estudiantes de diferentes cursos de una misma carrera. Los resulta-

4 Por ejemplo Tang (1991) encuentra que el énfasis en el aprendizaje de hechos y detalles y la evaluación de los aprendizajes a partir de pruebas de opción múltiple refuerza el enfoque superficial.

dos de su estudio fenomenográfico apuntan a que hay una tendencia mayor hacia enfoques profundos orientados a la comprensión conforme se avanza en los estudios, aunque reconoce que existen diferencias entre estudiantes y que algunos no desarrollan enfoques profundos. Estos resultados contradicen, de algún modo, los obtenidos por otros autores quienes señalan lo contrario, es decir conforme se avanza de curso hay una tendencia hacia enfoques de aprendizaje más superficiales (Biggs, 1987; Gow y Kember, 1990; Kember y Gow, 1991; Gibbs, 1992; Kember y otros, 1997). Estas investigaciones se han realizado con instrumentos diversos y en diferentes países.

También se han planteado modificaciones en las dimensiones contextuales para ver su influencia en los Enfoques de Estudio por ejemplo, variaciones en la metodología de enseñanza para ver si repercuten en la forma de abordar el estudio (Dejano, 1997). Desde este planteamiento Biggs (1987) adaptó un modelo de factores que intervienen en los resultados académicos en el que considera como factor de *Presagio* los Enfoques de Estudio adoptados por el alumnado como fruto de su aprendizaje anterior.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto cómo las estrategias o procesos espontáneos de estudio pueden afectar a las operaciones de codificación y a los resultados del aprendizaje utilizando distintos tipos de representaciones que dependen de la naturaleza de la tarea, el conocimiento previo y el tipo de estrategias empleadas (Lahtinen y otros, 1997).

Los diferentes autores que han trabajado los Enfoques de Estudio han adoptado diferentes metodologías de investigación (cuantitativas y cualitativas) y han elaborado distintos instrumentos para medir los procesos, las orientaciones y las concepciones de estudio del alumnado universitario. Todos ellos tienen en común que entienden los *Enfoques de Estudio* o *Estilos de Aprendizaje*, como un *resultado procesual* que a su vez influye en los resultados o productos finales de aprendizaje tanto cuantitativos como cualitativos. Los trabajos realizados desde esta perspectiva han colaborado al desarrollo de otras líneas de investigación centradas en la elaboración de modelos y taxonomías para medir los resultados de aprendizaje cualitativo (Biggs, 1979). Al mismo tiempo los instrumentos elaborados para medir los *Enfoques de Estudio* o *Estilos de Aprendizaje* también se emplean como herramientas para valorar los resultados de programas de mejora de la enseñanza (Kember y otros, 1997).

Los estudios comparativos entre países (Richardson, 1994) han puesto de manifiesto que, tanto desde la investigación cualitativa como cuantitativa, se pueden diferenciar distintos tipos de Enfoques de Estudio en el alumnado universitario. Se encuentra una consistencia entre países —a pesar de las diferencias entre los Sistemas Nacionales de Educación Superior—, en un enfoque profundo centrado en la comprensión y el significado; aunque esta consistencia es menor para el enfoque superficial donde existe una mayor variabilidad entre países. Según Kember y otros (1997) estos resultados son debidos a que el alumnado adopta los enfoques de estudio de acuerdo con las percepciones de los ambientes de aprendizaje y cuando éstos se perciben como poco satisfactorios las manifestaciones pueden ser diversas según los países.

Dada la diversidad de líneas de investigación y definiciones de los «*Estilos de Aprendizaje*», las distintas metodologías y tipo de investigaciones e instrumentos desa-

rrollados para la operativización y definición del constructo, nos parece importante plantear una clasificación que nos permita abordar posteriormente con mayor profundidad una de estas líneas de trabajo.

3. CLASIFICACIÓN DE LOS «ESTILOS DE APRENDIZAJE»

Dentro del ámbito de la Enseñanza Superior en el que se sitúa este artículo varios autores —en un intento de clarificación—, han realizado clasificaciones a partir del estudio de los instrumentos, (Curry, 1983, 1987, 1990; Claxton y Murrell, 1987; Entwistle y Waterson, 1988; Christensen y otros, 1991 y Biggs, 1993). En nuestro país Hernández (1990, 1993) también ha elaborado dos clasificaciones, la primera, tomando como referencia el esquema de Curry del 1983 y 1987; y la segunda con el criterio de la metodología de investigación utilizada (cualitativa/cuantitativa). Vamos a presentar brevemente cada una de estas clasificaciones y a explicar sus diferencias, según los criterios escogidos por los autores para confeccionarlas, como paso previo a nuestra propuesta de clasificación que presentamos en el último punto de este apartado.

3.1. Clasificaciones de Curry y Claxton y Murrell

Curry a partir de la revisión de 21 instrumentos sobre Estilos de Aprendizaje y Estilos Cognitivos, extrajo sus núcleos temáticos y los ordenó en estratos, siguiendo la analogía de las capas de una cebolla. En el corazón de la cebolla estarían los *Estilos Cognitivos* muy relacionados con características de la personalidad (los tests de Kagan, 1965 sobre «Figuras Familiares»; y de Witkin, 1971 sobre «Figuras Enmascaradas», están dentro de esta capa), la capa siguiente, hacia afuera, está representada por lo que denomina *Estilos de Procesamiento de la Información* (en ella sitúa por ejemplo, el SPQ de Biggs, 1987), y en la capa más externa los *Estilos de Preferencias Instruccionales*, (incluye entre otros el PEPS de Dunn, Dunn y Price). Esta clasificación ha dado lugar a confusiones ya que algunos autores la consideran una clasificación de Estilos de Aprendizaje, cuando en realidad el autor lo que clasifica son los distintos instrumentos elaborados tanto desde la perspectiva de *Estilos de Aprendizaje* como de *Estilos Cognitivos* y que refleja la diversidad de enfoques que los autores le han dado a este concepto.

Claxton y Murrell (1987) ofrecen una segunda tipología, también basada en el estudio de los instrumentos, en ella clasifican los modelos que se han utilizado en Educación Superior en cuatro categorías: personalidad; procesamiento de la información; interacción social y preferencias instructivas. Como se puede apreciar existen pocas discrepancias entre las clasificaciones aportadas por estos autores, ya que estos últimos descomponen la última capa de Curry en dos categorías: interacción social y preferencias instructivas.

3.2. Clasificaciones de F. Hernández Pina

Hernández Pina y otros (1990:242) a partir de una revisión de las investigaciones realizadas hasta ese momento en Educación Superior efectúan una diferenciación

entre *Estilos de Aprendizaje* y *Enfoques de Aprendizaje*. Vinculan a los primeros con la tradición americana y con la Psicología Cognitiva, desde esta perspectiva los Estilos de Aprendizaje se contemplan en términos de estrategias de procesamiento de la información o rasgos de personalidad. Mientras que, para estos autores, la corriente europea —aunque con influjos de las corrientes australianas y americanas—, tiene su base en la investigación educativa realizada dentro del marco escolar. En ese momento, siguiendo el esquema de Curry plantea la siguiente clasificación:

- a) Modelos de Personalidad, en la que indica como representativos los Estilos Cognitivos de Witkin
- b) Modelos de Procesamiento de la Información. En este apartado incluye los Estilos de Aprendizaje y los Enfoques de Aprendizaje. Dentro de los Estilos de Aprendizaje destaca tres modelos:
 - Modelo holístico-serialista de Pask (1975-1976)
 - Modelo de Schmeck (1988)
 - Modelo iterativo de Kolb (1984) (en este modelo incluye los trabajos de Honey y Mumford (1986))

En los enfoques de aprendizaje señala las tres escuelas más destacadas

- Marton y Säljo en Gothenburgo (Suecia), 1976
- Entwistle (Inglaterra), 1983
- Biggs (Australia), 1988

En este caso los autores excluyen la última capa de Curry y por tanto, también las dos tipologías que son paralelas en Claxton y Murria, ya que el modelo de Dunn y Dunn, aunque se ha utilizado con adultos no se ha trabajado desde el marco de la educación universitaria. Su aportación más interesante es la diferenciación entre Estilos de Aprendizaje y Enfoques de Aprendizaje. En esta clasificación ya nos hacen una primera distinción, según el marco teórico del que proceden las investigaciones y que también tienen su repercusión en la metodología de investigación empleada.

Hernández Pina en 1993 realiza una amplia revisión de las investigaciones sobre las «*concepciones del aprendizaje de los estudiantes universitarios*», desde criterios teóricos y metodológicos, y según la procedencia, ya que, como afirma la autora⁵, se observan variaciones tanto en la fundamentación teórica como en la aproximación metodológica, según los países en los que han trabajado los autores. Hernández Pina (1993)⁶ divide los trabajos de corte cuantitativo en dos dimensiones, una que incluye a la corriente conductista, (que ha trabajado desde la perspectiva de hábitos de estudio), y

5 En el artículo publicado por esta autora (RIE, 22, 1993) se puede encontrar una síntesis del estado del tema hasta esa fecha, sobre todo desde la perspectiva metodológica, es decir en el modo cómo se ha abordado el tema desde la investigación educativa.

6 En 1996 en un artículo sobre la Evaluación del alumnado en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades (RIE, vol. 14, 2), la autora mantiene la misma clasificación, aunque amplía los enfoques de estudio e incluye la adaptación de Biggs del modelo Presagio, proceso, producto (3P).

en la otra, todos los trabajos vinculados con la corriente cognitiva, más centrada en el estudio de las estrategias que lleva a cabo el alumnado para resolver las tareas académicas. En la corriente cualitativa sitúa las corrientes con un enfoque más contextual y de corte fenomenográfico, en las que destaca el cambio del papel atribuido al alumnado en el proceso de aprendizaje, (pasa de ser pasivo a activo), y dónde es muy importante su interpretación personal de los hechos. Desde este enfoque cualitativo cobran importancia los modelos contextuales, en los que se integran variables personales del alumnado y también variables del contexto como son las características de enseñanza, los sistemas de evaluación, pero sobre todo lo que destaca en estos modelos es que, el enfoque adoptado por el alumnado dependerá de su percepción sobre todos estos componentes. La clasificación es la siguiente:

A) Orientación cuantitativa

- Perspectiva conductista: hábitos de estudio
- Perspectiva cognitivista: estrategias de aprendizaje

B) Orientación cualitativa

- Estilos de Aprendizaje: Pask
- Enfoques de aprendizaje: Grupo de Gotemburgo y de Edimburgo

Hernández Pina (1993) sitúa la línea de investigación sobre *Estilos de Aprendizaje* dentro de la tradición cualitativa europea, en la que incluye también a los Enfoques de Aprendizaje. Si bien es cierto que los trabajos de Pask en Amsterdam se desarrollan desde esta perspectiva cualitativa, por el método que emplea para la obtención de datos, debemos señalar que en nuestra revisión del tema, también en Norteamérica hay bastantes trabajos e investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje, de corte cuantitativo, orientadas desde el marco de las teorías cognitivas del procesamiento de la información.

3.3. Clasificación de Christensen

Atendiendo también a criterios metodológicos, Christensen y otros (1991), clasifican los instrumentos según el tipo de investigaciones de base en las que se incluyen:

Cuantitativo Ateórico: desde este enfoque se utiliza el análisis factorial para desarrollar o construir inventarios de enfoques de aprendizaje y estudio. Incluyen en este apartado los instrumentos de Biggs (1987); Brown y Holzman (1966) y Entwistle, Hanley y Hounsell (1979).

Cuantitativo teórico: otros instrumentos de medida, derivados en base a las investigaciones realizadas según la concepción del aprendizaje de la Psicología Cognitiva. Incluyen aquí los inventarios de Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977) y los de Weisstein y otros (1987).

Cualitativo teórico: se relacionan con el análisis de los enfoques de estudio del alumnado como respuesta a una tarea particular, señala dentro de este apartado los trabajos de Marton y Saljö (1976) y Svensson (1977).

Esta clasificación ha sido muy cuestionada por Biggs (1993) y por Murray-Harvey (1994). Ambos autores le dedican un artículo de réplica. Les cuestionan tanto las categorías que han planteado como la adscripción realizada a cada una. En primer lugar, les critican que la clasificación realizada deja fuera muchos de los trabajos realizados sobre Estilos de Aprendizaje, ya que no los incluyen en ninguna de sus categorías. En segundo lugar, tal y como afirma Biggs (1993), los inventarios desarrollados por el mismo y por Entwistle, no pueden considerarse ateóricos porque ambos fueron contruidos a partir de investigaciones realizadas previamente y con una fundamentación teórica. Ambos autores han elaborado un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que incorporan no sólo características personales, sino también de la enseñanza y del contexto institucional.

3.4. Clasificación de J. Biggs

Biggs (1994) plantea su clasificación según la distinción realizada por Entwistle y Waterson (1988) sobre las dos fuentes teóricas sobre las que están elaborados los instrumentos que miden procesos de estudio. La posición derivada de la Psicología cognitiva del procesamiento de la información (IP), como se ha ejemplificado en Moreno y DiVesta (1991); Schmeck y otros (1977) y Weinstein y otros (1987). La posición derivada de los «*Student Approaches to Learning*» (SAL), posición derivada de análisis cualitativos de las respuestas del alumnado a sus propios procesos de estudio, como se pone de manifiesto en Entwistle y otros (1979) y Entwistle y Ramsden (1983), así como en el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) de Biggs (1987)⁷.

Biggs (1994:319) en su sistema de clasificación emplea «cuatro estructuras distintas... derivadas de la personalidad, procesamiento de la información, fenomenografía y teoría de sistemas... de acuerdo con el énfasis que pone cada una de ellas en los diferentes componentes del contexto enseñanza - aprendizaje: la persona; el contexto de enseñanza, el proceso de aprendizaje empleado y los resultados de aprendizaje». Divide los modelos en las siguientes categorías:

Estilos personales, incluye los Estilos Cognitivos y los Estilos de Aprendizaje, ya que ambos reflejan rasgos estables y característicos de las personas que pueden observarse en el modo cómo perciben el mundo, aprenden tareas y resuelven problemas.

Procesamiento de la Información, en él engloba los constructos utilizados por los investigadores interesados en el tema de las estrategias de aprendizaje y estudio (Schmeck, Ribich y Ramanaiah, 1977; Weinstein, Palmer y Shulte, 1987).

Fenomenográfico, incluye los trabajos de los investigadores que se han acercado a los procesos de aprendizaje del alumnado a partir de la propia experiencia de éstos. En

7 Aunque el prototipo del CPE, y su versión para secundaria el CPA, se derivaron en su origen de la teoría del procesamiento de la información, con el tiempo este marco se ha ido ampliando y se ha acercado a la posición del (SAL).

esta categoría, se incluyen solamente aquellos trabajos que han empleado metodología cualitativa para la obtención de datos.

Modelo de sistemas, en él, Biggs incluye su propio modelo y el de Entwistle y Ramsden (1983). En este modelo de sistemas «los rasgos personales, factores contextuales, grado de procesamiento y calidad de los resultados, se contemplan como un sistema, en el cual los individuos ajustan sus intenciones y estrategias de procesamiento a su punto de vista sobre las demandas de la tarea» (Biggs, 1994:320). Este modelo sería en cierto modo integrador y englobaría aspectos de los anteriores en un sistema más global, que incluye componentes personales (Estilos Cognitivos y de aprendizaje como características estables del aprendiz); aspectos del procesamiento de la información (relacionados con las estrategias de estudio que emplean el alumnado); aspectos fenomenográficos, el objetivo se aborda desde la propia percepción del alumnado sobre las tareas de estudio.

Esta clasificación permite establecer una diferenciación entre los modelos en los que predomina el estudio de variables personales (Estilos Cognitivos, Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje), de aquellos otros modelos que han establecido interacciones entre variables personales y distintos componentes contextuales. No obstante no hay una homogeneidad en el criterio de clasificación, en las dos primeras categorías parece que la distinción viene dada por el marco teórico en el que se fundamentan los modelos, mientras que en las dos últimas sigue un criterio de tipo metodológico. Además la diferenciación entre la categoría de «estilos personales» y la del «procesamiento de la información» no está suficientemente delimitada, ya que los modelos que el autor incluye en la categoría de «estilos personales» también están estrechamente relacionados con el marco del procesamiento de la información.

3.5. Nuestra propuesta de clasificación

Esta clasificación es un intento más de aportar claridad en el amplio y complejo panorama de propuestas de modelos sobre «*Estilos de Aprendizaje*», somos conscientes de la dificultad que entraña elaborar categorías de clasificación nítidas dada la complejidad teórica y metodológica desde la que se ha abordado el constructo. La propuesta de clasificación que se presenta tiene en cuenta fundamentalmente el significado de los constructos utilizados por los diferentes autores, según los marcos teóricos de referencia, y la evolución sufrida en algunos de ellos⁸.

Consideramos que una manera posible de interpretar las distintas propuestas realizadas por los autores es distinguir las en función del planteamiento que hemos hecho sobre los tres grandes constructos que las orientan:

8 En algunos casos no se ha respetado el término utilizado por el autor para definir su modelo, sino que ha sido reinterpretado desde las definiciones que proponemos para caracterizar las distintas categorías de clasificación.

*Estilos de Aprendizaje*⁹, en esta categoría se sitúan los modelos concebidos fundamentalmente desde una perspectiva cognitiva en los que destacan las preferencias personales por modos de procesar la información, haciendo hincapié en las variables de naturaleza cognitiva. Las investigaciones realizadas desde estos enfoques son fundamentalmente predictivas donde se pretende establecer la relación entre Estilos de Aprendizaje y carreras universitarias; o bien el Estilo de Aprendizaje se estudia como variable dependiente de las metodologías de enseñanza utilizadas.

*Estrategias de Aprendizaje*¹⁰, en esta categoría se incluyen los modelos que combinan la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información, con otras dimensiones de la personalidad (motivación y autoconcepto) y los métodos de estudio. Las investigaciones realizadas desde estos modelos, se centran en el estudio de las diferencias individuales, estableciendo relaciones entre diferentes variables intrasujeto, como por ejemplo, relación entre ansiedad, autoestima, autoeficacia, etc. y estrategias de aprendizaje.

Enfoques de Aprendizaje, incluimos aquí aquellos modelos que han trabajado los procesos de aprendizaje y estudio desde una perspectiva más amplia incluyendo las variables personales (cognitivas y de personalidad) en la dimensión contextual que caracteriza el proceso de enseñanza - aprendizaje. En los modelos englobados dentro de esta categoría los Enfoques de Aprendizaje se conciben como variables personales que se han configurado como resultado de los aprendizajes previos y de los contextos, metodologías, tipos de tareas, evaluación, etc. Las investigaciones, de corte cuantitativo, realizadas desde estos modelos se centran en establecer relaciones entre enfoques de aprendizaje y diversas variables contextuales como tipos de evaluación, o los métodos de enseñanza, ambientes de aprendizaje percibidos; o bien, desde la perspectiva fenomenográfica, en el estudio de las concepciones del aprendizaje en diversas culturas o de las combinaciones internas de los procesos de aprendizaje, orientaciones

9 Es difícil establecer una diferenciación entre Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje, ya que ambos comparten la palabra «estilo». De acuerdo con la revisión de Leino, Leino y Lindstedt (1989) los estilos, en general, constituyen un sistema jerárquico que se conecta con la personalidad global de la persona y determina las formas de conocer y abordar los problemas que se le plantean en su medio. En general la distinción entre Estilos Cognitivos y de Aprendizaje se ha establecido en los siguientes términos: «los Estilos Cognitivos tratan sobre la organización y control de procesos cognitivos; los Estilos de Aprendizaje sobre la organización y control de estrategias para la adquisición del conocimiento en situaciones concretas de aprendizaje» (Messick, 1987:37). Sin embargo a pesar de esta distinción hay autores que clasifican como Estilos Cognitivos a Estilos de Aprendizaje. A nuestro parecer la distinción fundamental está relacionada con el contexto dónde se ha llevado a cabo la investigación y su aplicación. Las investigaciones sobre Estilos Cognitivos surgen del laboratorio, mientras que las investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje se realizan en contextos educativos para estudiar las variables ligadas directamente con los procesos de aprendizaje y estudio. Pero esto nos pone en relación directa con otros autores que también han estudiado estos procesos de estudio y aprendizaje en contextos educativos, por este motivo es preciso diferenciar este concepto del de estrategias de Aprendizaje.

10 Las Estrategias de aprendizaje hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje. Con ayuda de las estrategias se procesa, organiza, retienen y recupera el material informativo que se ha de aprender, al tiempo que se planifica, regula y evalúa el proceso de acuerdo con el objetivo previamente establecido o exigido por las demandas de la tarea (Beltrán, 1993).

y modelos mentales de aprendizaje que configuran los diferentes Estilos de Aprendizaje.

En el cuadro 1 se presenta un resumen de nuestra propuesta de clasificación en la que se incluyen los modelos y autores representativos de cada uno de ellos, en las categorías que hemos definido anteriormente. En los apartados siguientes se desarrollan los modelos de enfoques de aprendizaje, presentando sus planteamientos teóricos, la instrumentación elaborada, las investigaciones y sus contribuciones más importantes para el diagnóstico de los procesos de aprendizaje y estudio en la Educación Superior.

CUADRO 1
CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Categorías	Modelos representativos	Autores ¹¹
Estilos de Aprendizaje	Estilos de Aprendizaje aplicados a la formación en la Empresa	D. Kolb y P. Honey-A. Mumford
	Estilos de Aprendizaje vinculados a los Estilos Cognitivos	Gregorc y R. Felder y L. Silverman
Estrategias de aprendizaje	Procesos de aprendizaje	R. Schmeck
	Estrategias de aprendizaje y estudio	C. Weinstein y P. Pintrich
Enfoques de Aprendizaje	Concepciones de aprendizaje	F. Marton, Saljö, G. Pask y Svensson
	Modelos contextuales de procesos de estudio	N. Entwistle, P. Ramsden y J. Biggs
	Modelo contextual de concepciones, orientaciones y procesos de aprendizaje	J. Vermunt

¹¹ Somos conscientes que dentro de cada categoría podríamos haber incluido más autores y modelos; como el objetivo de este artículo es presentar una panorámica de la investigación, nos ha parecido suficiente indicar algunos que consideramos representativos, aunque alguien nos podría decir que en la categoría de Estilos de Aprendizaje podríamos haber incluido también el modelo de Myers-Myers, que ha sido uno de los más trabajados y con mayor número de investigaciones realizadas en EEUU. Hemos optado por el contrario por combinar la presentación de modelos conocidos como el de Kolb o Honey y Mumford, junto a otros menos difundidos en nuestro país.

4. MODELOS BASADOS EN ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El elemento común a todos los modelos que hemos englobado dentro de esta categoría, es que su objetivo principal se centra en el estudio de los procesos de aprendizaje del alumnado dentro de los contextos en los que tiene lugar.

Dentro de esta categoría hemos diferenciado tres modelos, tanto por la metodología empleada en sus investigaciones, como por los objetivos que se han propuesto¹².

4.1. Concepciones del aprendizaje del alumnado

Se incluyen los trabajos de los investigadores que se han acercado a los procesos de aprendizaje del alumnado a partir de su propia experiencia, empleando el método fenomenográfico.

Marton, Saljö y Svensson, iniciaron sus trabajos sobre enfoques de aprendizaje universitario, en la universidad de Gotemburgo de Suecia, al comienzo de los años 70, simultáneamente Pask trabaja desde esta misma perspectiva en la universidad de Amsterdam. Para Marton, Saljö y Svensson, el punto de partida fue el estudio de las estrategias de lectura de documentos académicos. Suponían que, puesto que existían diferencias cualitativas en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (en los tipos de respuesta), era probable que también se produjesen estas diferencias al estudiar los procesos empleados por el alumnado al enfrentarse a las tareas de aprendizaje (Marton y Saljö, 1976). El objetivo de las investigaciones iniciales era conocer el proceso de estudio empleado y el modo en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión logrado (resultados). Los procesos encontrados se clasificaban y se agrupaban según su similitud para abordar la tarea planteada (de estudio o lectura)¹³.

Las investigaciones iniciales sirvieron para identificar dos estrategias básicas: *holista* (comprensión del texto en general, relacionando e integrando los contenidos) y *atomista* (visión secuencial del texto, atención en los detalles y en la estructura superficial y memorización de la información), (Svensson, 1976). Posteriormente se trató de comprobar si esta actitud de procesamiento de un texto era aplicable a todo tipo de actividades de estudio, y en una investigación realizada por Svensson (1977) se demostró que así era efectivamente.

A estos dos modos diferentes de procesar la información en la lectura y comprensión de textos y en las actividades generales de estudio Marton y Saljö (1976) los denominaron: *enfoque profundo y superficial*¹⁴:

12 Hemos considerado aquí los modelos con una trayectoria de investigación, que han realizado aportaciones significativas al estudio de este tema y cuyas investigaciones están sirviendo de punto de referencia para nuevos modelos que se están comenzando a desarrollar en esta última década.

13 Posteriormente han ido ampliando el marco de las entrevistas realizadas y tienen en cuenta los aspectos de personalidad de los sujetos, sus motivaciones y sus intenciones, y su percepción de la tarea y del contexto de aprendizaje (Marton, 1988).

14 Fueron los primeros autores en introducir el concepto de Enfoque de Aprendizaje, terminología que posteriormente ha sido adoptada por otros autores con metodologías de trabajo diferentes, y que ha originado una cierta confusión, ya que no todos ellos conciben el término enfoque desde la descripción dada por estos autores.

En el *enfoque profundo* la finalidad del aprendiz es buscar las intenciones del autor, y el significado del texto; relacionaban las ideas del autor con sus propios conocimientos y con las experiencias cotidianas, para llegar a conclusiones y obtener un significado personal.

El *enfoque superficial* tenía como objetivo la identificación y retención de ideas y hechos, realizándose un aprendizaje de tipo mecánico; la tarea se encaraba como algo impuesto exteriormente, desprovista de significado personal, por lo que no se relacionaba con los conocimientos previos o la experiencia personal, y se usaban estrategias de tipo mecánico o repetitivas, atendiendo a elementos sueltos sin integración, que fueran susceptibles de evaluación.

Pask (1976), en un trabajo sobre resolución de problemas, utilizó el término «*Estrategias de Aprendizaje*» para distinguir los dos modos cómo los estudiantes realizaban la tarea: el holístico y el serialista. Este autor planteó que las estrategias dependen de la naturaleza de la tarea, pero también encontró preferencias por un tipo de «estrategias» en ciertos procesos de aprendizaje (operacionales y comprensivos), esta preferencia por un tipo u otro de estrategias la denomina «*Estilos de Aprendizaje*»¹⁵. El *estilo de aprendizaje holístico* implica una preferencia por abordar las tareas desde una perspectiva amplia, utilizando las imágenes visuales y la experiencia personal para lograr la comprensión. Ilustraciones, analogías y anécdotas parecen formar parte esencial del aprendizaje holístico. El resultado del aprendizaje es personalizado. El *estilo serialista* implica un aprendizaje paso a paso. En la interpretación de los datos se apela poco a la imaginación o a la experiencia personal, se utiliza más la lógica que la intuición. Tiene gran cuidado por la estructuración¹⁶.

Los resultados de sus investigaciones le llevaron a pensar que cada uno de estos dos estilos era más apropiado para unas carreras que para otras (holístico para las materias humanísticas y serial para ciencias).

Investigaciones posteriores le permitieron comprobar que había cierto alumnado que adaptaba su estilo a los requerimientos de la tarea, lo denominó versátil; mientras que otro tipo de alumnado era incapaz de cambiar de estilo lo cual lo consideró una patología de aprendizaje. Consideró que el empleo de un único estilo produce desequilibrios. Comprobó que los desequilibrios (patologías) afectaban tanto al nivel de comprensión del texto como a las reacciones que el alumnado tenía con respecto a formas de enseñanza diferentes.

El aprendizaje en la Enseñanza Superior requiere un estilo de aprendizaje versátil que se adapte a ambos tipos de procesos. El alumnado que depende exclusivamente de un estilo u otro de aprendizaje, cae en la patología. El aprendizaje exclusivamente serialista lleva a lo que Pask (1988) describe como «improvidence», mientras que la adopción sistemática de estrategias holistas la denomina «Globetrotting»¹⁷.

15 El aprendizaje operacional de Pask (serialista) y el aprendizaje por comprensión (holista) se han confundido a menudo con los enfoques superficial y profundo de Marton.

16 En 1977 este autor publica los resultados de su trabajo de investigación relacionando Estilos de Aprendizaje con materiales de enseñanza. Una revisión histórica de su trabajo se puede encontrar en Pask (1988).

17 Este planteamiento de Pask será retomado posteriormente por Entwistle y Ramsden para la elaboración de sus instrumentos sobre enfoques de estudio.

Saljö inició en 1979 una serie de trabajos, entrevistando a alumnado de diferentes universidades, para conocer cuáles eran sus concepciones del aprendizaje; identificó cinco concepciones diferentes: incremento cuantitativo de conocimiento, adquisición de hechos, métodos, etc., que se han de retener para aplicarlos cuando sea necesario; abstracción del significado, y un proceso interpretativo denominado de comprensión de la realidad.¹⁸ De acuerdo con Marton y Saljö (1984) estas concepciones se pueden dividir en dos categorías: *reproductiva* (que incluye a las dos primeras) y *constructiva* (las dos últimas); la tercera concepción parece estar entre ambas.

Utilizando el método fenomenográfico Marton colaboró con Entwistle para estudiar las formas de comprensión desarrolladas por el alumnado durante los procesos de revisión de exámenes finales. Estas formas de comprensión incluyen y sintetizan las diferencias entre las intenciones del alumnado al ir a la revisión y los modos de desarrollar la comprensión durante esta revisión. Estas diferencias pueden tener gran significación educativa ya que implican una interacción entre el tipo de cuestiones planteadas y la comprensión que el alumnado logra en función de ellas (Entwistle y Marton, 1994). Pero estos autores se plantearon, además, analizar los modos como el alumnado definía y percibía la comprensión lograda después del estudio y la revisión del examen; encontraron cuatro tipos de comprensión que se correspondían con concepciones del aprendizaje.

Marton y Saljö han continuado su trabajo sobre las concepciones del aprendizaje del alumnado universitario trabajando en colaboración con diversos investigadores en países distintos. Sus trabajos van orientados fundamentalmente al estudio de las diferencias culturales en las concepciones y en los procesos de aprendizaje (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993). De sus investigaciones han derivado dos dimensiones para analizar los procesos de aprendizaje la dimensión: *superficial-profundo*, y la de *temporalidad* que hace referencia a los momentos de adquisición, elaboración y utilización del aprendizaje (Marton, Wen y Nagle, 1996). Los resultados obtenidos por estos investigadores pusieron de manifiesto que hay diferentes concepciones en el papel asignado a la memoria. Por ejemplo, en la comparación realizada entre estudiantes chinos y uruguayos, se puso en evidencia que los primeros le conceden mucha importancia a la memorización y a la repetición como un paso necesario para la comprensión profunda, mientras que los estudiantes uruguayos la conciben como algo mecánico y no relacionado con la comprensión. También se observaron diferencias en las secuencias de aprendizaje, para los chinos es un proceso gradual, mientras que los uruguayos lo conciben como un cambio repentino. Esto último también se ha comprobado con estudiantes suecos.

4.2. Modelos contextuales de procesos de estudio

En este grupo se incluyen aquellos investigadores que habiendo iniciado sus trabajos sobre procesos de aprendizaje del alumnado universitario desde la corriente del

¹⁸ Estas concepciones fueron replicadas por Van Rossum y otros (1985), así como por los estudios realizados por Marton y él mismo en años posteriores.

procesamiento de la información, conocidos los trabajos de Marton, Saljö, Pask y Svensson, plantean un nuevo modo de abordar el estudio de los procesos de aprendizaje integrando las aportaciones de estos autores y las de resultados de investigaciones de corrientes más cuantitativas. Este es el caso de Entwistle y Ramsden¹⁹ en Edimburgo, y de Biggs en Australia²⁰.

• *Modelos de Entwistle y Ramsden*

Entwistle y Ramsden enmarcan las «orientaciones de aprendizaje»²¹ del alumnado en un modelo contextual, aunque ambos difieren ligeramente en el modelo propuesto. En el modelo de Entwistle (1987)²² se muestra cómo los distintos ambientes de aprendizaje pueden interactuar con las características de los aprendices afectando a las orientaciones de aprendizaje y a los resultados académicos. Se entiende que la influencia sobre los enfoques de estudio del alumnado la ejerce su percepción del ambiente más que las características de ese ambiente. Por ejemplo los efectos de la enseñanza y los procedimientos de evaluación dependerán en algún sentido de la valoración de cada estudiante de estas experiencias. Ya anteriormente este autor junto con Ramsden habían investigado las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y los ambientes de aprendizaje en distintos Departamentos Universitarios, en aquella investigación encontraron que los Departamentos con exceso de carga académica y con poca libertad de opción para el alumnado promovían un aprendizaje superficial, mientras que los Departamentos en los que había un clima más abierto y con más posibilidades de opción promovían un enfoque profundo (Entwistle y Ramsden, 1983).

Desde finales de los años 80 a mediados de los 90, Entwistle trabaja junto con Tait en el estudio de las percepciones del alumnado y su influencia en los enfoques de aprendizaje. Los resultados de las investigaciones muestran que la percepción del alumnado de la «buena enseñanza» está relacionada con las concepciones del aprendizaje del alumnado, al tiempo que estas concepciones determinan lo que este alumnado espera del profesorado. El alumnado con una visión «constructiva del aprendizaje», espera una estimulación por parte del profesorado y un margen de libertad para aplicar sus propias estrategias de estudio, mientras que el alumnado con una visión reproductiva descarga la responsabilidad del aprendizaje en el profesorado. Los resultados del estudio muestran también que los cambios en los tipos de evaluación afectan de forma diferente al alumnado según su enfoque (Entwistle y Tait, 1990).

19 Este autor se traslada a mediados de los años 80 a la Universidad de Melbourne en Australia donde trabaja actualmente en evaluación institucional.

20 Biggs se traslada en la década de los 90 a China y trabaja en la universidad de Hong-Kong.

21 Terminología original de los autores.

22 La versión de este modelo se puede consultar en Entwistle (1987) y Hernández Pina y otros (1990).

La mayor parte de estas investigaciones empleaban el análisis correlacional. Los estudios realizados por Meyer y sus colaboradores, utilizando la técnica «unfolding»²³ para el análisis de las relaciones entre estas variables, permite ver qué dimensiones atraen más a los sujetos y qué sujetos difieren de la mayoría del grupo. El conocimiento de las posibilidades que ofrecía esta técnica de análisis de datos propició que Entwistle hiciera una revisión de los datos de algunas de sus investigaciones sobre relaciones entre orientaciones de estudio, evaluación y preferencias por tipos de enseñanza (Hernández Pina, 1993).

Ramsden también elaboró un modelo de aprendizaje en el contexto (Ramsden, 1985). Su punto de partida fue que cada nuevo contexto requiere del alumnado una capacidad de adaptación a las demandas de ese contexto, por este motivo es preciso comprender los procesos de adaptación para poder comprender los procesos de aprendizaje y los resultados.

El punto de contacto entre el contexto y la experiencia del estudiante lo definió como la «*percepción del estudiante de la enseñanza, evaluación y currículum*» (Ramsden, 1988:160). Esta relación experiencial es un mecanismo que explica cómo el contexto influye en el aprendizaje. Los efectos contextuales pueden operar directa o indirectamente. Los tres dominios contextuales (currículum, enseñanza y evaluación) obligan a la utilización de un tipo de estrategias pero, sobre todo, operan por la percepción del alumnado de los requisitos de las tareas. Esta percepción se origina, en parte, debido a su experiencia previa y, en parte, como función de las características del contexto. Además intervienen otros elementos como la motivación, las oportunidades, el deseo de éxito. De acuerdo con este modelo, diferentes estrategias de aprendizaje pueden resultar adaptativas en diferentes contextos; la calidad del aprendizaje del alumnado depende del enfoque adoptado para aprender²⁴.

La importancia educativa de este modelo radica en que las variables contextuales están en manos del profesorado, pero hay que tener en cuenta que las intervenciones para cambiar los enfoques de aprendizaje del alumnado tendrán más o menos éxito según cual sea la percepción del alumnado de las demandas del contexto de aprendizaje.

Varias investigaciones han demostrado cómo los procedimientos de evaluación condicionan sistemáticamente las estrategias del alumnado (enfoque superficial) (Tho-

23 La técnica «unfolding» como señala Hernández Pina (1993), es una técnica de escalamiento de actitudes en las que las escalas y los individuos se masifican en un espacio que permite ver qué dimensiones le atraen más a los sujetos y qué individuos difieren más de la mayoría del grupo. Cuando la posición de estos estudiantes se representa gráficamente en el espacio creado por el análisis unfolding, se observa que están fuera del cluster de la mayoría de los estudiantes, que es normalmente donde se encuentra el área de las escalas. El alejamiento de estos sujetos del grupo y de ellos entre sí se denomina «outlier», cuyas características individuales no pueden captarse o representarse en el análisis. Meyer, al explorar las características de estos estudiantes, encontró que eran personas académicamente débiles y el espacio que ocupaban representaba una total desintegración de los modelos esperados en la relación entre enfoques de aprendizaje y la percepción del contexto de aprendizaje» (RIE, nº 22, pág. 140). Para una consulta en profundidad de esta técnica y los resultados obtenidos por Meyer y colaboradores ver (Meyer, 1988; Meyer y Parsons, 1989; Meyer, Parsons y Dunne, 1990 a y 1990 b).

24 El modelo de Ramsden, lo presenta el autor en 1988 y está detallado por Hernández Pina (1993).

mas y Bain, 1984; Crooks y Mahalski, 1985); incluso se ha comprobado que alumnado que ha superado los exámenes con éxito no ha cambiado «falsas concepciones» sobre contenidos o procedimientos importantes de la carrera (Dahlgren, 1978; Johansson, Marton y Svensson, 1985).

Para Ramsden (1988) la enseñanza efectiva y la libertad de elección de contenidos y modos de aprendizaje parecen ejercer influencias positivas en un enfoque profundo. Define la enseñanza efectiva como aquella que pone el énfasis en facilitar o mediar las tareas de aprendizaje²⁵. El profesorado efectivo «coloca» al alumnado en situaciones en las que les anima a desarrollar concepciones más complejas de aprendizaje y a practicar la utilización de enfoques profundos y holísticos. Las investigaciones de Hodgson (1984) analizando cualitativamente entrevistas realizadas al alumnado, delimitan las fases por las que la enseñanza en el contexto de la Educación Superior influye en los resultados del aprendizaje del alumnado, conectando las percepciones de los estudiantes de lo que el profesorado hace con los enfoques y orientaciones de aprendizaje. Estos resultados van en la misma línea de los comentados antes de Entwistle y Tait (1990).

Como fruto de sus investigaciones Ramsden (1988) se plantea el tema de la estabilidad y variabilidad de los enfoques. Para este autor la definición de enfoque comporta una variación contextual más que una característica personal, sin embargo también permite ver los enfoques como dependientes en parte, de preferencias de los estudiantes. Cuando esto ocurre parece estar determinado por las experiencias previas del alumnado que le hacen interpretar de una determinada manera los requisitos de la tarea. De hecho se puede constatar una cierta independencia de los enfoques a lo largo del tiempo con independencia de las tareas. Sin embargo esto no quiere decir que los enfoques no sean modificables. Para este autor las orientaciones del aprendizaje son cambiables, porque responden al contexto de enseñanza, evaluación y currículum, pero tamizadas por las percepciones del alumnado. Las investigaciones sobre concepciones de aprendizaje del alumnado demuestran que éstas influyen en los enfoques para abordar distintos tipos de tareas (Van Rossum, Schenck, 1984)²⁶. Por este motivo se muestra contrario a una intervención directa sobre las estrategias, cree que la mejora del aprendizaje del estudiante se ha de lograr implicando al profesorado, el cual debe realizar un análisis sistemático de las percepciones del alumnado de las tareas de aprendizaje al tiempo que estudia cómo la asignatura es conceptualizada y comprendida por el alumnado. Al mismo tiempo plantea que debe haber una coherencia entre los objetivos que plantea el profesorado a alcanzar en la asignatura y los métodos que pone en práctica para el desarrollo del aprendizaje del alumnado y los procedimientos de evaluación.

25 Este tipo de enseñanza es la que promueve un aprendizaje autorregulado y va en la línea de los modelos centrados en los procesos de aprendizaje.

26 Posteriormente veremos como Jan Vermunt incorpora estas dimensiones en un modelo en el que combina tanto las estrategias de aprendizaje como las concepciones del aprendizaje del alumnado.

• *Modelo de aprendizaje de Biggs y su evolución*

Biggs (1979) concibe las «orientaciones de estudio» del alumnado en función de motivos y estrategias cognitivas. Según este autor la motivación del estudiante influye en las estrategias de aprendizaje y estudio que adopta. Por este motivo elabora un cuestionario de Procesos de Estudio, en el que cada enfoque²⁷ hacia el aprendizaje está compuesto por un conjunto de estrategias y de motivos. Plantea que el alumnado tenderá a experimentar dificultades cuando existe una discrepancia entre sus motivos y estrategias, o cuando su enfoque no se corresponda con las demandas de enseñanza y evaluación que se le hacen.

Define los «Enfoques de aprendizaje» como «los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales» (Biggs, 1988:185). Para este autor el enfoque es una interacción entre estilo y estrategia, y tiene elementos personales y situacionales. Distingue tres tipos de enfoques hacia el aprendizaje:

Superficial, incluye una motivación extrínseca e instrumental, su propósito es satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo esfuerzo, evitando el fracaso. Utiliza como estrategias la memorización y la reproducción mecánica, limitándose a lo esencial, centrándose en aspectos concretos y literales, y evitando establecer relaciones entre los temas; existe una preocupación por el tiempo invertido en la tarea.

Profundo, se caracteriza por una motivación intrínseca y preocupación por comprender, por lo que adopta estrategias que llevan al significado inherente de la tarea intentando relacionar los contenidos con contextos personales significativos o con conocimientos previos; encuentra el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

Alto rendimiento, en este caso el objetivo es manifestar la propia competencia con respecto a los compañeros, intentando obtener las máximas calificaciones; utiliza como estrategia la optimización del coste - eficacia del tiempo y el esfuerzo; considera importante la autodisciplina, el orden y la sistematización, la planificación y la distribución el tiempo.

Considera excluyentes el enfoque superficial y el profundo, sin embargo el enfoque de alto rendimiento puede resultar de la combinación de los dos primeros. Biggs (1993) plantea que aunque la repetición de tipo memorístico es característica del enfoque superficial, hay ocasiones que una tarea determinada implica un aprendizaje de hechos o conceptos, por lo que la memorización en este caso no puede interpretarse como un aprendizaje superficial. Aunque el enfoque de alto rendimiento es similar a la orientación estratégica planteada por Entwistle y Ramsden (1983), sin embargo Biggs (1985) defiende que la utilización del enfoque de alto rendimiento implica que el estudiante sea consciente de sus motivos e intenciones, así como de sus recursos cognitivos y de los requisitos de la tarea; por tanto trabajar con este enfoque supone la utilización previa de estrategias metacognitivas por parte del aprendiz.

²⁷ Utiliza el término «enfoque» por la similitud de su planteamiento con el de Marton, en el que los enfoques denotaban tanto una intencionalidad como el uso de unas estrategias o procesos de aprendizaje.

Biggs adaptó el modelo de presagio, proceso, producto²⁸ —elaborado por Dunkin y Biddle en 1974—, del contexto de la enseñanza al contexto de aprendizaje del alumna-do. Este modelo lo enmarcó posteriormente en la teoría de sistemas ya que cada componente interactúa con todos los otros de modo que se convierte en un sistema integrado que le sirve para generar nuevas predicciones (Biggs, 1993).

En la ecología de un sistema, un cambio en uno de los componentes puede afectar al resto y modificar el statu-quo. Este efecto se produce más en los sistemas abiertos que en los cerrados. «Las instituciones sociales como la universidad o una clase, tienden a ser sistemas abiertos, los cuales están más abiertos al cambio, pueden reorganizarse espontáneamente hacia estados de mayor heterogeneidad y complejidad... (pero) también lograr un estado ininterrumpido en el cual se permanezca» (Emery y Trist, 1969:282).

Hay varios sistemas anidados relevantes para el aprendizaje del estudiante (Biggs, 1993):

- El sistema del estudiante, comprende un equilibrio entre factores cognitivos y afectivos y del espacio fenomenal percibido.
- El sistema de clase comprende estudiantes, profesorado y contexto de enseñanza.
- El sistema institucional, el cual incluye subsistemas, tales como departamentos, facultades, etc., que pueden ser favorecedores o dificultadores de la práctica ilustrada.
- El sistema comunitario que en algunos países puede imponer restricciones en la educación superior que pueden tener sus efectos en la clase.

Cada subsistema intenta mantener un estado ininterrumpido de equilibrio interno y con el resto de los sistemas superiores, lo cual es crítico para comprender que cualquier intervención que produzca un cambio tendrá efectos en el resto. Una predisposición a un determinado enfoque de estudio por parte del estudiante es el modo de lograr un equilibrio en el sistema tal y como es percibido por el estudiante. Dadas unas metas en el estudiante, unas autopercepciones sobre las capacidades, el modo de enseñanza y evaluación, los resultados y las atribuciones del estudiante a esos resultados, cuando el estudiante se encuentra expuesto a una particular situación de enseñanza - aprendizaje encontrará un enfoque con el cual se sienta a gusto y lo vea viable en el día a día, para enfrentarse a ese ambiente, y así estará predispuesto a emplear estrategias profundas o superficiales para según qué tareas en ese contexto. Por este motivo las respuestas a cuestionarios conceptualizados como presagio o variables independientes pueden utilizarse para valorar ambientes de enseñanza como resultado o variables dependientes (Ramsden, 1983, 1984). Una intervención será provechosa o no según afecte el equilibrio conseguido por el estudiante. Una intervención cuando el estudiante cree que ha conseguido un equilibrio puede ser contraproducente.

²⁸ Una descripción detallada del modelo y su representación gráfica se pueden encontrar en Biggs (1993) y Hernández Pina y otros (1990).

Tanto las «*variables presagio*» de enseñanza como del estudiante están relacionadas con el modo en que se procesa la tarea de aprendizaje (Biggs, 1987; Ramsden, 1985). Debido a que los procesos superficiales están más pobremente estructurados se obtienen resultados y notas más bajas, por el contrario si se utilizan los procesos profundos y de logro se obtienen mejores resultados académicos (Biggs, 1979, 1987; Marton y Saljö, 1976; Trigwell y Prosser, 1991; Watkins, 1983). Los estudiantes relacionan sus enfoques de estudio con sus percepciones de las demandas del ambiente, pero esas percepciones pueden no ser acertadas. Entwistle, Meyer y Tait (1991) encuentran que los estudiantes que han fracasado en su trabajo de curso no hacen estas relaciones; sus patrones de estrategias y percepciones están desintegradas.

Los efectos del contexto en el presagio, a través de las relaciones proceso-producto se han puesto de manifiesto en varios estudios. Biggs (1979) encontró que las predisposiciones al aprendizaje superficial se ampliaban mediante instrucciones en las que se pedía aprender hechos y detalles, dando como resultado puntuaciones altas en recuerdo de hechos y bajas en la taxonomía «SOLO».

Tang (1991) demostró que tanto las predisposiciones como las percepciones del estudiante de las demandas de la tarea estaban determinadas por el tipo de evaluación. Trigwell y Prosser (1991) encontraron diferentes factores relacionados al aprendizaje profundo con resultados cualitativos y un tipo de percepciones, y los resultados cuantitativos con procesamiento superficial y diferente tipo de percepciones.

4.3. Modelo contextual de Procesos, Orientaciones y Concepciones de Estudio y Aprendizaje de Vermunt²⁹

A finales de la década de los 80 este autor, inicia sus trabajos con alumnado de Educación Superior en Holanda. El concepto central de su teoría es el *aprendizaje autorregulado* o *autónomo*. Para definir los componentes que forman parte de este aprendizaje, estudiado desde la perspectiva del alumnado, hace un análisis de los distintos autores e investigaciones que han trabajado en el modo cómo los estudiantes aprenden, y encuentra que existen muchos solapamientos entre las diferentes conceptualizaciones sobre los procesos de aprendizaje y actividades de regulación. Para evitar este problema examina varios de los enfoques y aísla aquellas actividades y procesos que son considerados fundamentales en todos ellos, y al mismo tiempo efectúa un estudio piloto con alumnado de una Universidad Abierta a Distancia, al que entrevista para conocer su modo de abordar el aprendizaje y estudio.

²⁹ Vermunt trabaja con Rijswijk, con alumnado de «*college*» durante la década de los 80. En ese primer momento su concepción sobre los Estilos de Aprendizaje estaba muy influenciada por las investigaciones de Schmeck sobre estrategias de aprendizaje, aunque concediendo gran importancia a las actividades de regulación metacognitivas. Ya en esa época plantea dos definiciones de Estilos de Aprendizaje, en una más restrictiva los define como «*la tendencia a emplear ciertas actividades de procesamiento cognitivo y de regulación durante el aprendizaje*»; en la otra, más amplia concibe el Estilo de Aprendizaje como «*un concepto supercoordinado en el cual se incluyen los modelos mentales de aprendizaje, las orientaciones de aprendizaje junto con el procesamiento de los contenidos de aprendizaje y la regulación metacognitiva*» Vermunt y Rijswijk (1988).

Vermunt y Riswijk (1988) presentan los componentes del aprendizaje autorregulado, según el estudio realizado en las entrevistas al alumnado y en la revisión de las investigaciones y marcos teóricos. El aprendizaje autorregulado consta para estos autores de 4 componentes: actividades de procesamiento, actividades de regulación, concepciones del aprendizaje y orientaciones del aprendizaje.

a) Actividades de procesamiento

Definen las actividades de procesamiento cognitivo como aquellas que las personas utilizan para procesar contenidos de aprendizaje y plantea las siguientes actividades:

Seleccionar: reducir el conjunto de materiales de estudio de los temas y contenidos más importantes prestando especial atención a cierto tipo de elementos del contenido, tales como hechos y definiciones, relaciones amplias o aplicaciones prácticas.

Relacionar: formarse una idea de conjunto de los temas o de una asignatura, y establecer las relaciones entre contenidos estudiados en diversas materias.

Concretar: relacionar los contenidos estudiados con aspectos concretos bien de su experiencia, de acontecimientos de la vida diaria, aplicaciones prácticas u otras.

Analizar: examinar el conjunto de los materiales paso a paso, prestando especial atención a los detalles y hechos específicos.

Estructurar: construir con las diferentes asignaturas del curso un conjunto organizado, e integrar los nuevos conocimientos adquiridos en los conocimientos previos.

Personalizar: integrar los conocimientos como una parte de uno mismo mediante la cual se cambian las actitudes y comportamientos y comprender los acontecimientos o hechos de un nuevo modo.

Ser activo: extraer las propias conclusiones de los temas que se estudian sobre la base de los datos y argumentos aportados, buscando la lógica de la argumentación de los autores y formándose opiniones propias.

Memorización y recuerdo: recordar hechos aislados mediante su repetición.

Estas actividades aparecen agrupadas en un componente de procesamiento en el que distingue tres niveles: profundo, superficial y elaborado.

b) Actividades de regulación

Las definen como aquellas actividades que el estudiante emplea para coordinar, regular y controlar las actividades de procesamiento, y por consiguiente se refieren al control que el alumnado tiene de su propio proceso de aprendizaje. Mencionan las siguientes actividades:

Orientación: preparación del proceso de aprendizaje, examinando previamente las tareas a realizar, los objetivos y los contenidos de acuerdo con las propias características de aprendiz y los conocimientos previos.

Planificación: diseñar el propio proceso de aprendizaje determinando los objetivos, contenidos y actividades a realizar y la secuencia en la que se efectuarán, el tiempo que se ha de invertir, etc.

Monitorización: observar el propio proceso de aprendizaje para ver si se van cumpliendo los objetivos planteados.

Comprobación: por medio de actividades explícitas si se comprende y domina el tema estudiado.

Diagnos: examinar las posibles causas del éxito y fracaso en el proceso de aprendizaje.

Reestructuración: cambiar el plan de aprendizaje elaborado previamente, a partir de los datos aportados por las actividades de monitorización, comprobación y diagnosis. Puede requerir cambios de objetivos, de actividades de procesamiento, de selección de materiales, etc.

Evaluación: juzgar si los resultados obtenidos al final del aprendizaje están de acuerdo con los planificados y si se ha progresado de acuerdo a lo que se esperaba en un principio.

Reflexión: pensar sobre el estudio, la enseñanza, actividades y experiencias de aprendizaje en general, de modo que contribuya al diseño de futuros procesos de aprendizaje.

Estas actividades se agrupan en un componente denominado regulación del aprendizaje con tres categorías: autorregulación, regulación externa y ausencia de regulación.

c) *Concepciones del aprendizaje, educación y cooperación*

Definen este componente de Concepciones del aprendizaje como los conocimientos y creencias del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, su visión de la educación y el papel que desempeñan los compañeros. Los resultados de la revisión realizada y de las entrevistas les llevan a categorizar este componente en cinco dimensiones: asimilación de conocimiento; construcción del conocimiento; uso del conocimiento; estimulación educativa y cooperación.

d) *Orientaciones hacia el estudio*

Son el conjunto de metas, actitudes, intenciones, preocupaciones y dudas del estudiante en relación a sus estudios. Dividen este componente en cinco categorías: orientación personal, orientación vocacional, orientación a la certificación, orientación a la comprobación de la propia capacidad, y orientación ambivalente.

4.3.1. *El constructo Estilos de Aprendizaje según la definición de Vermunt*

Los *Estilos de Aprendizaje* son combinaciones específicas de estos componentes del aprendizaje. Los define como «un conjunto coherente de actividades de aprendizaje que el alumnado emplea usualmente, junto con una orientación de aprendizaje y un modelo mental de aprendizaje; es un conjunto que le caracteriza durante un periodo determinado de tiempo. No se concibe como un atributo inmodificable de personalidad sino como resultado de un juego temporal de influencias personales y contextuales» Vermunt (1996:29). En el cuadro si-

CUADRO 2
DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
(VERMUNT, 1996)

ESTILOS DE APRENDIZAJE				
Componentes	Sin dirección definida	Reproducción directa	Dirigido al significado	Dirigido a la aplicación
Procesamiento cognitivo	Casi sin procesamiento	Procesamiento analítico	Procesamiento Profundo	Procesamiento concreto
Regulación del Aprendizaje	Ausencia de regulación	Mayor regulación externa	Mayor Autorregulación	Regulación interna y externa
Procesos Afectivos	Baja Autoestima Expectativas de fracaso	Miedo al olvido	Interés intrínseco	Interés práctico
Modelo mental de aprendizaje	Cooperación y necesidad de estimulación	Asimilación del conocimiento	Construcción del conocimiento	Aplicación del conocimiento
Orientación de Aprendizaje	Ambivalente	Certificación	Orientación personal	Orientación vocacional

guiente se presenta la descripción de los «Estilos de Aprendizaje» y de cada uno de sus componentes.

Considera cada uno de estos estilos como prototipos, en el sentido de que un estudiante puede manifestar características de más de un estilo, aunque reconoce que la mayoría del alumnado entrevistado mostraba un estilo dominante.

Vermunt (1996), como resultado de sus entrevistas, extrae algunas conclusiones importantes respecto a las relaciones entre los componentes y la interpretación de las actividades instructivas:

- Los modelos mentales y las orientaciones de aprendizaje influyen el modo cómo el alumnado interpreta, valora y utiliza las actividades instructivas.
- Los efectos de las regulaciones externas del profesorado dependen de la interpretación que les den los estudiantes.
- Los modelos mentales de aprendizaje parecen estar basados en experiencias educativas previas y en otras experiencias adquiridas fuera del marco de la educación formal.

También encontró diferencias entre los alumnos y alumnas entrevistados en el modo como llevaban a cabo las funciones de aprendizaje.

Los datos aportados por las investigaciones cualitativa y cuantitativa³⁰ le llevaron a concluir que su modelo estaba en la misma línea que los que hemos englobado en la categoría de Enfoques de Aprendizajes. Este autor lo que se plantea es enriquecer estos modelos ampliando algunas de las variables y estudiando nuevas relaciones entre ellas (Vermunt, 1998).

Contrastando los resultados de sus investigaciones, con las aportaciones comprobadas empíricamente por otros modelos, encuentra que:

- las concepciones del aprendizaje de los estudiantes de sus investigaciones van en la línea de los modelos planteados por Saljö (1979), y replicados por Van Rossum, Deijkers y Hammer (1985) y por Marton y otros (1993), así como por la dimensión epistemológica activa de Lonka (1996a).
- los estudios empíricos también muestran que las orientaciones de aprendizaje son suficientes para describir la variación en motivos, expectativas, actitudes e intereses del alumnado universitario. En la motivación para el estudio están incluidas las dimensiones de interés activo, intención de sobresalir y ausencia de dirección (Tait y Entwistle, 1996); la motivación intrínseca y extrínseca de Biggs (1984); y las orientaciones: vocacional, académica, personal, de Gibbs y otros (1984). Esta dimensión es más amplia que las escalas de motivación incluidas en los modelos anteriores y se concibe como una escala aparte.
- existen unas relaciones internas entre los cuatro tipos encontrados que en los modelos anteriores habían mostrado intercorrelaciones parciales, por esa razón los denomina Estilos de Aprendizaje.

El modelo asume que hay una cierta estabilidad en los estilos pero no se conciben como inmodificables. Consta que la estabilidad es mayor para las orientaciones y concepciones del aprendizaje que para las estrategias de regulación y actividades de procesamiento. Por este motivo se han realizado investigaciones con estas dos escalas para ver en qué medida se modifican según las demandas de la tarea (Vermetten, Lodewijks y Vermunt, 1999; Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999).

En contextos occidentales se ha confirmado la estructura interna de los Estilos de Aprendizaje tal y como los plantea Vermunt (Busato y otros, 1998; Schouwenburg, 1996). En ambas investigaciones se comprobó que el estilo «undirected» correlaciona negativamente con el rendimiento. Sin embargo en contextos orientales la combinación interna de los componentes da otra tipología de Estilos de Aprendizaje (Ajisukmo, 1996)³¹. Esto puede indicar que los contextos tienen un papel determinante en la formación de los Estilos de Aprendizaje.

30 La investigación cuantitativa la realiza con el cuestionario de Estilos de Aprendizaje elaborado por él (Vermunt, 1994).

31 Esta autora investiga los Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios de Indonesia. Encontró un nuevo factor en el que combinan todos los modelos mentales de aprendizaje que denominó: «*Estilo de Aprendizaje pasivo-idealista*».

4.3.2. *Investigaciones sobre la dimensión Estabilidad / Variabilidad de los Estilos de Aprendizaje en función del ambiente percibido y del curso*

Para comprobar en qué medida hay variaciones en los estilos de aprendizaje en función de las demandas de las tareas, de la ubicación del alumnado en los primeros o últimos cursos y de los ambientes percibidos de aprendizaje se han llevado a cabo varias investigaciones (Vermetten, Lodewijks y Vermunt, 1999; Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999; Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1998). También se ha estudiado en qué medida los estudiantes extranjeros, en programas Erasmus, modifican sus Estilos de Aprendizaje al encontrarse en contextos diferentes (Lee y Lodewijks, 1995).

Basándose en los resultados de los modelos de desarrollo del aprendizaje (Alexander y otros, 1997) y en las investigaciones sobre modelos de desarrollo epistemológico de Perry (1970) —confirmado en un estudio transversal por Lonka y otros (1996 b)—, Vermetten, Vermunt y Lodewijks (1999) emprenden una investigación longitudinal. Los resultados indican que en el tercer semestre hay un patrón más consistente en el estilo de orientación al significado, mientras que en el primer semestre la estructura es menos consistente para todas las orientaciones. Se observa que conforme avanzan los estudios los factores subyacentes tienen una mejor interpretación. Vermetten, Vermunt y Lodewijks (1999) interpretan estos resultados en la línea de los modelos del desarrollo; parece que los cambios de contexto producen un tipo de desestructuración interna en los Estilos de Aprendizaje hasta que la persona se acomoda a las demandas de la nueva situación, esto va en consonancia con los resultados encontrados por Lahtinen y otros (1997), y también con la investigación realizada por Lee y Lodewijks (1995) con estudiantes Erasmus, estos estudiantes mostraban mejores estrategias en su universidad de origen que en la de acogida, dándose un cierto retroceso en las actividades de autorregulación hacia la ausencia de regulación y regulación externa, se comprueba además que esto afecta principalmente a alumnado con baja autoestima y baja autoeficacia³², y al alumnado de los primeros cursos, y no se producen estos cambios en alumnado Erasmus de último curso.

Con relación al cambio de estrategias, con el paso del tiempo en los estudios universitarios (del primer al tercer semestre), se observa que hay una ganancia en estrategias de relación/estructuración, procesamiento crítico y concreto, y también hacia una mayor autorregulación. Estos resultados también concuerdan con el estudio longitudinal realizado por Busato y otros (1998). Sin embargo no se observan cambios en las estrategias representativas del estilo orientado a la reproducción. Se confirma una cierta influencia del ambiente ya que las actividades instructivas en el tercer semestre se perciben como dirigidas a promover el procesamiento profundo y elaborativo.

32 Estos resultados también van en la línea de los últimos trabajos de Schmeck, en los que plantea las variables personales de autoconcepto como mediadoras de las estrategias de aprendizaje.

4.3.3. El diagnóstico de los «Estilos de Aprendizaje» y sus implicaciones para la enseñanza

Vermunt está muy preocupado por trasladar sus resultados a la mejora del diseño instructivo, de forma que éste favorezca el aprendizaje autorregulado. Al comprobar que la regulación externa es un componente del Estilo de Aprendizaje, denominado como «Dirigido a la Reproducción» se plantea cuál es el significado para la enseñanza. Biggs (1996) señaló que una instrucción directa para mejorar el Estilo de Aprendizaje genera reproducción; el estudio realizado por Ramsden, Bowden y Beswick (1986) con alumnado de primer año de varias facultades de la Universidad de Melbourne, en el que se les entrenó en estrategias metacognitivas, dio como resultado un incremento en el aprendizaje superficial. Las investigaciones reseñadas anteriormente sobre la relación entre ambiente de aprendizaje y tipo de enfoque también han indicado que hay un tipo de tareas instructivas que promueven aprendizaje superficial y otras que facilitan el enfoque profundo. Parece que el único modo de modificar el Estilo de Aprendizaje es variar las actividades instructivas y evaluativas de forma que el alumnado tenga que modificar sus estrategias de regulación y procesamiento.

En lo que se refiere a las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje, el autor explica que estas actividades se pueden ver desde la perspectiva del alumnado, en cuyo caso se habla de actividades de aprendizaje, o desde la perspectiva del profesorado en cuyo caso se habla de actividades de enseñanza. Por este motivo Vermunt (1995, 1996) prefiere referirse a ellas como «funciones de aprendizaje». En estas funciones de aprendizaje incluye todas las estrategias de procesamiento y regulación. La optimización de los procesos de aprendizaje pasa porque todas estas funciones se lleven a cabo, bien sean ejecutadas por el profesorado o bien por el alumnado, o en parte por ambos. Ahora bien, como se ha señalado anteriormente, los modelos mentales de aprendizaje del alumnado guían el tipo de estrategias o funciones de aprendizaje que éste pone en juego, del mismo modo que, según sea su modelo, esperan que el profesorado lleve a cabo la mayor parte de estas funciones.

Es necesario un diagnóstico que proporcione información tanto al profesorado como al alumnado sobre sus modelos mentales, orientaciones de aprendizaje y estrategias para que se pueda llevar a cabo un proceso de negociación entre ambos, al tiempo que le permite al profesorado estudiar la secuencia más razonable para ir dejando poco a poco el proceso de regulación del aprendizaje en manos del alumnado. El contar con estos datos diagnósticos también permite evitar las situaciones de «fricción destructiva» que se producen cuando no hay congruencia entre las estrategias (funciones) empleadas por profesorado y alumnado, o si las estrategias empleadas por el profesorado producen efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes (Vermunt y Verloop, 1999).

Los resultados de las investigaciones indican que conseguir un aprendizaje constructivo de calidad implica transferir de modo progresivo el control del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado³³. Para lograrlo el foco de atención debe ser

³³ En el artículo de Vermunt y Verloop (1999) se desarrolla con amplitud este tema y se plantea el modo cómo los grados de regulación alto y bajo, de alumnado y profesorado pueden entrar en conflicto. Se propone un proceso de transición gradual de la regulación de las actividades de aprendizaje por parte del profesorado a la regulación de estas actividades al alumnado, así como las funciones y el papel del profesorado en cada una de las fases.

el proceso de aprendizaje del alumnado, lo que se denomina enseñanza orientada a procesos (Lahtinen y otros, 1997; Schatteman y otros, 1997; Vermunt, 1995). La instrucción directa no tiene efectos inmediatos en que el alumnado utilice estrategias de relación, o de procesamiento concreto y crítico. Para activar estas estrategias es necesario enseñar al alumnado a utilizar las estrategias de autorregulación, juntamente con medidas que promuevan cambios en los modelos mentales hacia una visión más constructiva. Según Vermunt (1998) para activar estrategias de procesamiento concreto es más importante cambiar el modelo mental y posteriormente animar a la autorregulación. Y para activar el uso de estrategias analíticas es más efectiva la instrucción directa desde el papel del profesorado como modelador en el uso de estas estrategias. Vermunt y Verloop (1999) en la misma línea de lo planteado por Ramsden (el alumnado se adapta progresivamente a los nuevos contextos de aprendizaje), ofrecen un modelo secuencial para el profesorado el cual, adoptando distintos papeles, ayuda al alumnado en esta transición, al tiempo que promueve el aprendizaje autorregulado y el cambio de sus modelos mentales de aprendizaje. Desde esta perspectiva los cambios deben promoverse conjuntamente entre alumnado y profesorado. Como se puede apreciar la función del diagnóstico en este caso, no tiene como objetivo un entrenamiento de estrategias deficientes en el alumnado, sino que constituye un punto de partida para la reflexión tanto de alumnado como del profesorado, ya que éste también debe revisar sus modelos mentales de aprendizaje y buscar la coherencia entre estos modelos mentales y sus actividades de enseñanza y evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajisukmo, C.R.P. (1996). *Self regulated learning in Indonesian higher education*. Doctoral thesis. Tilburg University & Jakarta, Indonesia: Atma Jaya Research Centre.
- Alexander, P.A. y otros. (1997). College instruction and concomitant changes in students knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125-146.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. En J.R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando, F.L: Academic Press.
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Education Research.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En R.R. Schmeck (ed.). *Learning strategies and learning styles*, Plenum Press, N. York.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A Theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

- Biggs, J. (1994). Approaches to learning: nature and measurement of. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1 (2nd edn) Oxford: Pergamon Press.
- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutionan, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Birembaun, M. (1997). Assesment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education* 33, 71-84.
- Birembaun, M. y Gutvirtz, Y. (1995). *On the relations between assessment preferences cognitive style, motivation and learning strategies*. Paper presented at the 11th conference of the Israeli Research Association. Jerusalem, The Hebrew University. (Hebrew).
- Brown, W.F. y Holzman, W.H. (1966). *Manual of the survey of study habits and attitudes*. New york: Psychological Corporation.
- Buendia, L. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria, *Bordón*, 52, 2,151-163.
- Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. y Hamaker, C. (1998). Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441.
- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education* 27, 239-260.
- Claxton, C. y Murrell, P. (1987). *Learning styles: implications for improving educational practices*. ERIC ED294378.
- Claxton, C. y Murrell, P. (1988). *Learning Styles*. ERIC ED301143.
- Cohen, V. (1995). *Relationships Between assesment preferences, test anxiety, learning strategies, motivation and gender*. Unpublished M.A. Thesis. School of Education, Tel Aviv University.
- Crooks, T.J. y Mahalski, P.A. (1985). *Relationship among asesment practices, study methods, and grades obtained*. Paper presented at the Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia. Auckland.
- Curry, L. (1983). *An organitation of learning styles theory and constructs*. ERIC ED235 185.
- Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive Learning style: A Review with Attention to Psychometric Standards*. Ottawa: Canadian College of Health Science Executives.
- Curry, L. (1990). *Learning styles in secondary schools: a review of instruments and implications for their use*. Paper prepared for the National Center on Effective Secondary Schools. University of Wisconsin.
- Christensen, C.A., Massey, D.R. y Isaacs, P.J. (1991). Cognitive strategies and study habits: an analysis of the measurement of tertiary students' learning. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-299.
- Dahlgren, L. O. (1978). *Qualitative differences in conceptions of basic principles in economics*. Paper presented at the Fourth International Conference in Higher Education, Lancaster.
- Dahlgren, L. O. (1984). Outcomes of learnig. En F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.) *The experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. 19-35.
- Dejano, T.S. (1997). Improving Learning Skills: a self-help group approach. *Higher Education* 33, 39-50.

- Eklund-Myrskog, G. (1997). The influence of the educational context on student nurses' conceptions of learning and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology* 67, 371-381.
- Emery, F.E. y Trist, E. (1969). Socio-technical systems. En F.E. Emery (ed.) *Systems Thinking: Selected Readings*, 281-296. Harmondsworth, Mdx: Penguin.
- Entwistle, N. y Ramsdem, P. (1983). *Understanding student learning*, London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1987). Motivation to learn: conceptualizations and practicalities. *British Journal of Educational Studies*, 35, 129-147.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- Entwistle, N. y Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology* 58, 258-265.
- Entwistle, N., Hanley, M. y Hounsell, D.J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N., Meyer, J. y Tait, H. (1991). Student failure: desintegrated patterns of study strategies and perception of the learning environment. *Higher Education*, 21, 249-261.
- Entwistle, N., y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation of teaching, and preference for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-94.
- Entwistle, N.J. y Marton, F. (1994). Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology* 64, 161-178.
- Felder, R. (1988). *How Students Learn: Adapting Teaching Styles to Learning Styles*, Proceedings. Frontiers in Education Conference, ASSE/IEEE, Santa Barbara, CA, p. 489.
- Gibbs y otros. (1984). The world of the learner. En F. Marton et al. (Eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Glasser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, vol. 1, 129-144.
- Gow, L. y Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307-322.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/Teaching styles: Their nature and effects. En J.W. Keefe (Ed), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 22, 117-145.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14, (2), 25-50.
- Hernández Pina, F. y otros (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 239-253.
- Hernández Pina, F. Maquilón, J. (1998). *Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU y Reforma que pretenden acceder a la universidad y alumnos de primer curso de carrera*. En

- Congrés d'Orientació Universitària. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 107-125.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J. (2000). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación*. En XII Congreso Nacional y Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio. Madrid, 26-30 septiembre de 2000. Tomo II, 477-479.
- Honey, P., y Mumford, A. (1986a). *Using our learning Styles*. Berkshire. U.K. Peter Honey.
- Honey, P., y Mumford, A. (1986b). *The Manual of learning styles*. M.C. Graw Hill.
- Janssen, P.J. (1996). Studaxology: the expertise students need to be effective in higher education. *Higher Education*, 31, 117-141.
- Janssen, P.J. (1989). Task, development and process on student learning: Towards an integrated theory of studying. *EUROPEAN Journal of Psychology of Education*, 4, 469-88.
- Johansson, B. Marton, F. y Svesson, L. (1985). An approach to describing learning as change between qualitatively different conceptions. En A. L. Pines y L.H.T. West (Eds.), *Cognitive Structure and Conceptual Change*. New York: Academic Press. 233-257.
- Kember, D. y Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of Asian student. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 117-128.
- Kember, D.; Charlesworth, M.; Davies, H.; Mckay, J.; Stoot, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the Study process questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23, (2), 141-157.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experientie as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1985). *Learning-style inventory: self-scoring inventory and interpretation booklet* (2nd ed.) Boston: McBer.
- Kolb, D.A. (1976). *Learning Style inventory technical manual*. Boston: McBer.
- Kolb, D.A. y Fry, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning. En C. Cooper (Ed.) *Theories of Group processes*. London. John Wiley.
- Lahtinen, V.; Lonka, K. y Lindblom-Yläne, S. (1997). Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 13-24.
- Lee, K. & Lodewijs, H. (1995) The adaptation of international students' learning styles to different learning contextes. *College Student Journal*, 3, 319-332.
- Lonka, K. & Lindblom-Yläne, S. (1996a). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Lonka, K.; Joram, E. y Bryson, M. (1996b). Conceptions of Learning and Knowledge: Does Training Make a Difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260.
- Martínez, R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP*, 11 (19), 35-50.
- Marton, F. (1988) «Phenomenography: a research approach to investigating to learning. En R.R. Schmeck (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press. 83-100.

- Marton, F. Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (1984). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Wen, Q., y Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de Psicología*, 12(2), 123-132.
- Marton, F.; Dall'Alba, G.; y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976): On qualitative differences in learning I. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976): On qualitative differences in learning II. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. & Saljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Messick, S. (1987). Structural relationship across cognition, personality and style. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning and instruction*, Vol. 3: Conative and affective process analysis (pp. 35-75). Hillsdale, NJ: LEA.
- Meyer, J.H.F. (1988). Student perceptions of learning context and approaches to studying. *South African Journal of Higher Education*, 2, 73-82.
- Meyer, J.H.F. y Parsons, P. (1989). Approaches to studying and course perceptions using the Lancaster inventory: a replicative study. *Studies in Higher Education*, 14, 137-155.
- Meyer, J.H.F.; Parsons, P. y Dunne, T.T. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20, 67-89.
- Minnaert, A. & Janssen, P.J. (1992). Success and progress in higher education: a structural model of studying. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 184-192.
- Minnaert, A. & Janssen, P.J. (1997). Bias in the assessment of regulation activities in studying at the level of higher education. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 99-108.
- Moreno, V. y Divesta, F.J. (1991). Cross-cultural comparisons of study habits. *Journal of Educational Psychology*, 83, 231-239.
- Murray-Harvey, R. (1994). Learning Styles and approaches to learning: distinguish between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373-388.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R.R. Schmeck (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, 83-100. New York: Plenum Press.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years- a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pintrich, P.R., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Ramsdem, P. (1983). Institutional variations in British students approaches to learning and experiences of teaching. *Higher Education*, 12, 691-705.

- Ramsdem, P. (1984). The context of learning. En Marton, F. Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (eds.). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Ramsdem, P. (1985). Student learning research retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4, (1), 52-69.
- Ramsdem, P. (1988). Studying learning: Improving teaching. En P. Ramsden (Ed.). *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsdem, P., Bowden, J.A. y Beswick, D.G. (1986). Learning Processes and learning skills. En J.T.E., Richardson, M. W. Eysenck, y D. Warren-Piper, (Comps). *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. Windsor: SRHE/NFER-Nelson.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education a literature survey. *Higher Education*, 27, 449- 468.
- Saljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. I Some common-sense conceptions. *Reports from the Department of Education, Göteborg University, No.76*.
- Schatteman, A. Carette, E. Couder, J. y Eisendrath, H. (1997). Understanding the effects of a process-oriented instruction in the first year of university by investigating learning style characteristics. *Educational Psychology*, 17, 111-125.
- Schemeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schemeck, R.R., Ribich, F.D. y Ramanaiyah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Schouwenburg, H.C. (1996). An investigation into learning styles. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 2, 151-161.
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning*. Gotenborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L. (1977). On Qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 223-243.
- Tait, H. y Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education* 31, 97-116.
- Tang, K. C.C. (1991). *Effects of Different Assessment Methods on Tertiary Students' Approaches to Studying*. Unpublished PhD Dissertation. University of Hong Kong.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessments. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education* 22, 251-266.
- Van Rossum, E. J., Deigkers, R., y Hammer, R. (1985). Students learning Conceptions and their interpretation of Significant Educational Concepts, *Higher Education* 14, 617-641.
- Van Rossum, E.J, y Schenck, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G. y Vermunt, J.D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.

- Vermetten, Y.J.; Vermunt, J.D. y Lodewijks, H.G. (1999). A Longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221-242.
- Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of Learning Styles in Higher Education; Scoring Key for the inventory of Learning Styles in Higher education*. Tilburg University. Department of educational Psychology.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vermunt, J.D. (1987). Regulation of Learning, Approaches to Studying and learning Styles of Adult Students? En P.R.J. Simons & G. Beukhof (eds.) *Regulation of Learning*. The Hague: S.V.O.
- Vermunt, J.D. (1994). Design principles of process-oriented instruction». En F.C.P.M. de Jong & B.H.A.M. Van Hout Wolters (Eds.) *Process-oriented instruction and learning from text* (pp. 15-26). Amsterdam: VU University Press.
- Vermunt, J.D. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 325-349.
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vermunt, J.D. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J.D. y Rijswijk, V. (1988). Analysis and development of students' skills in selfregulated learning. *Higher Education* 17, 647-682.
- Volet, S. (1995). Process-oriented instruction: a discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 385-400.
- Watkins, D. (1983a). Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- Watkins, D. (1983b). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Weinstein, C. E. y otros. (1979). Cognitive learning strategies: verbal and imaginal elaboration. En H.F. O'Neil, Jr., and C.D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Weinstein, C. E. Zimmerman, S. A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of students learning strategies. En Schmeck, R.R. (ed.). *Learning styles and learning strategies*. New York: Plenum.
- Weinstein, C. E.; Schulte, A.C. and Cascallar, E.C. (1983). The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): Initial Design and Development, (Final Report). Alexandria, VA: Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Weinstein, C. E., Palmer, D.R. y Shulte, A.C. (1987). LASSI. *Learning and Study Strategies Inventory*, Clearwater, FL: H & H Publishing.

UNIVERSITARIOS Y PROFESIONALES, DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Carmen Delia García-Fuentes, J. Miguel Muñoz Cantero y Eduardo Abalde Paz
Universidade da Coruña

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sintética de la conceptualización de aprendizaje en general y una enumeración de los posibles procedimientos de evaluación de estilos de aprendizaje. El estudio de los estilos de aprendizaje se diseña para ser realizado en adultos cuya dinámica de aprendizaje se hace presente en distintos campos entre ellos también se incluye el ámbito universitario.

Palabras clave: *Aprendizaje individual, procesos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, estilos de aprendizaje de la información.*

ABSTRACT

This article presents a synthetic revision of learning conceptualization in general and enumeration of possible diagnostic procedures of learning styles. The study of learning styles design to be developed in adults whose dynamic of learning becomes present in different fields, among them also it is included the university context.

Key words: *individual learning, learning process, learning styles, information learning styles.*

I. INTRODUCCIÓN

Existe un gran interés por conocer la forma de aprender de cada individuo y existe también la posibilidad de conocer la forma en que aprende mejor cada uno. Esta afirmación nos dirige a reflexionar un poco sobre las diferentes concepciones del

aprendizaje y la forma en que se contempla el mismo. Si nos detenemos solamente en lo investigado en las últimas décadas nos encontramos con que algunos autores consideran la forma de aprender muy ligada a los aspectos relacionados con la personalidad. Existen otras corrientes que enfatizan la idea de proceso en el aprendizaje. También existen otros autores que consideran relevante los elementos ambientales así como las características personales.

Siendo de una cierta complejidad la conceptualización de estilos de aprendizaje y siendo todavía más extensa la gran variedad de consideraciones existentes sobre el término aprendizaje, pasamos a delimitar de forma esquemática el constructo aprendizaje apoyándonos en algunos de los estudios existentes sobre el mismo tales como los indicados por Gagné (1985) Bower y Hilgard (1987) Säljö (1982) Scott (1983) entre otros.

También se menciona a Michalski (1993) por hacer una clasificación de aprendizaje multicriterio y a Michalski (2000) ya que puntualiza la evolución del modelo antes prefijado. Para terminar afrontaremos la definición de estilos de aprendizaje y haremos la precisión entre estos y los estilos cognitivos, consignando, igualmente, algunos de los instrumentos utilizados en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje.

2. CONCEPTUALIZACIÓN ESQUEMÁTICA DE APRENDIZAJE

Numerosos trabajos en el campo del aprendizaje tienden hacia el estudio de los procesos que intervienen en él. Por extensión, a lo largo del proyecto vital se evidencia un continuum de procesos de aprendizaje. Está claro que existen posturas y sobre todo existieron, que diagnostican el funcionamiento cognitivo por los productos finales. Nosotros consideramos preferente la evaluación del propio proceso de aprendizaje.

La diversidad de los individuos y la posibilidad de encontrar múltiples notas distintivas entre ellos así como la preocupación por identificar cómo las personas captan la información, la procesan, la almacenan y vuelven a recuperarla, han centrado, mucho más, el interés en las teorías que de una forma u otra inciden sobre el aprendizaje, sobre los estilos de aprendizaje y las teorías formuladas sobre ellos.

Existe una dificultad real para convenir en qué es el aprendizaje, ya que el propio constructo contiene en sí mismo posibilidades múltiples de definirse o delimitarse según el paradigma desde el que contemplemos.

Gagné (1985) lo considera como un cambio de las disposiciones o capacidades humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo.

Bower y Hilgard (1987) indican que el aprendizaje es el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad, no puedan registrarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo.

La idea de Säljö (1982), Van Rossum y Schenk (1984) y Marton (1988), se concreta en considerar el aprendizaje desde los siguientes puntos de vista:

- a) Cuantitativo, según se conozca mucho o poco.
- b) El almacenamiento de información para su reproducción subsiguiente.
- c) La adquisición de hechos y métodos que pueden ser usados cuando sea necesario.
- d) La abstracción del significado que implica el descubrimiento de relaciones de cada tema y de este en la realidad.
- e) El proceso interpretativo que implica la comprensión del mundo mediante la reinterpretación del conocimiento.

Como podemos deducir, las dos primeras concepciones consignadas corresponden a un enfoque superficial del aprendizaje y las dos últimas a un enfoque profundo, siendo intermedia la tercera.

En cambio Vermunt (1996), identificó otros cinco tipos de concepciones del aprendizaje entre estudiantes universitarios:

- a) Como entrada de conocimiento.
- b) Como construcción de conocimiento.
- c) Como utilización del conocimiento.
- d) Como cooperación.
- e) Como la forma de ser estimulado por otro a aprender.

Efectivamente, según las concepciones de aprendizaje que tengan los estudiantes, habrá tareas que realizarán y otras que crearán superfluas a la hora de efectuar su proceso de aprendizaje.

Por su parte Staats, Lodewijks y Van der Sanden (1999) distinguen tres concepciones del aprendizaje:

- a) El considerado como entrada de información (énfasis en la retención), se supone que el profesor es el responsable de facilitar el estudio.
- b) El aprendizaje como construcción del conocimiento, percibiéndolo como algo personal, sintiéndose responsable y utilizando al profesor como guía.
- c) El aprendizaje como utilización del conocimiento, enfatizando el valor práctico del conocimiento y siendo los responsables del proceso de aprendizaje tanto los profesores como los estudiantes.

Aunque la mayoría de las clasificaciones del aprendizaje utilizan un único punto de vista para la diferenciación, existen algunas clasificaciones como la de Ryszard Michalski (1993, p. 22), llamada multicriterio, que toma como criterios de clasificación: el propósito primario del aprendizaje, el tipo de input, el tipo de inferencia primaria y el papel del conocimiento previo en el proceso de aprendizaje. Con posterioridad R. Michalski (2000) realiza reflexiones sobre las multiestrategias de la dinámica de la inteligencia artificial y la evolución del propio modelo.

Consignamos a continuación la aportación de las grandes teorías cognitivas al aprendizaje, que de forma sintética, manifiesta J. Beltrán (1993) y puntualiza también

Beltrán (2000), caracterizando a cada autor en una sola expresión o término. Así identifica a cada autor de la forma siguiente: Ausubel (1968) aprendizaje significativo, Gagne (1993) aprendizaje cognitivo, Wittrock (1974) aprendizaje generativo, Bransford (1984) contextos, Bruner (1956) aprendizaje por descubrimiento, Eysenck (1969) diferencias de personalidad, Cronbach (1975) tiempo aprendizaje, Voss (1987) transfer, Norman (1978) nódulos en la memoria, Piaget (1951) estructuras cognitivas de equilibración, Skinner (1953) condicionamiento operante.

Existe aún el interés por conocer la forma de aprender de cada individuo y existe también la posibilidad de conocer la forma en que aprende mejor cada uno. Esta preocupación cuenta con una amplia literatura, de la que Dunn y Dunn (1975), realiza una selección que abarca numerosos autores, sobre cuyas opiniones efectúa su investigación y establecen 18 categorías que responden a aquellos aspectos que afectan a los alumnos a la hora de aprender. Tras la selección de los datos y después de hecha la clasificación en 18 categorías, éstas sugerían que los alumnos estaban afectados por su:

- *Ambiente inmediato*: sonido, luz, temperatura y forma del medio.
- *Propia emotividad*: Motivación, persistencia, responsabilidad y necesidad de estructuración o de flexibilidad.
- *Necesidades sociológicas*: Independencia, parejas, compañeros, grupos, adultos o varias de ellas.
- *Necesidades físicas*: alcance percentual, alimentación, tiempo y movilidad.

Las investigaciones de Dunn y Dunn (1975) anteriormente indicadas y los estudios posteriores realizados por el matrimonio Dunn y Gary Price (1977) fueron el eslabón de otras muchas durante más de veinte años. Todas ellas han tenido como meta averiguar, en una u otra población, la forma de aprender y también la mejor forma de enseñar que debe ejercerse desde el papel de profesor.

En este sentido están las investigaciones de Carns y Carns (1991) que utilizan el modelo Dunn con objeto de conseguir, por medio de un programa elaborado para tal fin, una mejora en el rendimiento en la escuela elemental. Con el empleo del programa se proponían que los estudiantes aumentasen la autoeficacia y por tanto las estrategias metacognitivas. Con este programa se produjeron una serie de mejoras en el ámbito de la lectura, la lengua y las matemáticas.

Citamos por último lo realizado por Perrín (1990) sobre la modificación de los procedimientos de enseñanza realizados por los profesores de un Instituto de secundaria, acordes con el estilo de aprendizaje. Tras la introducción del programa, se consiguen ganancias considerables, no solo en el rendimiento sino también en la autoestima del profesor y del alumno.

3. ESTILOS DE APRENDIZAJE O COGNITIVOS

Existen autores que equiparan los términos estilos de aprendizaje y estilos cognitivos. En esta línea estarían Entwistle (1981) Genovard y Gotzens (1990) Messick (1976), quienes consideran que decir estilo de aprendizaje y estilo cognitivo es utilizar expre-

siones sinónimas. Otros autores, sin embargo, las consideran distintas, aunque con alguna relación entre ellas.

Lo anteriormente expuesto nos conduce a interesarnos por qué entienden algunos autores por estilo de aprendizaje.

4. CONCEPTUALIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN LOS DISTINTOS AUTORES

Autores como Renzulli y Smith (1878) y Renzulli (1994), destacan los estilos de aprendizaje correspondientes a métodos de enseñanza determinados: proyecto, práctica y recitación, enseñanza entre iguales, discusión, estudio independiente, instrucción programada, clase magistral y simulación. También indica Renzulli la dinámica para alcanzar un óptimo rendimiento escolar, utilizando estos métodos u otros más adecuados a las capacidades de los estudiantes.

Meyers (1980), ha propuesto 16 tipos psicológicos basados en la terminología de Yung. Los tipos surgen de la forma especial de percepción (sensación-intuición), las maneras de juzgar (pensamiento-sentimiento), y las maneras de tratar el mundo exterior (juicio-percepción).

Por su parte Schmeck (1983) define el estilo de aprendizaje como una predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de la demandas específicas de la tarea, es decir una estrategia que se utiliza como alguna característica transituacional.

Esta concepción nos dirige a considerar la estrategia como algo fijo y permanente en nosotros cuando nos disponemos a aprender.

Posteriormente, Schmeck (1988), concibe el estilo de aprendizaje como un constructo intermedio entre la personalidad y la estrategia de aprendizaje, reflejando las estrategias de aprendizaje preferidas por el sujeto y distinguiendo entre estilo profundo, elaborativo y superficial. En el estilo profundo el sujeto adopta estrategias de organización y elaboración que le permiten usar estrategias cada vez más integradas y ricas. La persona con estilo elaborativo tiene un autoconcepto articulado y positivo y por tanto usa la autorreferencia como estrategia, proponiéndose un desarrollo personal.

La persona con estilo superficial, considera los contenidos como objeto a recordar y por tanto su aprendizaje es memorístico (Puente, 1994).

Kolb (1984) sugiere que un aprendizaje eficaz necesita cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación.

Honey y Mumford, (1986), distinguen cuatro estilos de aprendizaje, estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático y los caracterizan de la siguiente forma:

- *Estilo activo* es el presentado por personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las nuevas tareas, les satisfacen las experiencias nuevas, poseen una actividad diaria muy alta, se proponen realizar nuevos intentos aunque sea sólo por una vez y en cuanto baja el ritmo de la actividad empezada

inician la próxima. Afrontan las experiencias nuevas como un reto y se crecen ante ellas. No le agradan los plazos largos y se constituyen en el centro de las actividades del trabajo en grupo.

- *Estilo Reflexivo*, es el característico de las personas que consideran los aspectos desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan con detenimiento, manifiestan una buena carga de prudencia, escuchan a los demás antes de intervenir, creando a su alrededor una sensación de tolerancia.
- *Estilo Teórico*, caracterizado por adaptar las observaciones realizadas por ellos dentro de teorías lógicas y complejas, utilizan las etapas lógicas para la resolución de problemas, son perfeccionistas y utilizan frecuentemente el análisis y la síntesis, poseen objetividad y pensamiento profundo.
- *Estilo Pragmático*, es el poseído por aquellas personas cuyo deseo consiste en la rápida aplicación práctica de las ideas, descubriendo el lado positivo y aprovechando la primera oportunidad para experimentarlas.

Entwistle (1988) indica algunos aspectos sobre el enfoque de aprendizaje y más adelante en la reseña Entwistle y Tait (1996) en la que puntualiza sobre estrategias de estudio, considera el enfoque de aprendizaje en relación con el interés y la motivación del alumno. Para él la intención de relacionar información entrante con conocimientos previos sería un enfoque profundo, satisfacer requisitos de la tarea memorizando los conocimientos exigidos por el profesor, sería un enfoque superficial y pretender la consecución de estos requisitos para obtener mejores calificaciones, aumentando esfuerzo y tiempo dedicado a la tarea, sería un enfoque estratégico.

Sternberg, (1990, 1993) considera el estilo intelectual o de aprendizaje como el lazo de unión entre los constructos de personalidad e inteligencia, considerando que la acción del sujeto se manifiesta en la acción inteligente.

Afirman Sternberg y Grigorenko (1993) que no existe relación entre inteligencia y estilo intelectual. Lo que sucede es que las personas con altas capacidades son capaces de buscar mejor el estilo intelectual que se adecua mejor con la tarea a realizar.

Con posterioridad, Sternberg (1994) identifica los estilos con disposiciones generales, modos de pensamiento o autogobierno mental, es decir la forma de utilizar las capacidades intelectuales de las que disponemos. Añade Sternberg y Lubart (1995) que cada tarea a realizar por las personas tiene más preponderancia de un tipo determinado de estilo que de otro y al mismo tiempo las personas muestran preferencia por utilizar uno u otro estilo.

Este autor diferencia entre estilo legislativo, ejecutivo y judicial. También indica que aquellos que poseen estilo legislativo prefieren crear, planificar con sus propias reglas la solución de los problemas. Los de estilo ejecutivo prefieren seguir reglas ya configuradas y los de estilo judicial prefieren tareas en las que sea preciso analizar, criticar etc.

Las personas con estilo legislativo disfrutan creando, formulando y planificando la solución de problemas, crean sus propias reglas, prefieren problemas que no están pre-estructurados y se interesan por actividades creativas y constructivas basadas en la planificación como puede ser escribir artículos, diseñar proyectos o crear nuevos

sistemas educativos; se inclinan por elegir profesiones que le permitan utilizar su estilo legislativo como pueden ser las de escritor creativo, científico, artista, escultor o arquitecto.

Las personas con estilo ejecutivo, desean seguir las reglas ya establecidas y trabajar dentro de sistemas ya configurados, prefieren problemas ya preestructurados, se interesan por actividades ya definidas que pueden consistir en resolver problemas o dar lecciones basadas en las ideas de otros; se inclinan hacia profesiones como abogado, constructor, ejecutivo, manager o cirujano.

El llamado estilo judicial, implica acciones en las que intervienen las funciones de enjuiciamiento, disfrutan con tareas en las que hay que analizar y criticar, evaluar la estructura y el contenido de ideas ya existentes, dando opiniones, juzgando a los autores de una obra correspondiente y evaluando programas ya establecidos; las profesiones más elegidas por estos son las de evaluador de programas, analista de sistemas, consultor, etc.

Ante lo anteriormente expuesto, hay que distinguir lo que Stenberg (1990) llama inclinación hacia un estilo y capacidad para implementarlo. Sería de desear que los individuos eligiesen estilos en los que pudiesen emplear sus capacidades al máximo, pero no hay ninguna razón por la que siempre se correspondan profesiones y habilidades. Es preciso aclarar que el estilo no se corresponde con el nivel de inteligencia en general aunque tiene una cierta correlación con el nivel en un área particular. Existe la evidencia de que la dinámica escolar gratifica el estilo de aprendizaje ejecutivo, tal como lo hemos definido anteriormente, pero lo que no está tan claro es que este éxito sea predictor de uno posterior en carreras u ocupaciones, donde en lugar de ejecutar es necesario que su interés predominante esté en crear.

Por otra parte, algunos estilos de aprendizaje conllevan la predominancia de determinadas estrategias, como es el caso de:

- *Estilo holístico-serialista*, aborda la tarea desde las perspectivas integradoras, valiéndose de imágenes, modelos, analogías y experiencias personales a fin de lograr la comprensión. El serialista prefiere un aprendizaje gradual, analizando críticamente los datos. Las materias humanísticas propician aprendizajes más holísticos, mientras que las científico-experimentales serían más serialistas.
- *Estilo profundo-superficial-estratégico*, ante la misma tarea los sujetos pueden tener diferentes intenciones y propósitos. En el enfoque profundo, lo que le prevalece es comprender el significado, relacionando la información con los conocimientos y experiencias personales. En el enfoque superficial, la intención se limita al cumplimiento de una tarea, se repite y memoriza a corto plazo. El enfoque estratégico, utiliza aspectos del enfoque superficial y del profundo, planificando la actividad, la metodología de estudio, sistematizando el tiempo y el esfuerzo y teniendo presentes las demandas de la evaluación (Marton y al. 1984).

Es Vermunt (1996) quien identificó cinco tipos de concepciones del aprendizaje entre estudiantes universitarios, ya citadas anteriormente.

Efectivamente según las concepciones de aprendizaje que tengan los estudiantes habrá tareas que realizarán y otras que crearán superfluas a la hora de efectuar su proceso de aprendizaje.

La dimensión conciliadora de ambas tendencias es la de Entwistle (1988), Weinstein, (1988) y Weinstein (1991) y Entwistle (1996) sobre la educación superior: La visión de estos autores consiste en ver los estilos de aprendizaje en el mismo ámbito que los cognitivos y los consideran como conjunto de estrategias que utilizan los sujetos de forma habitual o también como conjunto integrado de procedimientos que emplea el sujeto para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información o conocimientos.

Numerosos autores que investigan sobre el tema coinciden en concebir el aprendizaje como un proceso cíclico con cuatro fases:

- Captación de la información.
- Procesamiento de la misma.
- Estructuración.
- Elaboración de la información.

Según la existencia de uno u otro estilo estará la prevalencia de una u otra fase.

Según Puente (1994) considerando las distintas propuestas resulta que Juch (1987), distingue en ese proceso cíclico, observar, pensar, planear y hacer. Mientras que Despins (1985), identifica intuitivo divergente, experimentador sintético creativo, analítico formal y práctico convergente.

Por su parte Kolb, (1984), integrando las ideas de Dewey y Piaget, ve el aprendizaje como un proceso de resolución de conflictos. Indica que cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma peculiar, fruto de la herencia, las experiencias anteriores y las exigencias actuales del ambiente en el que se mueve. Indica que los estilos de aprendizaje están influidos por las siguientes fuerzas:

- El tipo psicológico al que corresponde según la tipología de Yung, averiguada por el MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*).
- La especialidad de formación elegida.
- La carrera profesional, el cómo aprender dentro de las organizaciones y empresas.
- El puesto de trabajo actual, ya que se considera que hay una gran diversificación en los estilos de aprendizaje según la función laboral que esté desempeñando.
- Capacidad de adaptación a la tarea específica que se está realizando.
- Kolb (1984) y Kolb, Rubin y Osland (1995) sugieren que un aprendizaje eficaz necesita cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

De la consideración de estilos de aprendizaje según Kolb (1984) se deduce que la experiencia concreta es la base para la observación y la reflexión. Es por tanto un

aspecto muy importante la consideración del aprendizaje desde el punto de vista experiencial.

Así que Kolb presenta los estilos: convergente, divergente, acomodaticio y asimilativo. El instrumento de diagnóstico de estilos de aprendizaje que más adelante reseñaremos es el *Learning Style Inventory* (LSI). Es interesante por utilización del mismo en distintos campos de formación, tanto en el plano académico como en la formación empresarial, tal como señalan Kolb y Irwin (1994). Entre las deducciones realizadas tomando como punto de partida diferentes investigaciones, se encuentra que puede darse una caracterización de estos cuatro estilos de aprendizaje:

- *Estilo convergente*: pone el énfasis en la conceptualización abstracta y en la experimentación activa, de manera que perciben mediante la conceptualización abstracta y procesan mediante la experimentación activa. Por ello, estas personas son muy válidas para llevar a cabo aplicaciones prácticas de sus ideas. Sus actuaciones apenas se ven afectadas ni positiva ni negativamente por el ámbito emocional.
- *Estilo divergente*: destaca por la gran capacidad imaginativa y creativa. Perciben mediante la experiencia y procesan mediante la experimentación activa, utilizan su gran capacidad para analizar situaciones concretas desde muchas perspectivas diferentes a través de la reflexión.
- *Estilo asimilativo*: en el que las personas perciben por la conceptualización abstracta y procesan por la observación reflexiva. No ponen demasiado énfasis en la aplicación práctica de modelos teóricos. Tienen una gran facilidad para elaborarlos utilizando el razonamiento inductivo, realizando análisis y planificando.
- *Estilo acomodador*: se vale de la experiencia concreta y discurre por medio de la experimentación activa. Se mueve a través de ensayo y error. Es contrario en su dinámica al asimilativo ya que éste ensaya constantemente nuevas experiencias.

Algunos autores consideran que esta forma de evaluar es bastante adecuada y acertada aunque también existen otros que se han convertido en detractores. Entre los primeros se encuentran autores como Veris, Sims y Locklear (1991) que realizaron versiones del instrumento de Kolb con objeto de verificar la estabilidad del mismo.

Por su parte Polanco (1995) realiza un estudio en el que hace referencia al profesorado de las diferentes materias. Así realiza una clasificación de los profesores según este estilo de aprendizaje y matiza que:

Los profesores con estilo convergente suelen serlo de materias consideradas duras, con contenidos teóricos y no relacionados con las ciencias humanas.

Los profesores con estilo divergente, imparten materias del área humana, administrativa y social.

Aquellos considerados de estilo asimilador serán profesores de ingenierías en todas sus ramas.

Los profesores con estilo acomodaticio imparten áreas no humanísticas ni prácticas.

La evaluación de su desempeño por los alumnos confiere poco valor a aquellos profesores que se asimilan al estilo divergente. Los que presentan un procesamiento activo, en su dinámica, suelen ser evaluados positivamente por los alumnos, los profesores de procesamiento reflexivo ostentarían evaluaciones desfavorables.

Algunos autores centran su interés en situar una barrera entre lo que se puede entender por estilo cognitivo y lo que se considera estilos de aprendizaje. Centran el primero en la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar relacionados con las estrategias mentales mediante las cuales el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza, organiza, elabora y opera con ella, la recupera y la utiliza para resolver los distintos problemas que se le planteen.

En cuanto al segundo, estilo de aprendizaje lo consideran como una forma o manera de aprender en la que están implicadas, además de las dimensiones cognitivas, otras relativas a la personalidad, intereses, motivaciones, sentimientos y actitudes.

Existe una definición de estilos de aprendizaje coincidente con la idea y la investigación usada en este trabajo y es la de Keefe (1982), quien define los estilos de aprendizaje como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Se observa que la definición aportada por Keefe, participa de rasgos de tipo cognitivo, enraizados en la Ps.Cognitiva que explicita las maneras en que los sujetos realizan sus aproximaciones al conocimiento, hace referencia al entorno afectivo del sujeto por cuanto el éxito en el aprendizaje, depende en muchas ocasiones, de la motivación positiva, de aspectos relacionados con el deseo de aprender, la satisfacción por hacerlo y la necesidad creada en torno al propio aprendizaje. Los aspectos fisiológicos comportan un factor a tener en cuenta y lo mismo sucede con los efectos producidos sobre el aprendizaje por la interacción con el ambiente.

La definición anteriormente explicitada de Keefe (1982) se complementa con el desarrollo del modelo de estilos de aprendizaje del autor. Este modelo fue puesto en práctica desde la Asociación Nacional de Escuelas de Secundaria (NASSP). De ahí deriva una investigación longitudinal que elabora un instrumento para diagnóstico de los alumnos. Con posterioridad se pretendía un cambio en la actuación del profesorado.

Algún tiempo más tarde Keefe y Ferrel (1990) continúan con la tendencia iniciada de proponer un modelo adecuado de estilo de aprendizaje. Así mismo publican Keefe, Jenkins y Hersey (1992) una guía para reestructurar la escuela secundaria. Se continúa hasta el 1994 con la misma línea de investigación y se encuentran estudios que hacen referencia al instrumento elaborado para la ya citada NASSP. El instrumento de diagnóstico que emplean es el *Learning Style Profile* (L.S.P.) que mencionaremos en otro apartado.

Desde nuestro país también se han realizado conceptualizaciones y clasificaciones de lo que se considera estilos de aprendizaje. En unos casos u otros se parte de concepciones clásicas del aprendizaje, aunque más adelante se particulariza en los correspondientes enfoques y/o estilos.

En este sentido, De la Orden, (1981), indica que el estilo cognitivo es un constructo de gran generalidad, relacionado con numerosas características de la personalidad y que tiene una notable influencia moderadora sobre el aprendizaje.

Carretero y Palacios, (1982, p. 267), sugieren la importancia del estilo cognitivo en la búsqueda de diferencias, que muestran distintos sujetos en el funcionamiento cognitivo, en la forma distinta de enfrentarse a un problema cognitivo, de abordarlo y de hacerle frente.

García Ramos, (1989), identifica al estilo cognitivo como un concepto que refleja el intento de los psicólogos de cubrir el hueco entre los factores de personalidad y el acto de conocer.

De la Torre, S. y Mallart, J. (1991), definen el estilo cognitivo como estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender y actuar.

Herrera Clavero, F. (1992), conceptualiza los estilos de aprendizaje como todo lo relativo a los modos particulares que tenemos de organizar conceptualmente nuestro entorno, nuestra genuina manera de percibir, pensar, recordar y actuar en relación con el aprendizaje.

Puente Ferreras, A. (1994), define el estilo cognitivo como el tipo de estrategias mentales mediante las cuales el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza y organiza, elabora y opera con ella, la recupera y utiliza para resolver los distintos problemas que se le plantean.

Hernández Pina, (1996), señala que los estilos de aprendizaje pueden considerarse como una estructura o como un proceso o ambas cosas a la vez. La estructura, se explica como algo relativamente estable. El proceso como cambio continuo. Resulta que, aunque la estructura es estable, el proceso le hace estar en continuo cambio así que el contexto le estará haciendo cambiar constantemente.

De aquí pueden deducirse determinadas consecuencias, entre ellas la observación por parte del profesorado, también el universitario, sobre la forma de aprender mejor de los alumnos. Al tiempo que podríamos preguntarnos la relación existente entre la forma de enseñar y la forma de aprender.

La investigación realizada por Sternberg, Castejón y Bermejo (1999) en estudiantes de el último curso de Ed. Primaria, pone de manifiesto la relación existente entre el estilo de aprendizaje predominante y el rendimiento académico de los alumnos.

Existe otro trabajo sobre este tema en el que también se mide la relación de los estilos de aprendizaje con los factores personales y la trayectoria académica de los alumnos. Este mismo estudio relaciona los estilos de los profesores, en cuanto a la evaluación y los factores personales, académicos y profesionales. (Buendía y Olmedo, 2000).

5. INSTRUMENTOS PARA DIAGNOSTICAR ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS

Consideramos de importancia capital el disponer de instrumentos de diagnóstico para los estilos de aprendizaje, ese es el motivo por el que realizamos una esquemática

reseña de algunos de ellos, siguiendo el itinerario trazado por Alonso y Gallego (1995, p. 261).

- *Student Learning styles Questionnaire* de A. Grasha y S. Riechmann (1974).
- *LIFO-Aprendizaje* de S. Atkins y A. Katcher (1976).
- *Myers-Briggs Type Indicator* de I. Myers y K. Briggs (1976).
- *Learning Style Inventory y Productivity Environmental Preference Survey* de R. Dunn, K. Dunn y G. Price (1977 y 1978).
- *Cognitive Profiles* de C. Letteri (1980).
- *Learning Style Inventory* de D. Kolb (1981).
- *Learning Profile Exercise* de B. Juch (1987).
- *Learning Styles Inventory e Instruccionales Styles Inventory* de A. Canfield (1988).
- *Learning Styles Questionnaire* de P. Honey (1988).
- CHAEA. *Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje* de C. M. Alonso (1994).

A continuación se expone información sobre algunos de los cuestionarios, citados anteriormente, y que han sido sometidos a revisiones y actualizaciones por los distintos autores.

La perspectiva aportada por el *Cuestionario de Rita y Kennet Dunn*, es la recogida en las investigaciones realizadas por ella en la Universidad de St. John de New York y por medio del Center for the Study of Learning and Teaching Styles, mientras que Kenneth lo hace desde la NASSP (National Association of Secondary School Principals), empiezan con un modelo de 18 características que irán aumentando, a medida que avanzan las investigaciones, hasta 21 variables.

Distinguen entre cinco grupos de estímulos y varios elementos correspondientes a cada uno de ellos:

- a) Al estímulo ambiente inmediato, le confieren los elementos de sonido, luz, temperatura, diseño y forma del medio.
- b) Al estímulo propia emotividad le corresponden los elementos de motivación, persistencia, responsabilidad y estructura.
- c) Necesidades sociológicas, tiene como elementos, trabajo personal con uno o dos amigos, con un pequeño grupo, con adultos.
- d) Necesidades físicas, sus elementos son: alimentación, tiempo, movilidad y percepción.
- e) Necesidades Psicológicas, sus elementos son: Analítico-global, reflexivo-impulsivo, dominancia cerebral (hemisferio derecho-hemisferio izquierdo).

Con posterioridad se ha realizado con el Cuestionario de Dunn and Dunn (1999) una aplicación con objeto de maximizar los éxitos en el aprendizaje. Se enseñará a los alumnos por medio de estilos de aprendizaje individuales y verbalizando instrucciones. Para que la instrucción sea efectiva conviene tener en cuenta la gran variedad de aprendizaje de los alumnos. Así que en este estudio Dunn se propone que los estudiantes sean protagonistas de su propio éxito de la siguiente manera:

- Que interpreten el propio estilo de aprendizaje.
- Administrarles el inventario de estilos de aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de clase para responder a la gran variedad de estilos.
- Organizar las clases para maximizar el aprendizaje.
- Realizar materiales específicos para que esto suceda.

El instrumento (*LPE*) de Juch (1987), Ejercicio de Perfil de Aprendizaje, está integrado en un Seminario para el desarrollo personal, ofrece soluciones para resolver el problema de las preguntas alternativas que podrían dar origen a tres *perfiles*: *Eficiencias*, de eso es de donde aprendo más; *habilidades adquiridas*, esta es la forma en que trabajo mejor; *perfil ideal*, así es como me gustaría ser.

Tras analizar los resultados, el usuario del test debe elegir el enfoque con más significado personal.

El *L.S.I* de Kolb (1981) contiene dos dimensiones dialécticamente opuestas, presión y transformación. A su vez establece, dentro de la presión, la captación de la experiencia, vía intuición o vía comprensión, enfatizando el valor de la conciencia en el aprendizaje. La transformación de la experiencia se orienta hacia una observación reflexiva y hacia una experimentación activa.

Combinando las dos dimensiones de presión y transformación resultan cuatro estilos básicos de aprendizaje:

- *estilo divergente*, en el caso de que primen la fase de experiencia concreta y la de observación reflexiva, resultando poseer este estilo sujetos interesados en las personas, imaginativos y sentimentales.
- *estilo asimilativo*, en el caso de que acentúe la observación reflexiva y conceptualización abstracta, más interesados en los conceptos e ideas que en las personas.
- *estilo convergente*, pone el énfasis en la conceptualización abstracta y la experimentación activa, serán sujetos orientados a la resolución de problemas, toma de decisiones y controlados emocionalmente, prefiriendo tratar tareas y problemas técnicos más que problemas sociales e interpersonales.
- *estilo acomodaticio*, enfatiza la experimentación activa y la experiencia concreta. Las personas con este estilo son adaptables a las circunstancias e influenciadas por las personas de su entorno.

Esta clasificación de Kolb ha dado lugar a numerosas aplicaciones prácticas de sus procedimientos de tal forma que Kolb, Rubin y Osland (1995) proponen una forma concreta de diseñar el aprendizaje, le llaman (Floor Map) tal como se indica en *Información de sistemas Prácticos* (1999-2000), en ese tipo de planificación incluso explicitan la temporalización para cada aprendizaje.

El instrumento *LSQ, Learning, Styles Questionnaire de Honey* (1988) diagnostica a través de ochenta ítems, la mayoría comportamentales, cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo teórico y pragmático.

Entre las múltiples aplicaciones del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje en todos los campos del área educativa y de la empresa, mencionamos la realizada para

las Reales Fuerzas Aéreas (RAF) en 2001. Por medio de sofisticados sistemas electrónicos Honey (2001) y sus colaboradores pueden ayudar a la gente a conocer su estilo de aprendizaje y a continuación a su mejor utilización con aprovechamiento. Honey distingue:

- Aprendices *hazlo tú mismo*, que proceden por ensayo-error.
- Aprendices *dime*, estos prefieren ser informados antes de actuar.
- Aprendices *convénceme*, pretenden que el plan a seguir se les manifieste claramente y les motive.
- Aprendices *muéstrame*, con una demostración de un experto de gran reconocimiento.

6. DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE CON EL CHAEA

Finalmente el CHAEA, adaptación de Alonso y Gallego, (1994), aísla cuatro estilos de aprendizaje a través de ochenta items distribuyendo veinte por cada uno de los estilos.

Es preciso consignar que la caracterización de los estilos de aprendizaje realizada por Alonso M.C. y Gallego, J.D. (1994) está fundamentada en la idea de estilos de aprendizaje coincidente con Kolb, (1984) y con Honey y Mumford, (1984).

Alonso y Gallego, (1991a y 1992a), tras realizar la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a una muestra de alumnos universitarios, extraen las siguientes caracterizaciones al *estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático*:

ESTILO ACTIVO: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

ESTILO REFLEXIVO: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

ESTILO TEÓRICO: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

ESTILO PRAGMÁTICO: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

7. ESTILOS PREDOMINANTES EN DISTINTAS CARRERAS Y ALGUNOS CURSOS DE POSTGRADO

Tras aplicar el Cuestionario CAHEA a una muestra representativa de alumnos universitarios de Primero de Carrera se obtuvieron estos resultados:

Los valores más altos en Estilo activo se encontraron en Económicas, Empresariales y Filología. Los más bajos en Ingeniería de Caminos y Diplomatura de Empresariales.

Los valores más elevados en estilo reflexivo estuvieron en, Maestro, Diplomatura de Empresariales. Siendo los más bajos Filología, Arquitectura Técnica, Económicas y Empresariales.

- En cuanto al estilo teórico, los valores más elevados se han obtenido en Ingeniería de Caminos, Diplomatura de Empresariales e Ingeniería Técnica Naval. Los más bajos han sido Filología, Económicas, Empresariales y Arquitectura Técnica.

- Por último, en el estilo Pragmático, los valores más altos están en Ingeniería de Caminos e Ingeniería Naval. Los más bajos han resultado en Maestro, Filología, Fisioterapia y Arquitectura Técnica.
- En cuanto a los datos recogidos en los Cursos de Postgrado de los que son receptores profesionales en ejercicio, queremos realizar algunas puntualizaciones respecto a la muestra.
- El Curso de Postgrado de Diseño y Moda, primero de este tipo impartido en España, comprende una serie de profesionales con unos conocimientos previos de partida muy distantes. La muestra está constituida por profesionales del entorno de la moda gallega en el campo creativo, en el económico, de gestión, publicitario, trabajando en alguna parte de la cadena de producción del campo de la moda. Todos ellos ejercen en la empresa privada lógicamente. Los residentes en la Comunidad Autónoma Gallega conforman un 95.30%.
- El 4.70% son de otros puntos del país.
- Otra aportación es la relacionada con el Curso de Postgrado Experto en Gestión de Formación en Organizaciones públicas y Privadas. La muestra es una recopilación de profesionales con una formación de partida diversa pero titulados superiores en su mayoría. El trabajo que realizan es coincidente con su formación de partida en unos casos aunque en otros no lo es. Así componen esta muestra Funcionarios de Carrera de entidades públicas un 44.80%; trabajadores en empresa privada 37.90%, en paro 13% y dedicados a otras profesiones el 3.60%.
- El colectivo compuesto por el Curso Universitario de Especialización en Educación Infantil presenta un nivel y puesto de trabajo muy uniforme. Todos los componentes se dedican a la enseñanza, en el ámbito público o en el ámbito privado.
- El estudio comparativo de los resultados obtenidos indica lo siguiente:
- En el Curso de Diseño y Moda el estilo predominante es el Reflexivo seguido del Teórico.
- En el Curso de Postgrado de Experto en Formación de Organizaciones Públicas y Privadas, el estilo predominante es el teórico.
- Respecto al Curso de Especialización en Educación Infantil, el estilo prevalente es el reflexivo.
- A través del presente artículo hemos caracterizado el término aprendizaje y el término estilos de aprendizaje. Hemos enumerado algunos de los cuestionarios existentes para diagnosticar los estilos de aprendizaje, deteniéndonos en el CHAEA de Honey, adaptado por Alonso y Gallego, (1994).

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. New York. Holt. Traducción española (1978). México. Trillas.
- Beltrán Llera, J.A. (2000): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Piámide.
- Bransford, J.D. y Steiner, B.S. (1984): *The ideal problem solver*. Nueva York. Freeman.

- Bruner, J.S. y allii. (1856): *A study of thinking*. Nueva York. Wiley.
- Cronbach, L.J. (1975): Beyond the two disciplines of scientific Psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- De la Orden, A. (1981-82): *Estilos cognitivos e individualización de la acción docente*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- De la Torre, S. y Mallart, J. (1991): *Estilos cognitivos y currículum*. Bordón, 43(1).
- Dum y Dum (1985): *La enseñanza y los estilos de aprendizaje*. Madrid. Anaya.
- Dum y Dum (2002): <http://www.learningstyle.com/research.html>
- Entwistle, N. J. (1988): Motivational factors in students approaches to learning. En R. Schmeck (Eds.). *Learning strategies and learning styles*. New York. Plenum.
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1996): Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, pp. 99-118.
- Eysenk, H.J. y Cookson, D. (1969): Personality in primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 30, 109-122.
- Fabra, M^a L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona, CEAC.
- Gagné, E. (1985): *The conditions of learning*. N. York: Holt.
- García Ramos, J. M. (1989): *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dependencia-independencia del campo*. Madrid. C.I.D.E.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990): *Psicología de la instrucción*. Madrid. Santillana.
- Hernández Pina, F. (1998): *Aprender a aprender. Técnicas de estudio*. Barcelona. Océano.
- Honey, P. y Mumford, A. (ed.) (1989): *The Manual of Learning Opportunities*. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.
- Honey, P. (2001): Find Your Learning Style. (Learning forces). http://www.learning-forces.org.uk/31-up/learning_style.htm
- Jester, C. (2000): Learning disability specialist. For Educational Uses Only.
- Keefe, J. W. (1982): *Assessing Student Learning Styles*. ERIC.
- Keefe, J. W. y Ferrell, B.G. (1990): Developing a defensible learning style paradigm. *Educational leadership*, 57-61.
- Keefe, J.W. y Jenkins, J.M. y Hersey, P.W. (1992): A leader's guide to school restructuring. Reston, V.A.: *National Association of secondary school principals*.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.
- Kolb, D., Rubin, I. y Osland, J. (1995): *Organizational Behaviour, an experiential approach*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. (2000): *Learning styles inventory*. <http://www.csm.uwe.ac.uk/teaching/notes/UQI100S1/kolbetal.htm>.
- Martorell, M.C. (1997): «Evaluación de la Conducta social». En Casullo (comp.) *Evaluación psicológica en el campo socio-educativo*. Barcelona. Paidós.
- Messiks, S. (1976): *Individuality in learning*. Jossey-Bass.
- Messiks, S. (1995): *measurement and assessment in teaching*. Prentice Hall.
- Meyer, J.H.F. y Tait, H. (1991): Student failure: desintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education*.
- Michalski, R.S. y Tecuci, G. (1993-1994): Multistrategy learning-tutorial at the national conference on artificial intelligence, AAAI-93, Washington. D.C., July, 11-12.

- Michalski, R.S. (2000): Learnable evolution model: Evolutionary Processes Guided by machine learning. *Machine Learning*, 38, pp. 9-40.
- Norman, D.A. (1978): Notes toward a theory of complex learning. En A.M. Lesgold y otros: *Cognitive Psychology and Instruction*. Nueva York. Academic Press.
- Pérez Juste, R. (1990): Modelo de Servicios de Orientación para la UNED. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid. UNED.
- Perrin, J. (1990): The learning styles project for potential dropouts. *Educational leadership* Alexandria VA: Association of supervision and curriculum development, 42, 2. pp. 24.
- Piaget, J. (1951): *Play, dreams, and imitation in childhood*. Nueva York. Norton.
- Polanco Bueno, R. (1995): Estilos de aprendizaje y desempeño docente. *Revista intercontinental de psicoanálisis contemporáneo*. 1, 1-2 (1996) pp. 159-165.
- Puente Ferreras, A. (1994): *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Ed. Cepe.
- Renzulli, J.S. y Smith, L.H. (1978): *The learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques*. Massfield center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1994b): Desarrollo del talento en las escuelas, en Y. de Benito: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Salas, R. (1991): Una metodología de enseñanza basada en los estilos de aprendizaje y las dominancias cerebrales. *Revista de estudios pedagógicos*, 17. Pp. 75. Chile.
- Säljö, R. (1982): Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text. Goteborg: *Acta Universitatis Goteburgensis*.
- Schmeck (1983): Learning styles of College students. En R. Dillon: Y. R. Schmeck: *Individual differences in cognition*. Nueva York. Academic Press.
- Schmeck, R. (1988): *Learning strategies and learning styles*. New York. Plenum Press.
- Staats, Lodewijks y Van der Sanden (1999): Learning in Secondary Vocational education: Disciplinary differences. *Learning and instruction*, 9, pp. 475-492.
- Sternberg, R.J., Bermejo, M.R. y Catejón, J.L. (1997): Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el insight. *Boletín de Psicología*.
- Sternberg, R.J., Bermejo, M.R. y Catejón, J.L. (1999): Estilo intelectual y rendimiento académico. Vol. 17, nº 1, pp. 33-46.
- Sternberg, R.J. (1990): Intellectual styles: Theory and classroom implications. En B.Z. y otros: *Learning and thinking: classroom implication*. Washington National Association of United Research for better Schools.
- Sternberg, R.J. (1993): «La inteligencia práctica en las escuelas: teoría programa y evaluación». En J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto, D. Vence (eds.): *Intervención Psicopedagógica*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Sternberg, R.J. y Grigorenco, E. (1993): Thinking styles and the gifted. *Roeper Review* 16, 2, 122-130.
- Sternberg, R.J. y Lubard, T.I. (1995): *Defying the Crowd. Cultivating creativity in culture of conformity*. Nueva York. Free Press. Trad. cast. La creatividad en una cultura conformista. Paidós.
- Veres, J.G., Sims, R.R. y Locklear, T.S. (1991): Improving the reliability of Kolb's revised learning style inventory. *Educational and Psychological measurement*, 51, pp. 143-150.

- Voss, J.F. (1987): Learning and transfer in subject-matter learning: a problem-solving model. *International Journal of Educational Research*, 11, 607-622.
- Vermunt, J.D. (1998): The regulation of constructive learning proces. *Brist Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 149–171.
- Weinstein, C.F. (1991): Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Community Colleges*, 45, pp. 15-26.
- Weinstein, C.F. (1991): Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions For Community Colleges*, 45, pp. 15-26.
- Wittrock, M. (1974): Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR. COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ALUMNOS PROCEDENTES DE LA LOGSE Y DEL COU¹

*Mario de Miguel Díaz (Dir.), Peio Apodaca Urquijo, José Miguel Arias Blanco,
Tomás Escudero Escorza, Sebastián Rodríguez Espinar y Javier Vidal García²*

RESUMEN

El propósito general de este trabajo es estudiar las posibles diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria en función de la modalidad de estudios que han cursado en la Educación Secundaria (COU - LOGSE). Para ello hemos diseñado una investigación que se puede tipificar como un estudio selectivo sobre cohortes de carácter compartivo-temporal en la que se ha efectuado el seguimiento de diversas cohortes de estudiantes desde que comienzan sus estudios en distintas universidades españolas (Barcelona, Oviedo, País Vasco, Salamanca y Zaragoza). En total, se ha hecho el seguimiento de casi 150.000 estudiantes a lo largo de 2 a 6 años. Después de los diferentes análisis descriptivos, comparativos, multivariados y metaanalíticos, la principal conclusión es que: el tipo de bachillerato cursado en la Enseñanza Secundaria (COU-LOGSE) no es un factor determinante del rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria.

***Palabras clave:** evaluación del rendimiento, enseñanza superior y diseño de cohortes.*

1 Estudio financiado con cargo a la Convocatoria de Ayuda a la Investigación 1998 del Centro de Investigación y Documentación Educativa. Informe completo publicado por el MEC en la Colección Investigación, nº 153.

2 Correo electrónico: mario@pinon.ccu.uniovi.es. Profesores del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de las Universidades de Oviedo, País Vasco, Oviedo, Zaragoza, Barcelona y León, respectivamente.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the performance of university students who have followed two different models of secondary education in Spain (COU and LOGSE). In order to do that, we have followed up a sample of cohorts from first year at university in 5 Spanish universities: Barcelona, Oviedo, País Vasco, Salamanca and Zaragoza. That means that we have analyzed data from almost 150.000 students along 2 to 6 years. We have used descriptive and comparative statistics, bivariate and multivariate, and also some meta-analysis. Our main conclusion is that there are no significant differences in the performance of students at university depending on the type of secondary education they have followed.

Key words: *higher education, performance evaluation, cohorts study, educational effectiveness.*

I. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de los alumnos constituye una de las cuestiones fundamentales a la hora de abordar el tema de la calidad de la Enseñanza Superior. En esta misma línea, a medida que se va consolidando en la literatura una definición del concepto de rendimiento como «valor añadido» aumentan igualmente el número de estudios que tratan de identificar los factores relativos a los sistemas educativos que pueden explicar las varianzas tanto al nivel de los individuos como de las instituciones (educational effectiveness). Así, una de las últimas investigaciones realizadas por la IEA sobre la eficacia de los sistemas educativos concluye afirmando que el 9% de la varianza puede ser explicada a partir de las variables relativas a los sistemas educativos respectivos (Scheerens y Bosker, 1997).

No obstante, todas las observaciones relativas a la influencia de los sistemas educativos sobre el rendimiento de los alumnos suelen ser arriesgadas y polémicas. La mayoría de las críticas que se formulan a todos los estudios transculturales que pretenden contrastar y justificar las diferencias de resultados entre diversos sistemas educativos es la falta de adecuación contextual de los procesos de evaluación. Se argumenta que el rendimiento no sólo tiene efectos diferenciales según los contextos sino que, además, depende del criterio utilizado para su evaluación ya que la forma de llevar a cabo este proceso (instrumentación, lenguaje, etc.) también condiciona los resultados. De ahí que a la hora de efectuar evaluaciones comparativas sea necesario separar los resultados propios del sistema educativo y los específicos del contexto social. De lo cual se deduce que una modalidad evaluativa interesante es la comparación de resultados entre dos sistemas educativos dentro de un mismo contexto.

Esta es la situación peculiar en la que nos encontramos actualmente en nuestro país. La implantación progresiva del Bachillerato regulado en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ha determinado que durante los últimos años hayan coexistido dos vías de acceso a la Enseñanza Superior: una a partir del Curso de Orientación Universitaria (COU) y otra desde este nuevo Bachillerato. Por otro lado, la sustitución de un modelo de enseñanza por otro

ha tenido distinto ritmo dentro de cada Comunidad Autónoma y, consecuentemente, en cada una de las universidades. Cabe, por tanto, plantear si el rendimiento académico del alumnado en la enseñanza universitaria es diferente según la modalidad desde la que accede el alumno a la Universidad y si esta «transición» de una a otra modalidad ha tenido efectos diferenciales en función de los diversos contextos.

Partiendo de este supuesto, consideramos procedente realizar un estudio transversal con el fin de observar si se produce el mismo tipo de fenómeno en diferentes unidades (instituciones) de nuestro sistema universitario. Para ello utilizamos una metodología comparativa con el fin de detectar las semejanzas o diferencias que se establecen entre las mismas variables en contextos académicos y geográficos distintos, pero que pertenecen a un sistema social relativamente homogéneo. La reiteración del mismo tipo de observaciones en distintas universidades nos permitirá inducir con mayor fundamento si existe algún tipo relación entre la modalidad bachillerato desde la que se realiza el acceso al sistema universitario y el rendimiento académico inmediato de los alumnos.

El análisis comparativo constituye una de las herramientas metodológicas más interesantes y útiles para el estudio de los fenómenos sociales. Para algunos autores (Caïs, 1997), en sentido estricto, no es una metodología sino que funciona más bien como un marco metodológico dado que su utilidad radica en que proporciona una lógica para el análisis. Aunque, ciertamente, toda investigación social empírica conlleva cierto tipo de comparación, la utilización del «análisis comparativo» resulta ineludible cuando se trata de encontrar «regularidades» que se establecen de forma sistemática en diversas sociedades y contextos, bien al nivel de sistemas (estudios macrosociales) o dentro de un mismo sistema (estudios intrasociales).

Desde la perspectiva metodológica, la utilización del método comparativo en el estudio de los fenómenos sociales constituye una aplicación de las reglas de la lógica inductiva con la finalidad de descubrir relaciones empíricas entre las variables. Para establecer estas relaciones en el análisis se utilizan fundamentalmente dos técnicas de investigación según los datos provengan de contextos similares o diferentes. Aunque, en términos generales la lógica del análisis es la misma, las técnicas y procedimientos a utilizar difieren en ambos casos. En el caso de los «sistemas similares» se trata de observar si entre contextos semejantes se producen resultados diferentes. Por el contrario, los procedimientos a utilizar en «sistemas diferentes» se orientan a comprobar si existen respuestas comunes ante un mismo problema en unidades y contextos que son claramente distintos. El hecho de que en el caso que nos ocupa sea posible utilizar ambos tipos de técnicas avala la oportunidad y pertinencia de esta metodología para el estudio del problema planteado.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes y Marco Teórico

Tal como ya hemos avanzado, la presente investigación se inscribe dentro de la línea de estudios sobre rendimiento que pretenden analizar la influencia que tienen

determinadas variables relativas a los sistemas educativos sobre los resultados académicos de los alumnos. De manera específica pretendemos investigar si los cambios producidos en el sistema educativo con la implantación de la LOGSE han generado algún tipo de diferencias en el rendimiento del alumnado en la enseñanza universitaria.

Es habitual que todo cambio e innovación que se implante en un sistema educativo conlleve una serie de valoraciones y comentarios sobre su oportunidad y adecuación. En el caso de la ley que nos ocupa, tanto su normativa como el proceso de implantación, ha sido objeto de polémicas y debates la mayoría de las veces poco fundamentados. Con frecuencia los comentarios han estado más mediatizados por razones ideológicas y políticas que por datos obtenidos desde la realidad de las aulas.

Entre las diversas críticas que se formulan a la LOGSE, una de las que se repite con mayor frecuencia es que baja el nivel de rendimiento de los alumnos. Se considera que los planteamientos didácticos promovidos por esta ley inciden más sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza que sobre los aspectos instruccionales y, como consecuencia, su implantación ha supuesto un retroceso en el nivel de conocimientos de los alumnos que han seguido este sistema en comparación con los resultados que se obtenían con el modelo educativo anterior.

Desde la perspectiva de un investigador consideramos que este tipo de críticas deben ser justificadas. En principio puede que el rendimiento haya variado pero ello no significa que sea necesariamente inferior. Cabe pensar que sea diferente, situación lógica si los propósitos educativos de esta nueva ley son distintos. Quizás el problema radique en que no se conozcan bien los objetivos educativos que promueve esta ley, no se valoren suficientemente, o existan dificultades para evaluar adecuadamente los progresos académicos de los alumnos cuando tomamos como referencia las metas que propone la LOGSE para cada uno de los niveles del sistema. No se puede inferir consecuencias gratuitas cuando inciden sobre los fenómenos un elevado número de variables.

Por otro, es lógico que cualquier cambio dentro del sistema educativo tenga efectos a corto plazo. La propia dinámica de las innovaciones educativas exige que su implantación conlleve cierta diferenciación ya que, de lo contrario, nadie percibiría los cambios. Por ello, la mayoría de las innovaciones no se limitan a cuestiones de carácter normativo sino que intentan introducir un «nuevo lenguaje» con el fin de hacer más patente la originalidad y novedad de su enfoque. Esto es lo que ha sucedido en la implantación de la LOGSE. Esta ley no se ha limitado solamente al cambio de la normativa que regula el sistema educativo sino que ha supuesto, además, una nueva concepción del sistema educativo, de los procesos de enseñanza y de los criterios y procedimientos de evaluación de los alumnos.

Partiendo de estos postulados, fácilmente se puede entender que cabe esperar diferencias entre los resultados académicos obtenidos a corto plazo en función del sistema de enseñanza que ha seguido el alumno. Si la normativa de evaluación implantada por la LOGSE propone un nuevo sistema de evaluación del progreso, es lógico que este hecho repercuta de forma inmediata sobre las tasas de éxito, fracaso e índices de repetición de curso. La constatación inmediata de estos datos es la que ha generado toda clase de comentarios y críticas sobre el carácter permisivo de esta ley.

Ahora bien, todos sabemos que la efectividad verdadera de toda estrategia innovadora debe evaluarse a largo plazo, lo cual significa que los efectos de esta ley también deben valorarse una vez haya transcurrido un razonable tiempo para poder estimar la influencia real de un sistema educativo prescindiendo de las diferencias específicas que se producen puntualmente a causa de innovaciones o disposiciones concretas. Este es el punto de vista que pretendemos adoptar en este estudio. Tratamos de evaluar si realmente existen diferencias a largo plazo en el rendimiento académico universitario de los alumnos en función del sistema educativo que hayan cursado en la enseñanza secundaria.

Por otro lado, tal como hemos justificado en la introducción, cuando los datos o las unidades de análisis pueden presentar variaciones importantes en función de los contextos, es muy importante efectuar observaciones transversales y así poder contrastar los resultados con el fin de aislar los efectos netos del sistema (educational effectiveness). Para ello hemos considerado oportuno realizar el mismo tipo de investigación en cinco Universidades distintas que pertenecen igualmente a contextos sociales diferentes. La reiteración o no del mismo tipo de observaciones entre las cinco Universidades que hemos elegido para llevar a cabo el estudio comparativo nos permitirá afirmar con mayor fundamento las conclusiones que se deriven sobre los efectos del sistema de enseñanza en secundaria —COU/LOGSE— sobre el rendimiento a largo plazo estimado por las calificaciones académicas en la enseñanza universitaria.

2.2. Objetivos del Estudio

Como hemos señalado en el apartado anterior, el propósito general de nuestro proyecto es estudiar las posibles diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria en función de la modalidad de estudios que han cursado durante la enseñanza secundaria (COU/LOGSE). Tratamos de comprobar, por tanto, si las innovaciones introducidas en los procesos de enseñanza a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo han tenido efectos sobre el rendimiento a largo plazo de los alumnos.

A partir de esta finalidad, nos hemos planteado de manera específica:

1. Estimar las diferencias que se detectan entre estas dos modalidades en el rendimiento previo a la enseñanza universitaria mediante el análisis de las tasas de acceso, las calificaciones del expediente de secundaria, las notas obtenidas en las pruebas de acceso a la Universidad y la tasa de sujetos que cursan estudios elegidos en primera opción.
2. Comparar los resultados académicos obtenidos durante el primer año de los estudios universitarios analizando las tasas de éxito, retraso y abandono de forma global para cada modalidad, así como las tasas medias que se obtienen mediante un análisis de los resultados en función de diversas variables de clasificación.

3. Evaluar el progreso académico que logran los alumnos de ambas modalidades a lo largo de su trayectoria universitaria comparando a su vez los resultados obtenidos con los esperados según el plan de estudios de la carrera que cursan.
4. Valorar las diferencias en los resultados finales que obtienen los alumnos que proceden de ambas modalidades en aquellas cohortes que teóricamente concluyen sus estudios dentro del periodo que abarca esta investigación.

En el análisis a realizar para establecer estas diferencias se tendrán en cuenta otras variables de clasificación que pueden matizar los resultados y que de no contemplarse podrían introducir sesgos importantes en las valoraciones. Entre éstas se considerarán las variables relativas al contexto personal, sociofamiliar y académico que se especifican en el apartado siguiente.

2.3. Diseño y Metodología

2.3.1. Hipótesis y Diseño

Teniendo en cuenta los objetivos señalados anteriormente, la hipótesis que orienta esta investigación se puede formular en estos términos: no existen diferencias en el acceso y el rendimiento académico en la Enseñanza Superior de los alumnos en función de la modalidad de enseñanza secundaria cursada (COU/LOGSE). Partiendo de esta hipótesis general, hemos organizado el trabajo a realizar mediante la formulación de una serie de hipótesis operativas relacionadas con cada uno de los objetivos establecidos y las variables que vamos a tener en cuenta en esta investigación y que más adelante concretaremos.

Desde la perspectiva metodológica, **la investigación que se propone se puede tipificar como un estudio selectivo sobre cohortes de carácter comparativo-temporal**. Consideramos que es un estudio selectivo dado que su finalidad principal es estimar posibles diferencias entre datos obtenidos sobre diversas cohortes mediante registros *ex post facto*. Es un diseño comparativo intracohorte e intercohortes en tanto que investiga las diferencias en el rendimiento de los alumnos que acceden a la Universidad durante diversos cursos provenientes de dos modalidades distintas de enseñanza secundaria. Tiene carácter temporal en la medida que evaluamos el rendimiento a lo largo del tiempo para observar tanto las diferencias que se establecen dentro de una misma cohorte como entre cohortes sucesivas. De ahí que se pueda tipificar el trabajo como un estudio *ex post facto* sobre cohortes.

Inicialmente las cohortes elegidas para el estudio corresponden a las poblaciones que han accedido a los estudios universitarios en los cursos 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98 y 1998-99. Posteriormente, dado el periodo concedido a la investigación hemos añadido datos de las cohortes 1999 y 2000. El diseño se podría representar en estos términos:

TABLA 1
SITUACIÓN TEÓRICA DE LOS ALUMNOS DE LAS COHORTES
QUE SE PRETENDE ESTUDIAR

	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00
Cohorte 94	PAU	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Cohorte 95	-	PAU	1º	2º	3º	4º	5º
Cohorte 96	-	-	PAU	1º	2º	3º	4º
Cohorte 97	-	-	-	PAU	1º	2º	3º
Cohorte 98	-	-	-	-	PAU	1º	2º
Cohorte 99	-	-	-	-	-	PAU	1º
Cohorte 00	-	-	-	-	-	-	PAU

Tal como se refleja en el diagrama, el objetivo de nuestro estudio es efectuar un seguimiento de las cohortes de alumnos que han accedido a la enseñanza universitaria entre los cursos 1994-95 y 1999-00, analizando las diferencias que existen en su rendimiento según la modalidad de estudios que hayan cursado en la enseñanza secundaria (COU/LOGSE). Pretendemos, además, realizar este estudio en varias Universidades con el fin de analizar si las observaciones que se detecten tienen igual o distinta tendencia en función de los diversos contextos socioculturales, circunstancia que contribuiría de forma decisiva a su validación.

Tomando como referencia la Tabla 1, nuestro diseño permite establecer análisis comparativos temporales entre el rendimiento de los alumnos según su procedencia de secundaria en tres niveles diferentes que procede resaltar: 1) **Diferencias que se producen entre el alumnado de una misma cohorte a lo largo de sus estudios universitarios (estudio longitudinal)** 2) **Diferencias en el rendimiento obtenido en un mismo nivel o curso pero por alumnos que pertenecen a cohortes distintas (estudio time-lage)** y 3) **Diferencias que se detectan en una misma cohorte al comparar los resultados académicos procedentes de distintas universidades (estudio transversal)**. La variedad de contrastes que permite el diseño constituye uno de los elementos que avalan el interés de este estudio y justifican su oportunidad.

No obstante, a la vista de secuencia que se refleja en el cuadro anterior, procede destacar algunas observaciones importantes que delimitan la configuración teórica del presente diseño:

- a. La implantación de la LOGSE se ha efectuado de forma progresiva por lo que la distribución de los sujetos de cada cohorte según las modalidades de acceso ha variado sensiblemente según años y universidades. En las primeras cohortes analizadas la mayoría de los alumnos procedían del COU y las cifras relativas a LOGSE son minoritarias. En las últimas la distribución es más homogénea.
- b. Debido a este desequilibrio en la distribución de los datos COU/LOGSE, las primeras cohortes del diseño presentan problemas para su utilización («dañadas»), de ahí la conveniencia de trabajar especialmente con las finales 98 y 99,

donde las proporciones de alumnos procedentes de cada modalidad son más homogéneas, aunque el número de cursos a evaluar por cohorte sea menor.

- c. La propia dinámica temporal de las cohortes determina que hasta junio/septiembre de 1999 no podremos disponer de los resultados académicos de la cohorte 94 para poder evaluar su trayectoria a lo largo de cinco cursos (duración de la mayoría de las titulaciones de segundo ciclo), lo cual significa que en las posteriores —que son las más equilibradas en la distribución de los sujetos— no podremos estimar el rendimiento final.

De las observaciones apuntadas la que mayor repercusión ha tenido sobre el desarrollo de la investigación ha sido el distinto ritmo en la implantación de la LOGSE a escala nacional. La normativa que regulaba esta reforma ha permitido que cada Comunidad Autónoma y, en ocasiones, cada centro decidiera el momento oportuno para iniciar el proceso de reconversión de la modalidad COU al Bachillerato LOGSE lo que originado acusadas diferencias en las estadísticas de los alumnos relativas a la enseñanza secundaria y, en consecuencia, a los datos sobre el acceso en cada universidad como veremos más adelante. Ello ha limitado considerablemente nuestra propuesta inicial y el tipo de análisis realizados.

2.3.2. Variables de la Investigación

Las variables a tener en cuenta se agrupan tres tipos de categorías: a) variable criterio que determina el estudio, b) las que hacen referencia a la medida del rendimiento académico de los alumnos a lo largo de estudios universitarios y c) aquellas que vamos a utilizar para controlar factores personales, sociales y académicos que pueden incidir sobre los resultados (variables de clasificación).

A. Variable Criterio

Una vez que hemos tipificado el estudio como un estudio *ex post facto*, la variable principal que sustenta todo el entramado de la investigación es el tipo de estudios cursados por los alumnos en las enseñanzas medias (EEMM), contemplando únicamente dos modalidades: LOGSE/COU.

B. Variables de Rendimiento

Desde el punto de vista de la lógica de la investigación la variable dependiente o variable a observar es el rendimiento académico de los alumnos. Ahora bien, esta referencia es incompleta sino se especifica el criterio que vamos a utilizar para evaluar dicho rendimiento. Todos sabemos que cabe utilizar distintos indicadores para definir esta variable —calificaciones académicas, número de créditos aprobados, tasas de rendimiento, etc.— y que cada uno de ellos puede a su vez ser matizado por índices correctores (número de convocatorias utilizadas, total de créditos matriculados, tipología de los créditos, número de cursos de la carrera, etc.) con el fin de utilizar una

estimación más precisa. Generalmente, el criterio más utilizado es la nota media del expediente o el porcentaje entre créditos esperados y matriculados. Ahora bien, **dado que trabajamos sobre los registros de cada universidad nos vemos obligados a utilizar en cada caso criterios distintos en función de los datos que nos han facilitado. Por ello, en el informe relativo a cada universidad se dará cuenta de las variables y criterios utilizados para evaluar el rendimiento de forma concreta.**

Nuestra propuesta conlleva la evaluación del rendimiento de los alumnos en diversos momentos y mediante distintos indicadores. De acuerdo con el marco que hemos propuesto para este trabajo, se pueden agrupar las dimensiones a estimar en los siguientes bloques según hagan referencia al rendimiento previo a la enseñanza universitaria, al rendimiento durante el primer curso, al rendimiento intermedio o de progreso curricular, y al rendimiento final relativo al ciclo o titulación. Los indicadores que se proponen para estimar este tipo de rendimientos han sido los siguientes:

- a. *Rendimiento Previo*: 1. Nota expediente bachillerato, 2. Nota por materias en la Prueba de Acceso a la Universidad, 3. Nota Prueba de Acceso a la Universidad y 4. Nota final Acceso a la Universidad.
- b. *Rendimiento durante los Primeros Cursos*: 1. Nº de materias matriculadas, 2. Nº de créditos matriculados, 3. Nº de materias aprobadas en junio, 4. Nº de materias aprobadas en septiembre, 5. Nº total de materias aprobadas, 6. Nº de créditos aprobados en junio, 7. Nº de créditos aprobados en septiembre, 8. Nº total de créditos aprobados, 9. Nota media de junio, 10. Nota media septiembre, 11. Nota media (junio y septiembre) y 12. Nº de abandonos en primero y segundo.
- c. *Rendimiento intermedio/progreso curricular*: 1. Nº de créditos matriculados por año académico, 2. Nº de créditos aprobados en febrero por año académico, 3. Nº de créditos aprobados en junio por año académico, 4. Nº de créditos aprobados en septiembre por año académico, 5. Nota media (junio) y 6. Nota media (septiembre).
- d. *Rendimiento final respecto al ciclo/ titulación*: 1. Tasa de éxito durante los tres primeros años, 2. Tasa de éxito durante la Diplomatura, 3. Tasa de éxito de la Licenciatura, 4. Tasa de retraso por ciclo y titulación, 5. Tasa de abandono durante los primeros cursos y 6. Tasa de abandono por ciclo y titulación.

C. Variables de clasificación

Finalmente hemos tenido en cuenta otra serie de variables que permiten describir y caracterizar la población analizada así como explicar algunas de las asociaciones detectadas y/o controlar estadísticamente algunas fuentes de variación de las variables de rendimiento. Para su presentación las agrupamos en tres bloques según hagan referencia a factores académicos, contextuales o personales del alumnado.

1. *Factores académicos relativos a*: Tipo de estudios: 1. Área científica de la Titulación (Experimentales, Técnicas, Ciencia de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades), 2. Tipo de Titulación (ciclo corto/largo), 3. Titulación específica elegida y

4. Orden de preferencia (primera opción, segunda, tercera).
2. *Factores contextuales*: 1. Comunidad Autónoma / Universidad (Barcelona, Oviedo, País Vasco, Salamanca y Zaragoza), 2. Tipo de Centro donde estudió el último curso en secundaria: Público/Privado y 3. Opción cursada en secundaria: COU (A, B, C y D) y LOGSE (Científico-Técnico, Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias Sociales y Artes).
3. *Variables Personales y socio-familiares*: 1. Sexo, 2. Tipo de residencia, 3. Trabajo remunerado, 4. Ocupación del padre, 5. Ocupación de la madre, 6. Estudios del padre, 7. Estudios de la madre y 8. Exenciones de pago (beca, familia numerosa, etc...).

Queremos resaltar que la relación de variables mencionadas constituye el marco de referencia que se propone para llevar a cabo el estudio pero, lógicamente, su nivel de utilización depende de las posibilidades que ofrecen los registros específicos que aparecen en las bases de datos de las universidades participantes en el proyecto. De ahí que las variables concretas utilizadas en cada universidad haya estado condicionada a la disponibilidad de datos codificados.

2.3.3. Poblaciones y Muestras

Tal como ya hemos dicho, pretendemos llevar a cabo un estudio de cohortes. Ello significa que se deberán recoger los datos correspondientes a la totalidad de los alumnos de ambas modalidades de enseñanza secundaria que han accedido a la Universidad en los cursos relativos a las cohortes seleccionadas. Ahora bien, dado que la implantación de las LOGSE no se ha llevado a cabo de forma uniforme —como ya hemos señalado— hemos considerado oportuno realizar el estudio sobre diversas cohortes (desde los que acceden en el curso 1994-95 hasta los que lo hacen en el 1999-2000) y distintas Universidades (Universidad de Barcelona, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Salamanca³ y Universidad de Zaragoza). La población de referencia de este estudio es, por tanto, todo el alumnado que accede a la enseñanza universitaria y que pertenece a las cohortes señaladas. La muestra utilizada alude al conjunto de datos analizados en cada una de las Universidades seleccionadas, cuya magnitud se pone de relieve en las tablas siguientes.

3 Inicialmente habíamos previsto que participara la Universidad de León, pero ante la imposibilidad de obtener datos de la misma, se ha decidido realizar el estudio con datos de la Universidad de Salamanca.

TABLE 2
NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS EN EL SEGUIMIENTO SEGÚN COHORTE DE PROCEDENCIA

	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Cohorte 94	9360	-	-	-	-	-	-
Cohorte 95	-	24651	-	-	-	-	-
Cohorte 96	-	-	23875	-	-	-	-
Cohorte 97	-	-	-	22720	-	-	-
Cohorte 98	-	-	-	-	31679	-	-
Cohorte 99	-	-	-	-	-	26225	-
Cohorte 00	-	-	-	-	-	-	7416
Total	-	-	-	-	-	-	145926

TABLE 3
MUESTRA DEFINITIVA SEGÚN COHORTE Y UNIVERSIDAD

	Barcelona	Oviedo	País Vasco	Salamanca	Zaragoza	Total
Cohorte 94	-	3408	-	-	5952	9360
Cohorte 95	-	4585	9520	4816	5730	24651
Cohorte 96	-	5224	8582	4661	5408	23875
Cohorte 97	-	4511	8188	5097	4924	22720
Cohorte 98	9290	4484	8196	4681	5028	31679
Cohorte 99	9181	4043	8086	-	4915	26225
Cohorte 00	-	-	7416	-	-	7416
Total	18471	26255	49988	19255	31957	145926

TABLE 4
ALUMNOS SEGÚN COHORTE, UNIVERSIDAD Y TIPO DE BACHILLERATO

	Barcelona		Oviedo		País Vasco		Salamanca		Zaragoza		Total	
	Cou	Logse	Cou	Logse	Cou	Logse	Cou	Logse	Cou	Logse	Cou	Logse
Cohorte 94	-	-	3317	91	-	-	-	-	5709	243	9026	334
Cohorte 95	-	-	4262	323	9111	409	4647	169	5338	392	23183	1234
Cohorte 96	-	-	4167	1057	7685	897	4425	236	4930	478	21000	2605
Cohorte 97	-	-	3742	769	7043	1145	4667	430	4383	541	19648	2800
Cohorte 98	8068	1222	3391	1093	7103	1093	4005	676	3988	1040	26340	5014
Cohorte 99	7174	2007	2287	1756	1776	6310	-	-	2623	2292	13860	12365
Cohorte 00	-	-	-	-	859	6557	-	-	-	-	859	6557

No obstante, aunque globalmente las cifras relativas a la población estudiada son muy elevadas, cuando hemos pretendido efectuar comparaciones desagregadas —por ejemplo al nivel de titulación— frecuentemente nos hemos encontrado con muestras muy pequeñas. Por ello, para los análisis correspondientes al progreso académico y rendimiento final hemos procedido a efectuar un agrupamiento de titulaciones según la tipología de estudios que utiliza el Consejo de Universidades, seleccionando de cada campo científico solamente aquellas en las que exista un número mínimo de alumnos provenientes de ambas modalidades que permita extraer consecuencias de las comparaciones. Este problema lo hemos tenido tanto en las primeras como en las últimas cohortes estudiadas donde los porcentajes de alumnos que han cursado COU o LOGSE se invierte debido al proceso de implantación de esta ley, tal como ya hemos justificado.

2.3.4. Procedimientos y Fuentes Recogida de Información

Toda la información necesaria para llevar a cabo este estudio la hemos recogido mediante el vaciado de registros. De ahí que la fuente principal a utilizar haya sido los propios archivos universitarios. Este hecho, aunque inicialmente puede ser considerado como una ventaja dado que no implica la construcción de instrumentos de recogida de información, ha constituido uno de los condicionantes más serios que ha tenido esta investigación. Señalamos algunos de los problemas más importantes:

1. Los datos académicos de los alumnos son gestionados por diferentes unidades dentro de las universidades cada una de las cuales codifica los registros con sistemas propios que dificultan su interconexión. Es habitual que los datos relativos al acceso, las matriculas o las calificaciones dependan de Vicerrectorados y Servicios diferentes que codifican y registran las bases de datos sobre los alumnos con sistemas no uniformes.
2. La posibilidad de explotación de estas bases depende de la autorización de los responsables académicos. Este hecho, que debería ser un simple trámite, ha constituido el obstáculo más serio de nuestro trabajo dado el celo con que las autoridades protegen los registros académicos, máxime en nuestro caso que al trabajar sobre cohortes necesitamos identificar a los sujetos a través de un código identificador, como el número del DNI. Ello unido a los cambios que se producen en las personas responsables ha supuesto una dificultad muy importante para la dinámica de nuestro estudio. En ocasiones, cuando ya teníamos el plázet de una autoridad se producía un relevo debido a cambios en el rectorado y había que comenzar de nuevo.
3. En las citadas bases de datos frecuentemente se descuida la cumplimentación de algunos datos que se consideran que tienen menor importancia (profesión de los padres, tipo de residencia, becario, etc.) lo que determina que posteriormente no se puedan utilizar estas variables a efectos de investigación. Esto es lo que ha sucedido con la variable COU/LOGSE que ante la falta de los registros oportunos ha sido necesario cruzar las bases de datos relativas a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) con los registros de matrícula en cada cohorte.

4. Las bases de datos están diseñadas para usos administrativos por lo que su utilización con otros fines es muy problemática. Más aún, a las dificultades habituales para utilizar estas bases en el momento presente se añaden otras originadas por los cambios de planes y la nueva normativa sobre créditos que ha determinado nuevos sistemas de codificación y registro de los datos sobre los alumnos. Dichos cambios no se han producido de igual modo en todas las universidades ni tampoco en todos los centros y titulaciones ya que, en cada caso, han tenido una dinámica propia.
5. Finalmente, la falta de homogeneidad en los registros entre las diversas Universidades ha impedido que se pudiera efectuar una explotación uniforme de los datos ya que cada una ellas utilizaba sistemas de registro propios. Este hecho ha sido definitivo a la hora de enfocar el estudio y ha determinado que en vez de un estudio único con muestras de cinco universidades se tomara la opción de que cada una de ellas realizara el trabajo de forma independiente en función de la disponibilidad y sistema de registro particular que tiene de los datos, aunque utilizando como marco de referencia el diseño elaborado.

Estos problemas, cuya magnitud no conocíamos en el momento que se presentó el proyecto, han constituido una dificultad seria a la hora de llevar a cabo nuestro trabajo y, lógicamente, han condicionado el enfoque y las decisiones tomadas a lo largo de su ejecución. Especialmente ha determinado que, en vez de un único informe sobre la investigación realizada, en este proyecto aparezcan cinco informes relativos a cada una de las universidades más un informe resumen o de síntesis de las conclusiones. En cada uno de ellos se hará referencia a los problemas concretos que hemos encontrado así como a los criterios que hemos seguido para verificar la fiabilidad y validez de los mismos.

2.3.5. Técnicas de Análisis

De acuerdo con los objetivos del estudio los análisis que se deben realizar se inscriben dentro de la metodología descriptiva orientada a la búsqueda de diferencias. Dicha metodología incluye dos tipos de estrategias de análisis. De una parte la obtención de datos descriptivos sobre el acceso a la universidad y rendimiento de las cohortes estudiadas a lo largo de varios años y, de otra, el análisis comparativo dentro de cada cohorte entre los sujetos que proceden de las dos modalidades de secundaria de referencia, entre las distintas cohortes de una universidad y en función de las distintas variables de clasificación seleccionadas.

2.3.5.1. Análisis Descriptivos

Estos análisis estarán orientados a la obtención de las tasas e índices generales entre los que cabe destacar los siguientes: datos y valores medios sobre el rendimiento previo de los alumnos antes de acceder a la Universidad, en rendimiento durante los dos primeros cursos, el rendimiento intermedio o relativo al progreso curricular, y el

rendimiento final de ciclo o titulación. En cada caso se especificarán los criterios utilizados para la elaboración de las diversas tasas e índices así como de los estadísticos mediante los cuales se puede observar la normalidad en la distribución de los datos.

En algunos casos, los indicadores descriptivos pueden ofrecer formas de distribución que se alejan de la normalidad, por lo que será necesario considerar este criterio antes de utilizarlos en diferentes pruebas estadísticas. Entre las pruebas a realizar en este sentido, atenderemos especialmente a comprobar si existe homogeneidad en las varianzas entre los grupos de COU y LOGSE ya que, de lo contrario, los resultados de las comparaciones pueden resultar sesgadas.

2.3.5.2. Análisis Comparativos

Dado que el objetivo primordial del estudio es establecer las diferencias en el rendimiento en función de la modalidad seguida en los estudios en secundaria, la mayoría de los análisis a realizar son de carácter comparativo orientados a detectar si existen diferencias. Ahora bien, no sólo contrastaremos los datos de rendimiento de los sujetos según modalidades sino también entre cohortes y otras variables de clasificación (sexo, tipo de centro, etc.) que han sido enumeradas anteriormente. El objetivo de estos análisis es lograr que haya la mayor similitud de los sujetos que se comparan con el fin de que las diferencias se puedan atribuir a la modalidad de enseñanza secundaria cursada. Por ello, siempre que constatemos diferencias en función de una variable de clasificación, será preciso tener en cuenta esta circunstancia continuando el estudio mediante un diseño de particiones cruzadas.

Por otro lado, también debemos efectuar algunas observaciones en función del tamaño de la muestra. Cuando se establecen comparaciones entre alumnos de COU y LOGSE en cada cohorte, dada la elevada magnitud de las muestras, es normal obtener diferencias significativas al comparar las medias, por lo que será necesario estimar el poder explicativo que ofrece esta variable a través del **estadístico oportuno**. Proponemos utilizar eta cuadrado como indicador que nos informa de la potencia real que tiene una asociación. Por el contrario, cuando la comparación se establece para cada titulación podemos encontrarnos con muestras muy pequeñas donde será necesario utilizar otros estadísticos que nos permitan estimar la significación de las diferencias.

2.3.5.3. Análisis Multivariados

La mayoría de los análisis comparativos se orientan hacia la comprobación de diferencias entre grupos pero utilizando solamente una variable de clasificación, generalmente, la modalidad de estudios en secundaria. Cabe, pues, la posibilidad de buscar diferencias utilizando varias variables de clasificación: modalidad de estudios (COU/LOGSE), género, cohorte, nota de acceso, etc. La utilización conjunta de diversas variables de clasificación determinaría la realización de análisis multivariados que permiten detectar no sólo las diferencias sobre cada variable sino las que se producen de la interacción entre ellas, en determinados subgrupos. Para llevar a cabo estos

análisis hemos utilizado diversos programas del paquete informático SPSS en su versión más reciente.

Este tipo de análisis no sólo permite contrastar las posibles diferencias entre COU/LOGSE sino también detectar posibles interacciones que se producen entre las variables que se introducen en el estudio. Para su ejecución normalmente se utilizaran diseños factoriales de efectos fijos y el cálculo de la suma de cuadrados de tipo III ya que se considera el más apropiado cuando los subgrupos presentan frecuencias muy desiguales. El programa también nos aporta la prueba de Levene que nos permite valorar la desigualdad de las varianzas entre los grupos. En definitiva, este tipo de análisis nos permitirá confirmar al mismo tiempo diferencias utilizando diversas variables dependientes. La representación gráfica de estos análisis permite, a su vez, observar de forma más intuitiva la dispersión y las diferencias que se producen entre los sujetos en función de los diversos factores que se consideran en el estudio.

2.3.5.4. Análisis Metaanalíticos

Además de los análisis multivariados hemos considerado conveniente utilizar otra metodología complementaria con son el cálculo de los coeficientes metaanalíticos. Al estudiar las diferencias de rendimiento en diversas cohortes podemos encontrar datos distintos entre ellas dado que reflejan realidades distintas del sistema educativo que tienen su origen en el proceso de implantación de la LOGSE. Las pruebas metaanalíticas para el contraste de diferencias de medias nos permiten obtener coeficientes estandarizados de las diferencias de cada cohorte así como un coeficiente ponderado de las diferencias en todas las cohortes. Estos coeficientes metaanalíticos nos permiten comparar las diferencias entre las diversas cohortes ya que previamente hemos procedido a su estandarización. Para evaluar la potencia explicativa que ofrecen estos coeficientes se pueden utilizar alguna de las escalas sobre intensidades de las diferencias como la que propone Cohen (1988, pp. 24-27).

La técnica metaanalítica aporta otros dos coeficientes de mucho interés para este estudio. Por un lado, aporta un coeficiente chi-cuadrado sobre la homogeneidad de las diferencias entre las diversas cohortes lo cual permite comprobar si las diferencias COU/LOGSE son homogéneas a lo largo del periodo considerado. Por otro, aporta un coeficiente global y estandarizado de las diferencias mediante una ponderación adecuada de los coeficientes de diferencias encontrados en cada una de las cohortes. Finalmente, permite también representaciones gráficas que posibilitan una interpretación visual e intuitiva de los resultados. El proceso para su obtención lo hemos realizado mediante el paquete estadístico STATA.

3. CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO

3.1. Principales Conclusiones

A lo largo de los distintos apartados del informe elaborado (De Miguel, 2002) hemos ido recogiendo numerosos datos según cohortes y Universidades con el fin de

extraer conclusiones pertinentes en relación con los objetivos planteados en este estudio. En este momento, dado el marco de este artículo, procede incluir solamente una pequeña muestra representativa que nos permita justificar las principales conclusiones que se establecen al respecto:

1. En relación con la población que ha sido objeto de estudio, podemos afirmar que tanto el tamaño de las muestras como las características de los sujetos evaluados son representativos de los colectivos que acceden a la enseñanza universitaria desde el COU y el bachillerato LOGSE. La distribución de los datos en función del tipo de estudios que realizan los alumnos y otras variables de clasificación consideradas acredita que no existen sesgos relevantes en la elección de las muestras relativas a las Universidades participantes en esta investigación, salvo los desequilibrios en las cohortes iniciales en el número de alumnos procedentes de ambos sistemas debido al proceso establecido para la implantación del nuevo bachillerato.
2. No se puede afirmar que existan diferencias en el rendimiento previo de los alumnos durante el último curso de enseñanza secundaria y las pruebas de acceso a la enseñanza universitaria según el tipo de bachillerato cursado. Aunque el currículum de los dos sistemas es distinto y realizan exámenes diferentes, los alumnos de COU y LOGSE presentan puntuaciones medias muy similares tanto en las calificaciones de los expedientes académicos, como en las notas de las pruebas de acceso y, consecuentemente, en los porcentajes de elección de estudios universitarios en primera opción. Así pues, no hemos encontrado en la estimación del rendimiento previo ningún factor atribuible a la modalidad de enseñanza cursada que pueda ser utilizado como criterio explicativo del rendimiento posterior en la enseñanza superior.

TABLA 5
PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS EXPEDIENTES ACADÉMICOS EN
SECUNDARIA SEGÚN TIPO DE BACHILLERATO

Nota Media	Barcelona*		Oviedo		País Vasco		Salamanca		Zaragoza	
	COU	LOGSE	COU	LOGSE	COU	LOGSE	COU	LOGSE	COU	LOGSE
1994	-	-	6,74	6,69	-	-	-	-	6,80	6,87
1995	-	-	6,69	6,73	6,96	7,04	6,76	6,68	6,88	6,86
1996	-	-	5,83	6,97	6,95	7,00	6,77	6,74	6,87	6,81
1997	-	-	6,77	6,91	6,99	7,06	6,78	6,69	6,96	6,83
1998	6,96	6,8	6,77	7,01	7,00	7,09	6,84	6,76	6,97	6,84
1999	6,91	6,8	6,77	6,97	6,60	7,13	-	-	6,89	7,01
2000	-	-	-	-	6,77	7,08	-	-	6,85	6,86

* Estos datos no corresponden a la población de la U. de Barcelona sino a grupos significativos de Cataluña.

TABLA 6
PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO (PAU)
SEGÚN TIPO DE BACHILLERATO

Nota Media	Barcelona*		Oviedo		País Vasco		Salamanca		Zaragoza	
COHORTE	COU	LOGSE	COU	LOGSE	COU	LOGSE	COU	LOGSE	COU	LOGSE
1994			6,05	6,22					6,22	6,22
1995			6,02	6,16	6,42	6,68	6,17	6,23	6,24	6,14
1996			5,39	6,09	6,44	6,54	6,21	6,29	6,31	6,25
1997			6,11	6,34	6,47	6,54	6,19	6,14	6,38	6,27
1998	5,57	5,7	6,15	6,33	6,41	6,55	6,27	6,21	6,4	6,22
1999	5,58	5,8	6,12	6,3	6,02	6,60			6,28	6,39
2000					6,17	6,64			6,3	6,43
Media Global			5,97	6,24	6,41	6,61	6,2	6,2	6,30	6,27

* Estos datos no corresponden a la población de la U. de Barcelona sino a grupos significativos de Cataluña.

3. Los diversos indicadores utilizados para estimar el rendimiento académico de los alumnos durante el primer curso de la enseñanza universitaria muestran con claridad que no existen diferencias destacables cuando se comparan los resultados en función del tipo de bachillerato cursado (COU/LOGSE). Aunque en algunas ocasiones las puntuaciones medias llegan a ser estadísticamente significativas —dada la magnitud de las muestras— al observar su cuantía absoluta en términos de varianzas se manifiesta de forma evidente que tales diferencias son irrelevantes. Las diferencias tienen que ver más como el tipo de carrera que cursa el alumno y las calificaciones obtenidas en la etapa educativa anterior que con el tipo de bachillerato que ha realizado en secundaria. En la Tabla 7 se presentan las tasas de rendimiento o de progreso curricular de las universidades de Oviedo, Salamanca y País Vasco en las que los resultados apuntan en este sentido. En el caso de la Universidad de Barcelona el porcentaje de créditos superados sobre matriculados es del 58,2% para el conjunto de alumnos que cursó COU y del 59,1% para los que cursaron LOGSE, no llegando a un punto porcentual de diferencia. En la Universidad de Zaragoza, donde la comparación se realizó a partir del porcentaje de alumnos que supera todas las asignaturas del primer curso (33% en el caso de haber cursado COU y 27% si se ha cursado LOGSE), las diferencias tampoco son importantes.

TABLE 7
 RESULTADOS ACADÉMICOS EN PRIMER CURSO SEGÚN EL TIPO DE BACHILLERATO CURSADO

Curso	Acceso	Cohorte 94		Cohorte 95		Cohorte 96		Cohorte 97		Cohorte 98		Cohorte 99	
		Tasa N	Sig.	Tasa N	Sig.	Tasa N	Sig.	Tasa N	Sig.	Tasa N	Sig.	Tasa N	Sig.
Oviedo ¹	cou	.55223		.55510	.158	.57460	.000	.53244	.708	.52532	.288	.48524	.015
	logse	.3317	.561	.4262		.4167		.3742		.3391		.2287	
Salamanca ¹	cou	.53140		.52796		.45527		.53741		.53745		.51098	
	logse	91		323		1057		769		1093		1756	
País Vasco ²	cou			.6395	.909	.6237	.492	.6180	.858	.6361	.937		
	logse			.4472		.4218		.4480		.3790			
				.6462		.6415		.6214		.6373			
				.110		.173		.345		.566			
	cou			.6218	.507	.6209	.758	.6272	.261	.6055	.029	.5296	.000
	logse			.9042		.7635		.7006		.7069		.1768	
				.6103		.6172		.6392		.5814		.6156	
				.409		.893		.1138		.1091		.6289	

1 Tasa de rendimiento: proporción de créditos superados sobre los matriculados.

2 Tasa de progreso curricular: proporción de créditos superados sobre créditos del plan de estudios.

TABLE 8
 PROPORCIÓN DE CRÉDITOS SUPERADOS SOBRE LOS MATRICULADOS PARA LOS CURSOS 2º Y 3º, SEGÚN COHORTE

Curso	Acceso	Cohorte 94		Cohorte 95		Cohorte 96		Cohorte 97		Cohorte 98		Cohorte 99	
		P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.
OVIEDO¹													
2º Curso	COU	.65004		.63991	.100	.63440	.000	.62625	.650	.58693	.494	-	-
		3150	.029	4049		3966		3523		3128			
LOGSE		.57985		.60981		.57227		.63188		.59454		-	-
		89		292		943		710		1001			
3º Curso	COU	.64836		.65422	.152	.65865	.000	.62761	.311	-	-	-	-
		2868	.656	3979		3810		3404		-			
LOGSE		.64198		.62795		.60574		.64071		-		-	-
		84		286		898		676		-			
SALAMANCA¹													
2º Curso	COU	-		.6930	.655	.6772	.334	.6711	.896	.6587	.918	-	-
				3983		3786		4095		3468			
LOGSE		-		.6789		.7015		.6735		.6571		-	-
				96		152		312		515			
3º Curso	COU	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LOGSE		-		-		-		-		-		-	-
PAÍS VASCO²													
2º Curso	COU	-		.7153	.091	.7624	.002	.7158	.266	.7309	.116	-	-
				7500		5998		6028		5894			
LOGSE		-		.7467		.8008		.7286		.7498		-	-
				331		683		977		871			
3º Curso	COU	-		.7752	.006	.7639	.061	.7345	.540	-	-	-	-
				6706		5490		5488		-			
LOGSE		-		.8262		.7894		.7272		-		-	-
				290		621		884		-			

1 Tasa de rendimiento.

2 Tasa de progreso curricular.

4. De los datos que se aportan en los informes respectivos no existen argumentos que permitan establecer diferencias en el progreso curricular de los alumnos durante el segundo y tercer curso de los estudios universitarios en función del tipo de bachillerato cursado. Las diferencias que se establecen entre las puntuaciones por COU/LOGSE son simples fluctuaciones ocasionales que no siempre se producen en la misma dirección y que en ningún caso alcanzan un nivel de significación estadística aceptable. Las diferencias se producen de forma clara en función de la tipología de los estudios, el género, el orden en la elección de los estudios, la calificación media obtenida en las PAU y otras variables de clasificación consideradas en este estudio. En la Tabla 8, ofrecen las tasas de rendimiento y de progreso curricular en las universidades de Oviedo, Salamanca y País Vasco para las diferentes cohortes estudiadas. En el caso de la Universidad de Barcelona se ha calculado el porcentaje de créditos superados sobre matriculados para los cursos primero y segundo y tampoco se aprecian diferencias significativas: un 73'1% para los que han cursado COU y un 71'8% para los que, por el contrario, han cursado LOGSE.
5. Al analizar el rendimiento académico de los alumnos al final del ciclo de estudios se constata que las tasas de éxito/fracaso en la enseñanza universitaria han variado sensiblemente durante los últimos años. Según los datos obtenidos en este estudio podemos apuntar que la tasa de éxito al final de los estudios ha disminuido sensiblemente (más de 10 puntos) y consecuentemente incrementado los índices de retraso. El abandono se mantiene prácticamente en las mismas cifras. En este hecho no ha influido el nuevo bachillerato ya que las cifras para los alumnos de COU y LOGSE son muy similares. En la Tabla 9, la Tabla 10 y la Tabla 11 se incluyen los resultados obtenidos para diferentes cohortes en las universidades de Oviedo, País Vasco y Zaragoza en cuanto a la finalización de los estudios. En el caso de la Universidad de Oviedo se refieren a la finalización en el plazo indicado en el plan de estudios correspondiente (éxito) o en años posteriores (éxito con retraso). En el caso de las universidades de País Vasco y Zaragoza se muestran los resultados en estudios de ciclo corto y de ciclo corto y ciclo largo, respectivamente, sin tener en cuenta si se ha terminado en el plazo establecido en el plan de estudios o con retraso; en ambos casos se han tenido en cuenta todos los alumnos de las correspondientes cohortes que han finalizado sus estudios en el curso 1999-2000.
6. Esta conclusión es también aplicable a las diferentes cohortes objeto de estudio. El análisis metaanalítico constata una gran similitud en los rendimientos en cada una de las cohortes así como en los indicadores integrados de diferencias. A modo de ejemplo se presenta la Tabla 12 y el Gráfico 1 correspondiente para la muestra de la Universidad del País Vasco en el indicador de 'Progreso curricular en 1^o'. Puede apreciarse con claridad cómo el coeficiente 'SMD' (Diferencia de medias estandarizada) es muy cercano a cero en cada una de las cohortes con la excepción de la cohorte de 1999. Según la escala de valoración de Cohen (1988, pp. 24-27) estos niveles de diferencias pueden considerarse insignificantes. Sin embargo, es llamativa la diferencia a favor de los alumnos LOGSE en la

TABLA 9
PORCENTAJES DE ÉXITO Y ÉXITO CON RETRASO. UNIVERSIDAD DE OVIEDO

COHORTE 94	Comenzaron	Éxito		Éxito con retraso		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ciclo corto	1162	351	30,21	473	40,71	824	70,91
Ciclo largo.	2246	328	14,60	394	17,54	722	32,14
COHORTE 95							
Ciclo corto	1943	519	26,71	674	34,69	1193	61,40
Ciclo largo	2642	319	12,07	182	6,89	501	18,96

TABLA 10
ÉXITO FINAL EN ESTUDIOS DE CICLO CORTO SEGÚN TIPO DE BACHILLER.
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

	Año nuevo ingreso	Tipo Estudios Secundaria				Total	
		LOGSE		COU			
		N	%	N	%	N	%
Diplomaturas	1995	54	52,9	1154	54,6	1208	54,6
	1996	139	45,6	922	47,7	1061	47,4
	1997	135	40,7	816	44,7	951	44,0
Ingeniería	1995	7	14,9	137	10,1	144	10,3
Técnica	1996	12	11,7	142	12,6	154	12,5

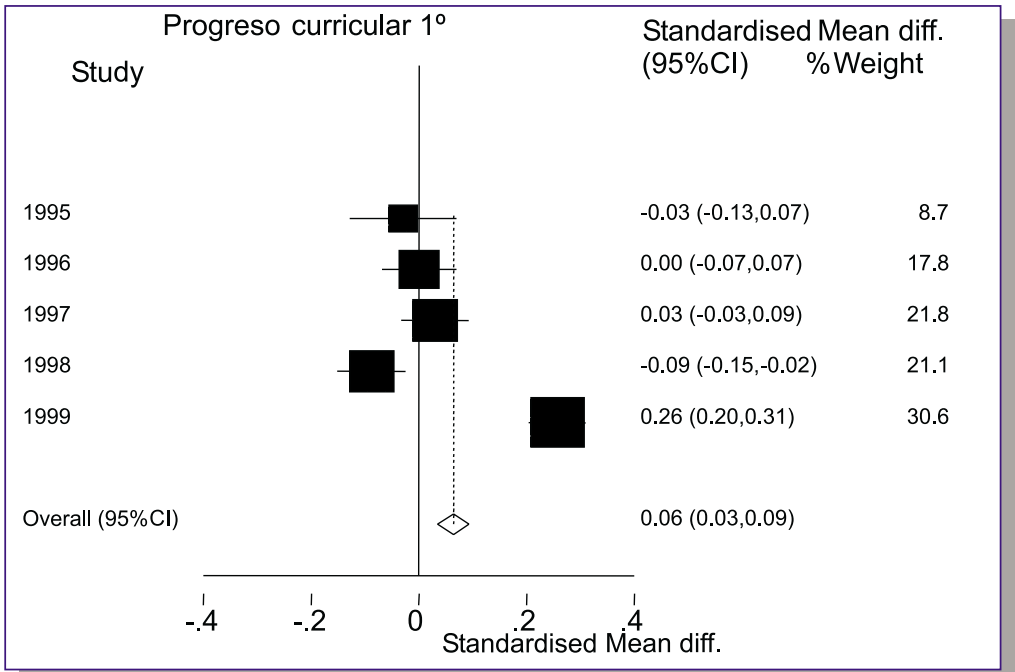
TABLA 11
ÉXITO FINAL POR COHORTES Y TIPO DE BACHILLER. UNIV. DE ZARAGOZA

	Año nuevo ingreso	Tipo Estudios Secundaria				Total	
		LOGSE		COU			
		N	%	N	%	N	%
Ciclo corto	1994	71	45,2	1272	47,7	1343	47,59
	1995	77	35,2	806	32,8	883	33,03
	1996	75	30,4	755	35,8	830	35,20
	1997	57	21,2	357	19,2	414	19,49
Ciclo largo	1994	31	36,0	1238	40,7	1269	40,54
	1995	20	11,6	583	20,2	603	19,72
	1996	9	3,9	167	5,9	176	5,77
	1997	0	0,0	42	1,7	42	1,5

TABLA 12
ANÁLISIS METAANALÍTICO DE DIFERENCIAS EN PROGRESO CURRICULAR 1º

Progreso curricular 1º				
Study	SMD	[95% Conf. Interval]		% Weight
1995	-.029335	-.128418	.069747	8.72121
1996	0	-.069317	.069317	17.8192
1997	.029531	-.033111	.092174	21.8186
1998	-.088235	-.152003	-.024468	21.0558
1999	.257143	.204234	.310052	30.5852
I-V pooled SMD	.063954	.034693	.093215	
Heterogeneity chi-squared = 80.93 (d.f. = 4) p = 0.000				
Test of SMD=0 : z= 4.28 p = 0.000				

GRÁFICO 1
ANÁLISIS METAANALÍTICO DE DIFERENCIAS EN PROGRESO CURRICULAR 1º



cohorte de 1999 que se aprecia tanto en la Tabla 12 como en el Gráfico 1. Ahora bien, en la Universidad del País Vasco, la cohorte de nuevo ingreso de 1999 correspondiente a 'alumnos procedentes del COU' era muy reducida y probablemente integrada por alumnos que acumulaban un importante retraso en su progreso académico. Esa diferencia, por lo tanto, es achacable al carácter 'residual' de estos alumnos más que al propio modelo de enseñanzas medias cursado. En conjunto, el índice promedio ponderado de las diferencias para el conjunto de cohortes (I-V pooled SMD) se acerca a 0 corroborando las casi nulas diferencias en rendimiento en los estudios universitarios para alumnos procedentes de LOGSE y de COU. En definitiva, los indicadores metaanalíticos apoyan con claridad las conclusiones alcanzadas a partir de los análisis bivariados y multivariados.

La conclusión global que se desprende del estudio es la confirmación de la hipótesis planteada: no se detectan diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos universitarios en función del tipo de enseñanza secundaria cursada (COU/LOGSE). En otros términos, no se puede afirmar que el alumnado LOGSE, en términos de globalidad del sistema, obtenga en la enseñanza superior resultados académicos distintos al alumnado procedente del COU. Esta observación se reafirma tanto en los diversos indicadores de rendimiento analizados —que se formulan en los objetivos del trabajo— como en los informes relativos a las distintas Universidades participantes en el estudio.

3.2. Valoración e Interpretación de las Conclusiones

Ciertamente los datos avalan la afirmación de la hipótesis establecida. No obstante, queremos efectuar una llamada de prudencia a fin de que no se extrapolen conclusiones precipitadas o descontextualizadas. De todos es conocido que la Reforma implantada por la LOGSE ha despertado un serio debate en nuestra sociedad, debate que sigue vivo y que, de forma recurrente, salta a las páginas de la actualidad debido a su carga política. Nosotros hemos insistido que, con este trabajo, tratamos de buscar datos válidos y fiables como único modo de apoyar los argumentos que vayan más allá de las simples opiniones o posturas personales a favor o en contra. No pretendemos entrar en la polémica pero tampoco deseáramos que se utilizara este informe de forma partidista.

Es cierto que todos los datos e informes convergen en la misma dirección: **el tipo de bachillerato cursado en la enseñanza secundaria no parece ser un factor determinante del rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria.** Caso que tenga alguna influencia, parece claro que es muy pequeña, sin duda es mucho menor que la que tienen otros factores como son el tipo de estudios que cursa el alumno, la nota con que accede a la enseñanza universitaria ó el orden de preferencia en la elección de la carrera. Entendemos que la observación reiterada de los mismos resultados en las diversas cohortes evaluadas y todas las universidades que han participado en este estudio constituye el argumento más importante que pode-

mos emplear para avalar nuestra conclusión. Ahora bien, ello no debe llevarnos a ocultar algunas de las dificultades y limitaciones que hemos encontrado en nuestro trabajo y que deberían ser el objeto de otros estudios. Entre ellas queremos destacar dos que consideramos muy importante tener en cuenta a la hora de valorar e interpretar los resultados.

De un parte, reiteradamente hemos hecho constar que, al trabajar con cohortes no equilibradas debido al proceso de implantación-sustitución del COU por el Bachillerato LOGSE, los datos obtenidos procedían de muestras con tamaño y características diferentes. Cabría decir que de alguna forma nos hemos adelantado a la hora de planificar este estudio ya hasta la cohorte del año 99 el tamaño de las poblaciones procedentes de COU y LOGSE es bastante diferente. El desequilibrio entre las muestras ha impedido realizar estimaciones del rendimiento final centrados sobre titulaciones concretas dado que las cohortes (94, 95 y 96) que permitían este tipo de estudios desde el punto de vista temporal son las más afectadas por este problema.

De otra, a causa de los sistemas de registro disponibles para recabar datos sobre los alumnos, hemos utilizado indicadores de rendimiento muy globales (porcentajes de créditos superados sobre matriculados, promedios de calificaciones, etc.), que son adecuados para establecer diferencias a nivel de globalidad del sistema pero que presentan limitaciones para evaluar los efectos de la variable criterio (COU/LOGSE) en situaciones concretas. Por ello, aunque en principio no hemos detectado diferencias en el rendimiento académico de los alumnos según el tipo de bachillerato cursado, habrá que profundizar con análisis más cualitativos sobre otros factores que vayan más allá de las variables estructurales que hemos considerado en este estudio para evaluar sí la implantación de esta ley ha tenido algún tipo de consecuencia en la educación superior.

Por estas razones entendemos que, aunque desde una perspectiva global nosotros no hemos encontrados diferencias relevantes en este tipo de rendimiento académico entre los alumnos universitarios procedentes de COU y LOGSE, parece necesario realizar análisis mucho más desagregados por asignaturas concretas de titulaciones concretas para comprobar si la formación recibida en la opción cursada por el alumno en el bachillerato LOGSE influye sobre su rendimiento en la universidad. Posiblemente a ese nivel se puedan aislar diferencias que tengan más relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que con los resultados académicos. Por ello consideramos que el problema sigue abierto y debe ser objeto de otros trabajos.

Finalmente queremos añadir que, en este informe, no se afirma que no existan diferencias entre la formación que reciben los alumnos procedentes del COU y del bachillerato LOGSE. Lo lógico es que existan ya que ambos bachilleratos tienen diseños curriculares distintos y pruebas evaluativas diferentes. Lo que afirmamos es que no existen diferencias en las estimaciones/calificaciones del rendimiento de los alumnos que proceden de ambas modalidades de enseñanza secundaria por lo que, a escala global, no se puede utilizar esta variable como factor explicativo de los problemas de la enseñanza superior, y menos aún del descenso actual de las tasas de éxito.

Aunque la tendencia lógica es buscar explicaciones del éxito o fracaso de los alumnos en su formación durante la etapa anterior, no es correcto atribuir los proble-

mas de la enseñanza superior actual a la educación secundaria sin analizar las dificultades y problemas que genera la propia organización académica universitaria. Aunque ya hemos dicho que consideramos necesario realizar estudios complementarios, nuestro estudio aporta argumentos suficientes para justificar que la implantación de la LOGSE no puede utilizarse como un factor explicativo de los problemas relativos al rendimiento académico que tiene actualmente la enseñanza universitaria.

De ahí nuestra llamada a la prudencia. La transición de la enseñanza secundaria a la superior es un fenómeno complejo en el que inciden múltiples factores de carácter personal y familiar que generalmente no pueden ser considerados en un estudio ex post facto. Procede, por tanto, continuar profundizando sobre el tema e iniciar un proceso de búsqueda con el fin de consensuar criterios e indicadores más cualitativos que nos permitan contrastar los cambios metodológicos entre un sistema saliente y otro entrante y, sobre todo, disponer de tiempo en el que los efectos de ambos bachilleratos puedan ser comparados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, C. y Toharia, L. (2000). «El abandono o la persistencia en los estudios universitarios» *Papeles de Economía Española*, 86, pp. 192-212.
- Apodaka, P. y otros (1991). *Demanda y rendimiento académico en la educación superior*. Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Cais, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid. CIS.
- CIDE (1990). *La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid, CIDE.
- CIDE (1995). *Doce años de investigación educativa: catálogo 1983-1994*. Madrid, CIDE.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Consejo de Universidades (2000). *Indicadores de Rendimiento*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades. Secretaría General (1995). *Estadística de la matrícula universitaria*. Curso 1994-95-96-97-98-99. Madrid. Centro de Publicaciones-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cooper, H. y Hedges, L. (Eds.) (1994). *The Handbook or Research Synthesis*. New York. Sage.
- Cordray, D. y Fischer, L. (1994). «Synthesizing Evaluation Findings». *Handbook of Practical Program Evaluation*. 198-231. San Francisco. Sage.
- Council of Europe (1996). *A propos de l'abandon des études dans l'enseignement supérieur*. Europe, Consejo de Europa.
- De Luxán, J.M. (1998). «La estructura del sistema universitario» *Política y Reforma Universitaria*. 251-306. Barcelona. CEDECS.
- De Miguel, M. (1985): «Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales». *Revista de Investigación Educativa*, 6, 252-270.
- De Miguel, M. (Dir.). (1988): *Rendimiento y preescolarización. Un estudio longitudinal a lo largo de la E.G.B.* Madrid, CIDE.

- De Miguel, M. (Dir.). (1994). *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid. MEC-CIDE.
- De Miguel, M. (Dir.) (1996). *Los estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional. Seguimiento de una cohorte (COU, Curso 1986-87)*. Madrid. CIDE.
- De Miguel, M. (Dir.) (2002): *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Resultados entre los alumnos de la LOGSE y el COU*. Madrid: CIDE.
- De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). «La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria». *Revista de Investigación Educativa*, 320, pp. 353-378.
- Escudero, T. (1986): «Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario». En Latiesa, M. (Comp.): *Demanda de la educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Escudero, T. (1987): *Seguimiento a la selectividad universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- González Tirados, R.M. (1993): *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en primer ciclo 1989-93*. Tomos I y II. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica / ICE.
- Gray, J. et al. (1996): *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and Improvement*. Londres. Cassell.
- Herrera, M^a. E. y otros (1999): «Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. Universidad de Salamanca». *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 413-421.
- Herrero, S. e Infiestas, A. (1986): «El rendimiento académico en la Universidad de Salamanca». En Latiesa, M. (Comp.): *Demanda de la educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Hill, P. y Trowe, K. (1996). Multilevel Modelling in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and Scholl Improvement*, 7, 1-34.
- INCIE (1979): *Investigaciones educativas de la red INCIE ICEs 1974-78*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Latiesa, M. (Comp.) (1986): *Demanda de la educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Latiesa, M. (1990a): «El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios». En CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid: CIDE.
- Latiesa, M. (1990b): «Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento». En CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid: CIDE.
- Latiesa, M. (1992): *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Luxán, J.M. (Ed.) (1998): *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- Martin, L. y Kettner, P. (1996). *Measuring the performance of Human Service Programs*. London. Sage.
- Mertens, D.M. (1998): *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE. Publications.
- Mora, J.G. (1998): «Universidad y trabajo». En Luxán, J.M. (Ed.): *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.

- Muñoz-Repiso, M. y otros (1991). *Las calificaciones en las Pruebas de Aptitud para la Acceso a la Universidad*. Madrid. MEC-CIDE.
- Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España. 1940-1990*. Madrid. MEC-CIDE.
- OCDE (1997): *Education at a glance*. París: OCDE/CERI.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness, Research, Policy and Practice*. London. Cassell.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). «Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias» *Revista Investigación Educativa*, 6, 284-303.
- Salvador, L. y García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. Madrid. MEC-CIDE.
- San Segundo, M.J. (1998): «Universidad y economía: ¿son rentables los estudios superiores en España? En Luxán, J.M. (Ed.): *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- Sánchez Gómez, M.C. (1996): *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca 1991-1996*. Salamanca. Tesis doctoral inédita.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford. Ed. Pergamon.
- Smith, T.M. (1999): «Comparaciones internacionales sobre educación terciaria». En AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
- Tejedor, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Webster, W., Mendro, R. y Almaguer, T. (1994). «Effectiveness Indices: A «Value Added» Approach to Measuring School Effects». *Studies in Educational Evaluation*, 20 113-145.
- Yorke, M. (1999): *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*. Londres: Falmer Press.

ANÁLISIS DIMENSIONAL DE LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE SUS PROFESORES: COMPARACIÓN ENTRE TÉCNICAS PARAMÉTRICAS Y NO-PARAMÉTRICAS

Apodaca, P.

Universidad del País Vasco

Grad, H.

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Se discuten las posibilidades y limitaciones de las funcionalidades sumativa y formativa en el uso de las encuestas de opinión del alumnado sobre la calidad docente de su profesorado. Se relacionan esas funcionalidades con el carácter unidimensional o multidimensional de tales encuestas. La revisión de los estudios estructurales realizados por diversos autores muestra una gran concordancia entre las dimensiones en ese contexto. Se discuten las ventajas y limitaciones de técnicas estadísticas paramétricas y no paramétricas (LISREL vs. SSA) para analizar la estructura o dimensionalidad del constructo de competencia docente. Estas técnicas son aplicadas al análisis de datos de dos amplias muestras de dos universidades, con dos instrumentos distintos. Los resultados encontrados mediante LISREL concuerdan con estudios previos similares. Los resultados encontrados mediante SSA aportan evidencia para una reconceptualización no lineal del constructo de competencia docente que integra adecuadamente las tradicionales conceptualizaciones unidimensionales y multidimensionales.

Palabras clave: Educación Superior, opinión de los alumnos sobre sus profesores, dimensionalidad, análisis factorial confirmatorio, análisis estructural no paramétrico.

* Instituto Ciencias Educación. Universidad del País Vasco. 48940 Leioa (Bizkaia). c.e.: plpapurp@lg.ehu.es

** Departamento de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. c.e.: hector.grad@uam.es

ABSTRACT

The possibilities and limitations of the summative and formative functionalities in the use of the students ratings are discussed. These functionalities are closely related to the unidimensional or multidimensional character of such surveys. A revision of the dimensions proposed by diverse authors were made and a great agreement found. The contributions and limitations of parametric and nonparametric statistical techniques (LISREL versus SSA) are discussed in order to analyze the structure and dimensionality of the construct of educational competence. These techniques were applied to ample samples of two universities answering to two different instruments. Results found by means of LISREL are consistent with previous similar studies. Results found by means of SSA bring out evidence for a nonlinear reconceptualization of the construct educational competence that suitably integrates the traditional unidimensional and multidimensional conceptualizations.

Key words: Higher Education, student's ratings of teaching, dimensionality, lisrel, smallest space analysis.

I. INTRODUCCIÓN

Las encuestas de opinión del alumnado sobre la docencia del profesorado universitario son de uso general en la mayoría de las universidades del país. Los momentos iniciales de esta práctica en los años ochenta correspondían al movimiento general por la renovación y democratización de la universidad española acompañado de una fuerte presión del movimiento estudiantil. Estos movimientos llegaron a conseguir en la mayoría de los casos que los Estatutos, reglamentos o normas recogieran explícitamente la obligatoriedad de realizar este tipo de consulta (Mateo, 1987; Tejedor, 1993). De esta manera, a comienzos de los noventa la gran mayoría de las universidades tenían formalizadas encuestas de opinión de los alumnos sobre sus profesores. Debe constatar, sin embargo, una gran diversidad en el compromiso e implicación de la comunidad universitaria con esta evaluación. Esta diversidad se reflejó en los mecanismos adoptados para la evaluación —desde la opcionalidad abierta a la voluntariedad del profesorado, pasando por la pseudo-obligatoriedad sin preocupación real por garantizar la cobertura general de la encuesta, hasta la obligatoriedad establecida en estatutos y asegurada por los procedimientos de aplicación—.

No obstante, paralelamente a la generalización de estas prácticas, se produce un progresivo desinterés, en ciertos casos desengaño, por parte de los colectivos estudiantiles. Ello podría estar asociado a varios factores entre los que cabe destacar los siguientes.

En primer lugar, la ambivalencia institucional con respecto al valor y la utilidad evaluativa desde el punto de vista de los alumnos (como consecuencia, por un lado, de la actitud favorable a la evaluación para la mejora y, por otro lado de la dificultad y/o resistencia para implantar los mecanismos consiguientes de información, toma de decisiones y promoción de la mejora docente). En segundo lugar, en parte por el factor anterior y en parte por la dilación del mecanismo de información y toma de decisio-

nes, surge cierta dificultad de visualizar el impacto de estas prácticas evaluativas sobre la calidad docente, tanto para el profesorado como para el alumnado, que repercute en la desmotivación de ambos colectivos hacia la realización de la encuesta. Finalmente, cabe citar la deriva de los proyectos de cambio hacia proyectos de gestión de la universidad existente tras la LRU, correlativa con el desgaste del profesorado y la desmovilización del alumnado, y la disminución del compromiso con el cambio por parte de estudiantes e institución.

En cualquier caso, para discutir apropiadamente la dimensión y trascendencia de este mecanismo de evaluación, es necesario señalar que la opinión del alumno es, necesariamente, una visión parcial e incompleta del constructo de 'competencia docente'. Por su propia posición en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes no serán una fuente válida y fiable de información sobre aquellos aspectos de la enseñanza que no pueden observar sistemáticamente o sobre aquellos aspectos donde el conflicto de intereses o motivaciones pueda sesgar claramente sus percepciones y valoraciones. Por lo tanto, el uso de las mencionadas encuestas debe ser necesariamente integrado en una visión más amplia de la evaluación del profesorado que contemple otros criterios, fuentes e instrumentos (De Miguel, 1998; De Miguel et al., 1991).

Asimismo, por sus implicaciones metodológicas, debe tenerse en cuenta que la estabilización de estos procesos se ha asociado progresivamente a su uso sumativo en detrimento de la funcionalidad eminentemente formativa para la que originalmente se diseñaron los instrumentos y procedimientos de aplicación de las encuestas y de información a las partes interesadas (órganos de gobierno, profesorado, estudiantes). De esta manera, queda pendiente el análisis de la adecuación de instrumentos y procedimientos a las nuevas funcionalidades sumativas de estas encuestas.

La Ley Orgánica de Universidades (BOE 24/12/01) profundiza en la orientación sumativa de la evaluación del profesorado al establecer procedimientos evaluativos para el acceso a las nuevas figuras contractuales de profesorado y, sobre todo, establece la posibilidad de otorgar complementos salariales en función de la calidad o productividad.

Paralelamente a esta consolidación de la vertiente sumativa en la evaluación del profesorado, numerosas universidades han puesto en marcha importantes proyectos de formación inicial y continua para la capacitación docente de su personal. Por lo tanto, se consolida también la necesidad de desarrollar el uso formativo de las estrategias evaluativas desde una orientación de desarrollo profesional del profesorado universitario.

En esta situación, es previsible que las encuestas de opinión del alumnado sobre la calidad docente de su profesorado tengan un papel creciente en los procesos de formación, selección, promoción e incentivación salarial. Son evidentes las amenazas y oportunidades que ello puede representar. El correcto uso de dichas encuestas requiere prestar especial cuidado tanto a los aspectos sustantivos de la evaluación del personal como a la calidad de los instrumentos utilizados y a los procedimientos de explotación de los resultados e información.

Otra cuestión a tener en cuenta es el carácter unidimensional o multidimensional de los cuestionarios utilizados en estas encuestas o del constructo mismo de 'calidad

docente desde la perspectiva del alumno'. Esta cuestión tiene implicaciones directas para las funcionalidades sumativa y formativa de la evaluación, pues plantea el dilema de tener que elegir entre una puntuación general única de 'competencia docente' o varias puntuaciones de las distintas dimensiones.

La funcionalidad formativa de la evaluación sugiere la conveniencia de un enfoque multidimensional para evaluar cada uno de los distintos aspectos de la actuación docente con la precisión necesaria para definir pautas de intervención ajustadas a las necesidades individuales. En este contexto, una única medida general de la actuación carecería de utilidad ya que no haría explícito el 'perfil de calidad' y, por lo tanto, los aspectos de la actuación docente merecedores de mejora.

Por el contrario, el enfoque unidimensional parece tener ventajas frente al multidimensional para la funcionalidad sumativa de la evaluación. Autores como Abrami y Apollonia (1990) defienden con claridad el uso de una única medida general bien sea a partir de ítems de valoración general o a partir de un cuidadoso y selectivo promedio ponderado de ítems/dimensiones sobre conductas/competencias específicas. En un trabajo posterior son aún más restrictivos recomendando que para objetivos sumativos se utilicen únicamente ítems de valoración general de la efectividad del profesor (Apollonia y Abrami, 1997). Desde la validez de contenido, determinadas dimensiones de la actuación docente efectiva se verían afectadas por variables ajenas a la responsabilidad del profesor. Como ejemplo puede aportarse las limitaciones en la dimensión de 'interacción con los alumnos' en clases grandes. También se puede hacer referencia aquí a la escasa relación de las opiniones de los alumnos sobre determinadas dimensiones de la actuación docente con los resultados académicos (usados como medida del aprendizaje efectivo del alumno), en contraposición a las correlaciones importantes de los ítems de valoración general con el citado aprendizaje (Cohen, 1981). Por último, el uso de criterios multidimensionales es más complejo y arriesgado para gestores inexpertos en enseñanza y evaluación, pues éstos pueden ponderar e integrar estos criterios de forma inadecuada y establecer juicios comparativos descontextualizados.

Obviando estas cuestiones, el debate sobre el carácter unidimensional o multidimensional de estos cuestionarios ha estado muy ligado, quizás inapropiadamente, a los resultados empíricos obtenidos mediante análisis factorial exploratorio y, más recientemente, confirmatorio. Sin embargo, son bien conocidas las limitaciones de estas y otras técnicas para generar teoría o identificar aspectos sustantivos de un constructo (Elejabarrieta y Perera, 1989). Asimismo, el carácter 'confirmatorio' de estos análisis empíricos se ha demostrado dudoso dada la gran flexibilidad que aporta permitiendo e incluso empujando a una estrategia analítica de aproximaciones sucesivas al modelo a contrastar finalmente. La propia técnica estadística (o la necesaria especificación de los parámetros del modelo) limita las soluciones posibles y es muy restrictiva en sus condiciones de aplicación. Finalmente, los coeficientes de ajuste manejados o las pruebas de contraste de hipótesis son muy vulnerables a múltiples factores (Apodaca y Páez, 1992). En síntesis, ninguna técnica de análisis empírico puede sustituir la necesaria elaboración teórica previa del constructo de actuación docente.

En este ámbito, las técnicas no-paramétricas de escalamiento multidimensional han sido escasamente utilizadas. La ausencia de condiciones previas con respecto a las distribuciones de las variables, su flexibilidad a la hora de representar estructuras latentes lineales (dimensionales) y no lineales (como el orden circular) y su uso combinado con la Teoría de las Facetas (Borg & Shye, 1995; Canter, 1985; Dancer, 1990; Guttman & Greenbaum, 1998; Levy, 1994) para formalizar sistemáticamente las hipótesis induce a pensar que estas técnicas pueden aportar claridad conceptual y viabilidad operativa en el uso de estos cuestionarios para fines tanto sumativos como formativos.

El presente trabajo centra sus esfuerzos precisamente en esta cuestión. Se trata de comparar las soluciones que ofrece el análisis factorial confirmatorio lineal (modelo de medida) con el análisis estructural no-paramétrico. Esta comparativa puede aportar elementos nuevos y significativos al debate sobre el carácter dimensional de estos cuestionarios y, por lo tanto, a la especificación de procedimientos para un uso más adecuado de sus resultados.

En el ámbito internacional existen numerosos trabajos sobre este tema tanto desde técnicas paramétricas como no-paramétricas aunque las primeras son francamente dominantes. Sin embargo, son muy escasos los realizados en el ámbito de las universidades españolas y casi en su totalidad utilizan el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Cabe destacar los estudios de F.J. Tejedor (1993) y de este autor y colaboradores (1987, 1988) como los de mayor impacto en este ámbito. Son destacables también otros trabajos en colaboración con autores anglosajones como los de Tourón (1989). Asimismo, trabajos más recientes, como los de García Ramos (1997), introducen el análisis factorial confirmatorio actualizando en lo metodológico estas investigaciones. El trabajo de Villa y Morales (1993) resulta también una buena revisión de diversas estructuras dimensionales en una serie de instrumentos manejados en la evaluación del profesorado.

En primer lugar se presentará con brevedad una revisión de las dimensiones que suelen aparecer en estos instrumentos. Podrá observarse una cierta estabilidad de los resultados (que puede deberse, en parte, a la similitud del contenido de los cuestionarios más difundidos) así como una cierta dependencia de los mismos hacia la técnica estadística empleada o hacia los parámetros especificados. A continuación, se presentará un análisis de las características, posibilidades y limitaciones de las técnicas estadísticas paramétricas y no-paramétricas utilizadas. Finalmente, se presentan y comentan los resultados encontrados con ambas técnicas aplicadas a dos cuestionarios de 2 universidades diferentes.

2. DIMENSIONALIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Una visión esquemática de esta cuestión podría establecer como polos opuestos la visión unidimensional frente a la multidimensional. El hecho de que ambas posturas puedan aportar resultados empíricos que las avalen complica el debate. Las razones para este hecho pueden ser de diverso tipo. Desde la propia técnica estadística utilizada, pasando por el contenido concreto de cada cuestionario, para finalizar en la mayor o menor longitud de los instrumentos.

Una rápida revisión de algunos de los cuestionarios aplicados en las universidades españolas hace evidente una gran similitud entre ellos. Su longitud tiende a establecerse por debajo de los 20 ítems y el contenido de los mismos es equivalente si no idéntico en su gran mayoría. Las razones pueden ser varias pero el factor clave es que se nutren de fuentes comunes entre las que cabe destacar los estudios pioneros de Aparicio, Tejedor y SanMartín (1982) continuados por Tejedor (op. cts.) y la posterior colaboración e intercambio de experiencias entre las unidades de evaluación.

La similitud entre los instrumentos permite esperar una gran semejanza en su estructura dimensional. Uno de los objetivos colaterales del presente trabajo es verificar esa semejanza estructural comparando los cuestionarios aplicados en dos universidades del Estado.

Las revisiones y estudios del ámbito anglosajón aportan resultados contradictorios. Por un lado, tenemos los trabajos que abogan con claridad por un enfoque multidimensional. Destacan entre estos trabajos por su amplitud y continuidad en el tiempo los trabajos de Marsh (Marsh y Hocevar, 1984; Marsh, 1988; Marsh y Hocevar, 1991; Marsh y Dunkin, 1992; Marsh y Roche, 1997, entre otros). Defiende el amplio acuerdo entre numerosos investigadores en el carácter complejo y multidimensional de la actividad docente y defiende especialmente que las evaluaciones de tipo formativo-diagnóstico debieran reflejar esta multidimensionalidad. Su propuesta dimensional basada en los trabajos arriba referidos arroja una estructura de 9 factores principales que pueden integrarse en cuatro factores de segundo orden.

TABLA 1
ESTRUCTURA DIMENSIONAL DEL 'STUDENT'S EVALUATION
OF EDUCATIONAL QUALITY' (SEEQ) DE H. W. MARSH

Factores de 1er. orden	Factores de 2º orden
Aprendizaje	I. Presentación
Entusiasmo del profesor	
Organización/Claridad	
Programa	
Interacción con el grupo	II. Rapport
Interacción individual	
Exámenes/Calificaciones	III. Materiales del curso
Trabajo extraclases/ Lecturas	III / IV
Carga de trabajo / Dificultad	IV. Carga de trabajo

Esta estructura, en su versión de 9 factores o de cuatro factores de segundo orden, constituye una referencia ineludible en la construcción y uso de estos instrumentos. Sin embargo, podría criticarse a estos trabajos su excesiva dependencia de la técnica estadística en detrimento del análisis lógico y conceptual. En definitiva, sería cuestionable el uso del análisis factorial como evidencia fundamental para apoyar la validez

de constructo de estos cuestionarios. Esta validez de constructo debiera apoyarse más en la teoría y contar con investigación empírica adicional al análisis factorial.

Otros trabajos, entre los que cabe destacar a Feldman (1989, 1996) aportan un enfoque menos empírico y más conceptual, identificando de esta manera 20 dimensiones básicas que podrían agruparse —también mediante análisis lógico— en tres grandes dimensiones: presentación, regulación, facilitación.

En estos y otros trabajos puede observarse un alto nivel de covariación entre el conjunto de ítems y entre los factores de primer orden extraídos. En determinada medida se aprecia con claridad la posibilidad de plantear un factor general. En muchos casos, como planteamiento alternativo se establecen estructuras multifactoriales de segundo orden que bien pudieran integrarse en un único factor general. De esta manera, la alternativa metodológica de considerar como unidimensionales estos cuestionarios puede tener un apoyo empírico además del conceptual o lógico.

Los autores que quizás con mayor claridad han señalado la fuerte unidimensionalidad de estos cuestionarios han sido Abrami y Apollonia (Abrami, 1989; Abrami y Apollonia, 1990; Apollonia y Abrami, 1997; Abrami y Apollonia, 1999). Por un lado han distinguido con claridad los usos formativos y sumativos de la evaluación a la hora de contemplar diferentes dimensiones o una única valoración general. Por otro lado, señalan que aunque la docencia es multidimensional, los ítems que componen estos cuestionarios están saturados por un factor global bastante potente. Desde la vertiente más empírica estos autores reanalizan estudios factoriales realizados por otros autores empleando diversos instrumentos. De los siete cuestionarios analizados, en seis de ellos encuentran —mediante análisis de componentes principales y sin rotación— un primer factor general que explica más del 30% de la varianza siendo el resto de los factores, en la mayoría de los casos comparativamente residuales. El uso de una rotación posterior podría dar lugar a diversos factores de potencia explicativa más equilibrada pero aún siendo soluciones matemáticamente equivalentes cabe plantear si la solución rotada no constituye un 'artefacto' de la técnica estadística más que algo sustantivo del propio constructo. Así, niegan que los resultados empíricos apoyen la multidimensionalidad de estos instrumentos, más bien son evidencia de la existencia de un componente o dimensión general.

Cabe señalar aquí la similitud de este debate con el producido en torno a las teorías de la inteligencia a mediados del siglo pasado. El uso de diferentes métodos de extracción, del tipo o ausencia de rotación, del conjunto de parámetros especificados en el modelo, dan lugar a diferentes soluciones con los mismos datos. De alguna manera, se evidencian las limitaciones de las técnicas estadísticas como elemento principal en la construcción de teoría. El uso del análisis factorial confirmatorio tampoco ha contribuido a la resolución de este problema.

Finalmente, cabe plantearse un postura práctica y operativa. Conceptualizar el constructo como unidimensional y, a la vez, con dimensiones específicas de menor peso. Esta postura está implícita en los trabajos tanto de Marsh (op. cts.) como de Abrami y Apollonia (op. cts.), y es defendida explícitamente por McKeachie (1997). El uso para fines sumativos o formativos de estos cuestionarios daría lugar a diferentes

TABLA 2
 ESTRUCTURA DIMENSIONAL (APODACA Y RODRÍGUEZ, 1999):
 ÍTEMS REPRESENTATIVOS

Dimensión 1: *Cumplimiento formal del profesor/a*

- Asiste regularmente a clase
- Cumple debidamente su horario
- En las horas de tutoría está disponible en su despacho

Dimensión 2: *Desarrollo del programa de la asignatura*

- Comenta el programa de la asignatura al inicio del curso
- Considero que desarrollará todo el programa

Dimensión 3: *Dominio, organización y claridad*

- Parece dominar la asignatura que imparte
- Sus clases están bien preparadas
- Responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen
- Explica con claridad
- Consigue que el alumnado se interese por la asignatura
- Se preocupa de que sus clases sean buenas
- Se preocupa por renovar los contenidos y los métodos de enseñanza

Dimensión 4: *Interacción profesor-alumno*

- Intenta que el alumnado participe en las clases
- Fomenta la crítica de sus propias ideas
- Dialoga con el alumnado sobre la marcha de la clase
- Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de decidir las cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura

Dimensión 5: *Recursos metodológicos-didácticos*

- Apoya sus explicaciones con esquemas, gráficos, medios audiovisuales, etc.
- Los materiales utilizados y/o recomendados (apuntes, libros,...) son de gran ayuda
- Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea están bien pensados en el contexto de la asignatura

Dimensión 6: *Exámenes y calificaciones*

- Sus exámenes se ajustan a los contenidos impartidos
- Las calificaciones obtenidas por alumnado se ajustan a sus conocimientos
- Se muestra dispuesto a comentar y razonar la nota obtenida por los/as alumnos/as que reclaman revisión de examen

Dimensión 7: *Valoración global*

- Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el/la profesor/a que imparte esta asignatura es un buen/a profesor/a
- Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases
- He aprendido mucho cursando esta asignatura

procedimientos de explotación con el objetivo de obtener una única puntuación general o diversas puntuaciones más específicas.

En un estudio previo (Apodaca, 1995), mediante análisis factorial confirmatorio (LISREL), se intentó contrastar el mayor o menor ajuste a los datos de las soluciones unidimensionales y multidimensionales. La solución unidimensional presentaba índices de ajuste considerablemente menores. Sin embargo, este hecho está fuertemente asociado a su simplicidad ya que con esta técnica las soluciones más parsimoniosas son las menos ajustadas, siendo evidente la existencia de estructuras de covariación independientes para subconjuntos de ítems. La solución multidimensional presentaba índices de ajuste muy aceptables y ventajas operativas evidentes en la elaboración de informes de resultados y en su uso formativo.

En un trabajo posterior (Apodaca y Rodríguez, 1999) se replicó este mismo estudio encontrando resultados similares a los del estudio anterior y a los reflejados en las revisiones internacionales y nacionales. A continuación se presenta la estructura dimensional que podríamos calificar de 'tipo' con la especificación de algunos de los ítems más característicos de dichas dimensiones.

Es necesario señalar que la primera dimensión —cumplimiento formal— no debiera considerarse propiamente como inherente a la calidad o competencia docente del profesor. Se trata de un conjunto de ítems que tratan de verificar los requisitos puramente formales y administrativos como son la asistencia a clase y el cumplimiento del horario. Su habitual inclusión en este tipo de cuestionarios obedece más bien a la ausencia de mecanismos administrativos ad-hoc para realizar esta verificación. Por lo tanto, podemos considerar esta dimensión como ajena al propio constructo de competencia docente del profesor.

En cuanto a la última dimensión —valoración global— se trata de ítems donde se recoge una impresión y opinión general sobre el profesor. Por su carácter integrador, la inclusión de estos ítems en análisis dimensionales es parcialmente redundante con los aspectos específicos y, por lo tanto, robustecen las soluciones unidimensionales.

Si dejamos al margen estas dos dimensiones, se hace evidente la similitud o al menos paralelismo entre esta estructura dimensional y la defendida en los estudios más reconocidos de ámbito internacional. La comparación con la Tabla 1 permite observar la concordancia entre las dimensiones encontradas y las dimensiones de Marsh (op. cit.): la segunda y la sexta de las dimensiones encontradas ('Desarrollo del programa' y 'Exámenes y calificaciones') se solapan, respectivamente, con la cuarta y la séptima dimensiones de Marsh ('Programa' y 'Exámenes/calificaciones'). La dimensión etiquetada 'Dominio, organización y claridad' incluye aspectos de las dimensiones 'Organización/Claridad' y 'Entusiasmo del profesor' de Marsh. Las dimensiones de 'Interacción individual' e 'Interacción grupal' se presentan unidas en nuestros instrumentos en una única dimensión de 'Interacción profesor-alumno'. Aunque la dimensión etiquetada 'Recursos metodológicos-didácticos' pueda corresponderse parcialmente con la dimensión 'Trabajo extraclases/Lecturas', tanto esta dimensión como la de 'Carga de trabajo/Dificultad' planteadas por Marsh son de difícil homologabilidad en el contexto de enseñanza-aprendizaje de nuestro sistema universitario. Por

último, ningún ítem del cuestionario analizado refleja claramente la primera dimensión de Marsh ('Aprendizaje').

3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL PARAMÉTRICO Y NO-PARAMÉTRICO

3.1. Análisis dimensional paramétrico

En los últimos diez años se ha producido un enorme auge en el uso de modelos de ecuaciones estructurales (Batista y Coenders, 2000) una de cuyas herramientas más extendidas es el LISREL. Otras herramientas equivalentes como el EQS y, más recientemente, el AMOS (como nombre comercial del LISREL una vez que SPSS se hizo con la licencia) compiten en el mercado ofreciendo algunas variantes. La progresiva simplificación en el manejo de estos programas ha permitido un uso cada vez más extendido. Dentro de esta técnica estadística puede distinguirse el modelo estructural y el modelo de medida. En este estudio trabajaremos únicamente con el modelo de medida.

Esta técnica se enmarca plenamente dentro de la familia de las técnicas paramétricas por los supuestos que realiza y por la posibilidad de realizar estimaciones del ajuste y contrastes de hipótesis de acuerdo a distribuciones de probabilidad conocidas como el Chi Cuadrado.

El uso de esta técnica, que podemos denominar LISREL para simplificar, presenta algunas limitaciones importantes que deben considerarse al usarse como análisis factorial confirmatorio. En general, puede observarse con cierta frecuencia una escasa atención a los supuestos básicos de la técnica y a los límites en la interpretación de los resultados.

Entre las asunciones básicas cabe recordar algunas de ellas. Los modelos han de ser completos en el sentido de contener una muestra representativa y suficiente del universo de ítems del constructo a medir. La inclusión o exclusión de elementos característicos puede alterar la estimación de los parámetros del conjunto. La linealidad de las relaciones entre las variables observadas y de éstas con las latentes es otro de los supuestos de la técnica aunque puede considerarse una buena aproximación a la mayoría de las funciones (Satorra y Stronkhorst, 1984). Finalmente, la normalidad de las distribuciones es otra de las asunciones.

Sin embargo, para el manejo e interpretación de los resultados, en especial de la prueba de hipótesis de ajuste del modelo mediante Chi Cuadrado, son de especial trascendencia otras propiedades de esta técnica. En resumen, cabe señalar que un modelo tenderá a ser estadísticamente significativo (no ajustado a los datos) cuanto mayor sea el tamaño de la muestra (Maruyama, 1998), cuanto más restrictivo-parsimonioso sea el modelo y cuanto mayores sean las covarianzas entre las variables. En definitiva, con esta técnica se favorecen claramente los estudios que manejen pequeñas muestras, postulen modelos complejos y se basen en correlaciones débiles (Apodaca y Paéz, 1992). Esta situación aparentemente paradójica requiere un uso cuidadoso de la técnica y, en especial, de las pruebas de hipótesis del ajuste del modelo.

También deben tenerse en cuenta otras cuestiones de tipo más metodológico que estadístico. Por un lado, es preciso recordar que esta técnica, como cualquier prueba de hipótesis, no permite confirmar un modelo determinado sino únicamente dejar de rechazarlo, es decir, su compatibilidad con los datos y su pertenencia a la familia de modelos alternativos igualmente compatibles con los datos. La conocida falacia 'nominalista' es otra cuestión que conviene recordar. Es decir, conseguir poner nombre a un factor o variable latente no significa que tenga un carácter real o sustantivo. La técnica puede garantizar que un conglomerado de ítems covarían pero no que dicha covariación sea efecto de un factor o variable latente con existencia real.

Ahora bien, para el trabajo que aquí nos ocupa existen dos aspectos relativos a esta técnica estadística que son a la vez su fortaleza y su debilidad/limitación. Se trata por un lado de la manipulabilidad del ajuste del modelo de medida planteado y, por otro lado, de la estructura jerárquica impuesta a dicho modelo.

Respecto a la manipulabilidad del modelo, es preciso señalar primeramente y con contundencia que la técnica LISREL es sólo virtualmente confirmatoria. La práctica real la asocia con claridad a una técnica exploratoria. Esta técnica plantea infinidad de posibilidades en la definición de los parámetros del modelo y la teoría difícilmente puede establecer con claridad una parte importante de estas definiciones; bien sea por el escaso desarrollo de la teoría, bien por la irrelevancia o marginalidad de determinados aspectos. De esta manera, en la práctica real, los modelos no se contrastan una sola vez sino que van modificándose en sucesivas pruebas. En estas 'modificaciones' de los parámetros juegan un papel fundamental los coeficientes de ajuste logrados. En definitiva, se va alterando el modelo, a veces en lo sustantivo, en función del ajuste logrado (Batista y Coenders, 2000). De alguna manera son los datos los que construyen el modelo aunque la teoría haya jugado un papel importante en la definición del modelo inicial. El grado en el cual se es respetuoso con la teoría en las sucesivas modificaciones del modelo queda en manos de la profesionalidad del investigador. Todo ello nos sitúa con claridad en una estrategia más bien exploratoria en lugar de confirmatoria. El carácter confirmatorio no lo dará tanto la propia técnica como la metodología usada, por ejemplo acudir a estrategias tales como la partición de la muestra empleado, la verificación del modelo con otras muestras-situaciones-investigadores, etc. (Maruyama, 1998).

El aspecto que mayor flexibilidad-manipulabilidad presta a la técnica es la definición de los parámetros de los errores de las variables observables (ítems). Estos errores normalmente pueden definirse como independientes entre sí. Sin embargo, cabe plantearse fuentes de error o sesgo que afectan a más de un ítem produciendo correlación entre los errores. Asimismo, cabe plantearse la presencia de factores o variables latentes que afectan a determinados ítems pero que no forman parte de lo sustantivo del constructo. En definitiva, puede ser razonable o justificado el postular determinar estructuras de covariación entre los errores (Byrne, 1998).

Sin embargo, definiendo los errores como intercorrelacionados en función de los índices de ajuste en modelos previos, el modelo se ajustará progresivamente y la varianza no explicada por los factores o variables latentes quedará recogida en dichas intercorrelaciones dándose la paradoja de que el modelo podría llegar a ajustarse más

por dichas correlaciones entre los errores que por los factores o variables latentes postulados.

La segunda cuestión que le presta especial interés a la técnica a la vez que la limita considerablemente en su cobertura es que sólo puede manejar estructuras jerárquicas. En definitiva, sólo sería apropiada para constructos cuya estructura fuera de 'árbol'. Así, al igual que el análisis factorial exploratorio clásico, las variables observables (ítems) se agrupan en factores de primer orden y éstos en factores de segundo orden y así sucesivamente. Ahora bien, esa conceptualización lineal de los constructos es sólo una de las posibilidades, ya que se podrían postular estructuras de otro tipo; como polares, circulares o en anillo, etc.

3.2. Análisis estructural no-paramétrico

Otras técnicas estadísticas tienen un carácter menos restrictivo y plantean nuevas posibilidades para la conceptualización y uso de estas encuestas. Entre ellas podemos destacar el '*Smallest Space Analysis*' (SSA). El SSA es una técnica ordinal de escalamiento multidimensional desarrollada por Guttman (1968; Lingoes & Guttman, 1967 - Levy, 1994, ha compilado una selección de las principales contribuciones de Guttman a la metodología de la investigación social). Esta técnica representa espacialmente la matriz de coeficientes de asociación entre las variables, de forma que las distancias entre los puntos sean una función monótona de esos coeficientes y la matriz de distancias obtenida tenga la menor dimensionalidad teóricamente justificada (para una introducción general al análisis multidimensional, ver Davison (1983), Dillon & Goldstein (1984), para una introducción al SSA, ver Canter, (1985), Borg & Lingoes (1987) y Shye & Elizur (1994).

Es decir, las variables son representadas como puntos en un espacio multidimensional en el que las distancias entre los puntos son una función inversa de sus relaciones empíricas (medidas por cualquier coeficiente de asociación o de distancia). Cuanto mayor es la asociación empírica entre dos variables, más próximas serán sus ubicaciones en la representación (Canter; 1985; Davison, 1985; Dillon & Goldstein, 1984; Shye, 1988; comparan SSA con otros métodos de análisis multidimensional, de factores y de conglomerados).

Siguiendo las propuestas de Guttman, el SSA se utiliza, generalmente, en combinación con la Teoría de las Facetas (ver Borg, 1981; Borg & Groenen, 1997; Borg & Lingoes, 1987; Borg & Shye, 1995; Canter, 1985; Dancer, 1990; Shye & Elizur, 1994). La Teoría de las Facetas es un instrumento lógico para formalizar sistemáticamente los aspectos empíricos de la teoría, facilitando una vinculación estrecha entre el marco teórico, el diseño de los instrumentos y el análisis de los datos. Esa estrecha relación resulta muy fructífera para la investigación, en tanto obliga al investigador a hacer explícitos a priori los aspectos y la dimensionalidad del constructo-disminuyendo el riesgo de interpretar ad-hoc resultados circunstanciales (Borg & Shye, 1995; Dancer, 1990; Guttman & Greenbaum, 1998).

Conceptualmente, el SSA supone la existencia de un universo continuo de contenido, del que las variables estudiadas representan una muestra concreta de ítems de ese

universo. Esta muestra se genera, en el marco de la Teoría de las Facetas, aplicando una frase de definición —*mapping sentence*— que especifica los elementos de las facetas de contenido que serán estudiadas.

Se espera que las variables teóricamente relacionadas converjan empíricamente permitiendo la partición del espacio del SSA en regiones disyuntas (en este contexto, una región es definida como cualquier subconjunto de variables representando un mismo elemento de alguna faceta de la frase de definición) y que las relaciones estructurales se reflejen en la configuración espacial de esas regiones. Es decir, las relaciones estructurales esperadas entre los elementos de las facetas son traducidas a hipótesis sobre la configuración de su representación espacial.

Por lo tanto, son esas configuraciones de puntos y de regiones en el espacio las que se someten a interpretación para verificar la teoría (un enfoque de «verificación de la configuración» en términos de Davison, 1983). Sólo esas configuraciones (las posiciones relativas de los puntos) tienen significado sustancial y pueden ser interpretadas, pues los ejes del SSA son arbitrarios. El SSA proporciona una representación gráfica de los coeficientes originales como función de las distancias en la representación (*diagrama de Shepard*) y un 'Coeficiente de Alienación' que refleja el grado de ajuste de la función (entre 0 y 1; 0 indica un ajuste perfecto y un valor inferior a ,20 es considerado adecuado). Sin embargo, este coeficiente no implica la validez estadística del resultado, que sólo es asegurada por la reiteración de evidencias. La significación del resultado depende fundamentalmente de la posibilidad de interpretar sustancialmente la representación espacial aplicando la teoría previa.

La Teoría de las Facetas permite también sistematizar la traducción de las hipótesis estructurales en hipótesis regionales y su posterior interpretación. Se espera que las relaciones entre las facetas y sus componentes se reflejen en diferentes estructuras de la matriz de coeficientes de (di)similaridad entre las variables y produzcan diferentes configuraciones típicas (*roles de facetas*) espaciales (ver Brown, 1985):

Rol de la faceta	Orden	min. n ^o de elementos	Estructura de la matriz
Axial	Sin orden	2	Simplex
	Linear (independiente)	3	
Conjunta	Linear (dependiente)	3	Circumplex
Modular	Linear (centralidad)	2	
Polar	Sin orden (cualitativa)	3	
	Circular	4	

De esta manera, el SSA permite identificar tanto relaciones lineales como jerárquicas y circulares.

Dado que los distintos aspectos de la actuación docente son categorías cualitativas de un mismo nivel conceptual y, en general, sin orden interno (exceptuando el posible conflicto práctico entre completar el programa y prestar atención a la interacción con los alumnos) esperamos que se organicen en una faceta polar.

4. METODOLOGÍA

Se utilizan dos muestras correspondientes a la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y a la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se trabaja con un tamaño de muestra de 77.801 para la UPV/EHU y de 90.905 para la UAM.

Los instrumentos aplicados son los conocidos cuestionarios de 'opinión sobre la actuación docente' manejados en estas universidades. Estos cuestionarios son administrados hacia el final de cada cuatrimestre. Su longitud y contenido actual es producto de sucesivas modificaciones y mejora fruto de los análisis estadísticos realizados, del trabajo de comisiones académicas, etc.

El instrumento aplicado en la UPV/EHU es el siguiente:

TABLA 3
CUESTIONARIO APLICADO EN LA UPV/EHU

ítem	Enunciado del ítem
1	Establece, al inicio del curso, el programa y el plan de trabajo de la asignatura
2	Establece, al inicio del curso, los criterios y actividades de evaluación de la asignatura
3	El desarrollo de la asignatura se ha ajustado a lo establecido al inicio del curso
4	El ritmo con que se desarrolla el programa es adecuado
5	Explica con claridad
6	Sus clases están bien preparadas
7	Responde adecuadamente a las preguntas que se le hacen
8	Intenta que el alumno participe en las clases
9	Dialoga con el alumno sobre la marcha de la clase
10	Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de decidir las cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura
11	Se esfuerza en que el alumnado se interese por la asignatura
12	Los materiales utilizados y/o recomendados (apuntes, libros...) resultan de utilidad
13	Los ejemplos, prácticas, ejercicios, problemas... que plantea son adecuados en el contexto de la asignatura
14	El sistema de evaluación propuesto es adecuado
15	En general, pienso que es un/a buen/a profesor/a
16	Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases
17	He aprendido mucho cursando esta asignatura
18	El/La profesor/a asiste regularmente a clase
19	En caso de no asistir a clase la recupera
20	En las horas de tutorías está disponible en su despacho
21	Cumple debidamente su horario, comenzando y terminando con puntualidad

Escala de los ítems: 1 «nada de acuerdo»; 2 «poco de acuerdo»; 3 «medianamente de acuerdo»; 4 «bastante de acuerdo»; y 5 «totalmente de acuerdo».

El instrumento aplicado en la UAM es el siguiente:

TABLA 4
CUESTIONARIO APLICADO EN LA UAM

ítem	Enunciado del ítem
1	El/la profesor/a explica con claridad.
2	Se preocupa por que los alumnos aprendan.
3	Suele destacar las cosas que considera importantes.
4	Contribuye a hacer interesante la asignatura.
5	Sus clases están bien preparadas.
6	El/la profesor/a parece dominar la asignatura y estar al corriente de los progresos de la materia.
7	Ha informado sobre el programa y el plan de trabajo de la asignatura.
8	En líneas generales, el/la profesor/a se ha ajustado al plan de trabajo previsto.
9	Ha informado sobre los criterios y actividades de evaluación de la materia que imparte.
10	El/la profesor/a tiene una actitud receptiva ante las preguntas o sugerencias de los estudiantes.
11	Fomenta la participación de los estudiantes en clase.
12	Está disponible para ser consultado/a en horas de tutoría. (contesta sólo en caso de utilizarlas).
13	Los conceptos teóricos se complementan adecuadamente con ejemplos, comentarios de texto, ejercicios, problemas, trabajos, etc.
14	La bibliografía y/o el material de lectura indicados por el /la profesor/a son útiles para el estudio de la asignatura.
15	En general el trabajo llevado a cabo por el/la profesor/a ha sido satisfactorio.

Escala de los ítems: 1 -«totalmente en desacuerdo»; 2-«bastante en desacuerdo»; 3-«en desacuerdo»; 4-«ni de acuerdo ni en desacuerdo»; 5-«de acuerdo»; 6-«bastante de acuerdo»; 7-«totalmente de acuerdo».

Las técnicas estadísticas utilizadas serán, por un lado, el modelo de medida de los modelos de ecuaciones estructurales (Análisis Factorial Confirmatorio AFC) mediante la herramienta AMOS (Arbuckle, 1997) y, por otro, el escalamiento multidimensional no-paramétrico Smallest Space Analysis (SSA - Guttman, 1968).

5. RESULTADOS OBTENIDOS

En primer lugar se realizaron los análisis con Análisis Factorial Confirmatorio mediante la herramienta AMOS. A continuación se realizaron los análisis con la herramienta SSA.

5.1. Análisis factorial confirmatorio (AMOS)

Los resultados de la muestra y el cuestionario de la Universidad del País Vasco se presentan en la Figura 1. Las estimaciones se han realizado mediante el algoritmo ML (Máxima Verosimilitud). Los parámetros estimados de los pesos factoriales en cada uno de los ítems así como los pesos factoriales de la dimensión global sobre los factores de primer orden muestran con claridad la presencia de estructuras de covariación diferenciadas por competencias específicas al mismo tiempo que es evidente la presencia de un factor general potente y común a todos los elementos del instrumento. Los índices de ajuste del modelo se muestran en el propio diagrama y merecen un comentario aclaratorio.

En general, podemos considerar que el ajuste de los datos al modelo es entre moderado y bajo. Sin embargo, esta valoración debe realizarse con matices ya que el nivel de ajuste logrado no puede valorarse en términos absolutos sino en relación a otros modelos alternativos y a las características de los datos. En cuanto a estas últimas hay dos consideraciones importantes que hacer. Por un lado, el gran tamaño de la muestra da lugar a que indicadores tales como el Chi-Cuadrado tengan una probabilidad asociada extremadamente baja. Por otro lado, las correlaciones entre los ítems incluidos en el análisis son bastante altas y es conocido que esto afecta también negativamente a algunos de los indicadores de ajuste. También es preciso señalar que para una valoración adecuada del mayor o menor ajuste de este modelo sería necesario compararlo con modelos alternativos. Sin embargo, este propósito desborda los objetivos del presente trabajo.

Los índices de ajuste del modelo manejados han sido elegidos según dos criterios. Por un lado, presentar los índices más habituales en la investigación del área. Por otro lado, presentar índices de las principales familias o grupos de índices: ajuste absoluto global del modelo, ajuste ponderado por grado de parsimonia. De esta manera, tenemos el Chi-Cuadrado como prueba de contraste de hipótesis, el RMR como promedio de residuales cuadráticos, el GFI como índice absoluto global de ajuste y el PGFI como índice de ajuste relativo a la parsimonia del modelo.

En estos índices, los resultados pueden considerarse suficientes de acuerdo con los criterios recomendados por autoras tales como Byrne (1998) para la cual niveles en GFI superiores a .90, en PGFI superiores a .50 y en RMR inferiores a .05 serían aceptables incluso en modelos con chi-cuadrado no-significativo. En nuestros datos, nos encontramos dentro de estos niveles o muy cercanos a ellos.

Podría haberse logrado una mejora importante en los índices de ajuste mediante la liberación de algunos parámetros guiándose por los denominados 'Índices de Modificación' sin descuidar los aspectos sustantivos. Como en numerosos modelos de medida, los componentes de error de los ítems pueden estar intercorrelacionados por diversas razones. Entre ellas cabe destacar que la formulación de los factores latentes puede no ser exhaustiva y dejar estructuras de covariación residuales no recogidas por la estructura latente planteada. Este hecho tiene una gran relevancia cuando el muestreo de los ítems de cada dimensión o factor es claramente insuficiente como es el caso. Por este motivo se ha prescindido en el análisis del ítem 14 ya que era el único

FIGURA 1
 RESULTADOS ESTANDARIZADOS CON AMOS PARA LA UPV/EHU

chi cuadrado= 33590,171; gl=61; P=,000
 GFI = ,934 PGFI = ,626 RMR = ,056

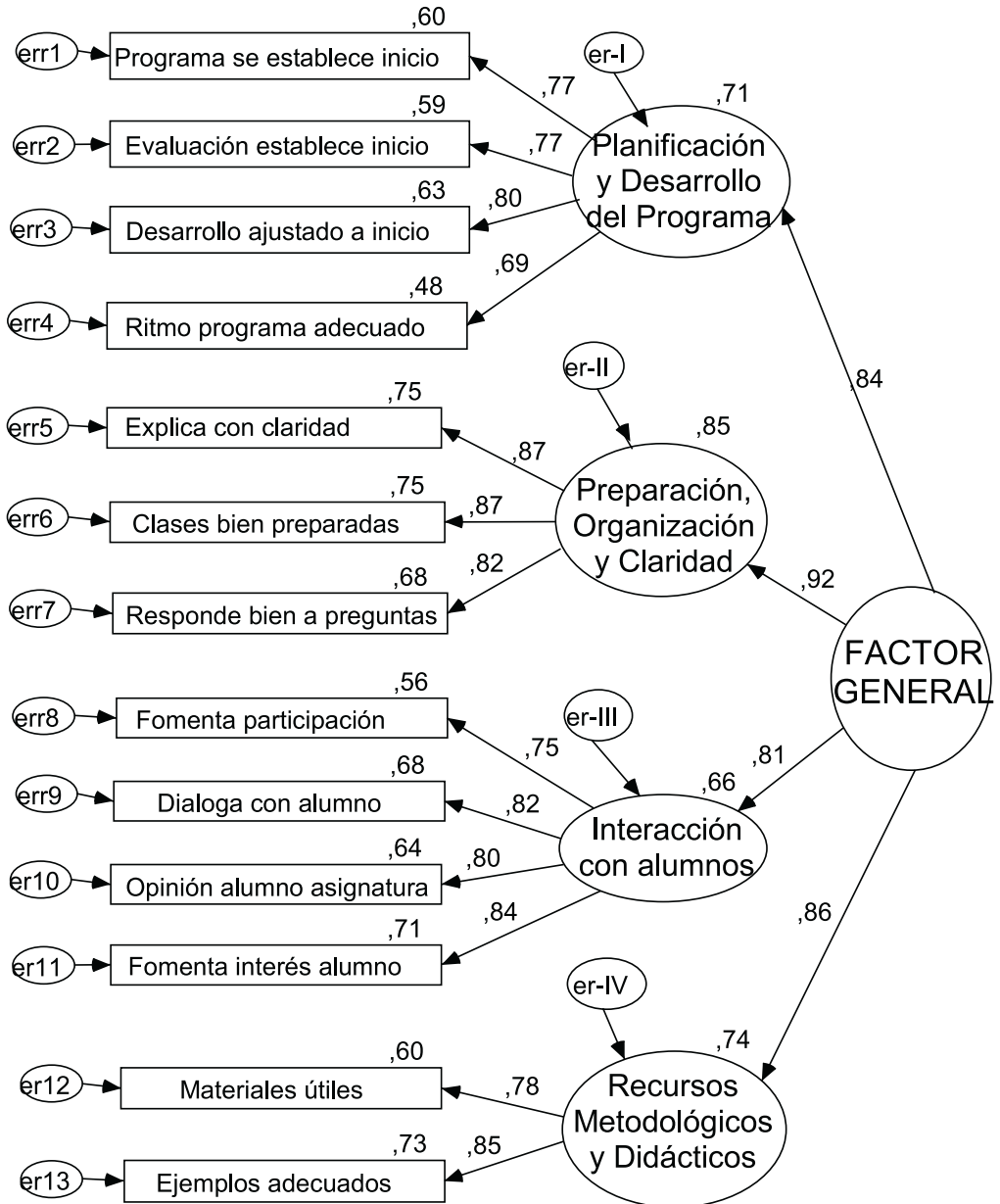
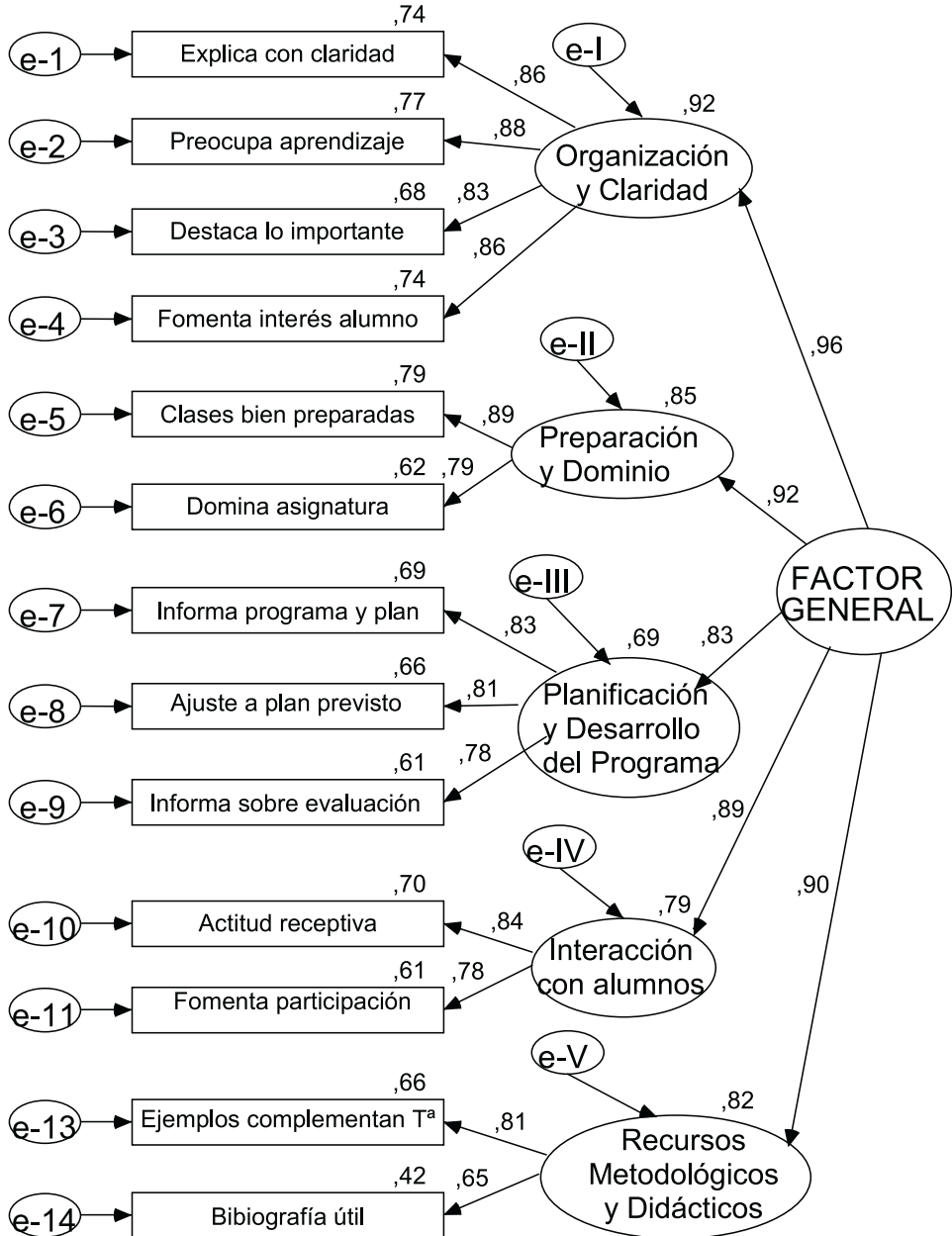


FIGURA 2
 RESULTADOS ESTANDARIZADOS CON AMOS PARA LA UAM

chi cuadrado= 28380,688; gl=60; P=,000
 GFI = ,952 PGFI = ,628 RMR = ,056



del instrumento para un posible factor de 'evaluación'. También hay que considerar la dificultad de utilizar ítems 'puros' explicados por una única dimensión o factor, debido a la necesidad de formular ítems con significado sustantivo para los estudiantes. Por ello, algunos ítems pueden estar explicados por más de un factor. La estrategia de ir liberando parámetros de pesos factoriales para que más de un factor explique el mismo ítem lleva pareja la distorsión de lo característico de cada dimensión. En definitiva, el ajuste del modelo podría mejorar considerablemente pero su consistencia conceptual quedaría mermada. Un ejemplo claro podría ser eliminar de los análisis el ítem número 4 o liberar el parámetro de peso factorial con las dos primeras dimensiones. Este ítem resulta especialmente problemático por cuanto posee componentes de ambas dimensiones.

También hubiera sido factible liberar algunas intercorrelaciones entre los errores dando lugar a unos indicadores de ajuste notablemente superiores. Sin embargo, se ha preferido presentar los resultados de la manera más transparente posible dado que no es el propósito del presente trabajo lograr altos índices de ajuste sino, más bien, hacer evidente empíricamente la presencia simultánea de una multidimensionalidad y de una unidimensionalidad.

Para este propósito, los resultados encontrados en la Figura 1 son clarificadores. Como puede observarse los pesos factoriales de las latentes de primer orden son muy altos con lo que, de alguna manera, queda apoyada la multidimensionalidad del instrumento. Paralelamente, estos factores están muy intercorrelacionados por lo que el planteamiento de un factor general de segundo orden es viable. Como puede observarse, este factor general explica una parte importante de la varianza de los factores de primer orden por lo que queda también apoyada la fuerte unidimensionalidad del instrumento. Así, como interpretación general de los resultados, puede afirmarse la presencia de una estructura jerárquica lineal con la presencia de un factor general potente que, a su vez, se despliega en diversos factores específicos.

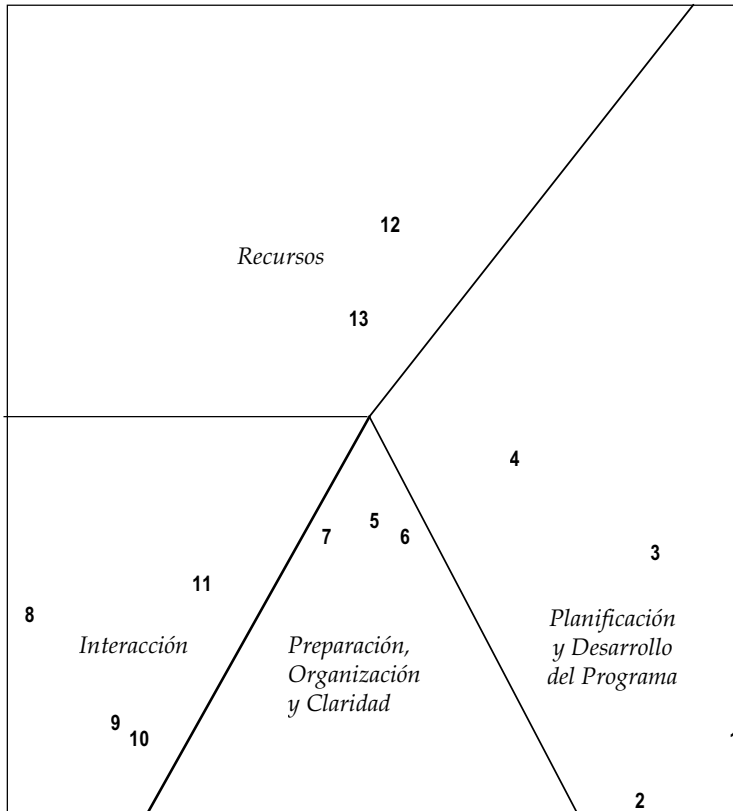
Los resultados encontrados con la muestra y cuestionario de la Universidad Autónoma de Madrid son similares a los encontrados con la muestra de la UPV/EHU. La estructura dimensional es muy parecida si bien existen algunas variantes en la composición de las dimensiones de Dominio y Planificación. Los indicadores de ajuste están en los mismos niveles y cabe aplicar aquí lo mencionado anteriormente. También son evidentes las posibilidades de mejorar sustancialmente el ajuste del modelo mediante ligeras modificaciones que no tienen carácter sustantivo.

Realizando un juicio integrador de los resultados encontrados con ambas muestras y ambos cuestionarios, puede afirmarse que los datos soportan una interpretación jerárquica-lineal del constructo en la cual cabe plantear unas dimensiones específicas de competencia docente que, a su vez, se integran en una dimensión general.

5.2. Análisis estructural (SSA)

Los mismos datos fueron sometidos a SSA bidimensional. El grado de ajuste de la función en ambos casos es aceptable al presentar coeficientes de alienación de .11 y .14. Como se ha indicado anteriormente, podemos considerar que la configu-

FIGURA 3
 RESULTADOS SSA PARA LA UPV. CUESTIONARIO SOBRE DOCENCIA: UPV:
 SSA DE 13 ÍTEMS SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE
 2 DIMENSIONES - COEFICIENTE DE ALIENACIÓN: ,11

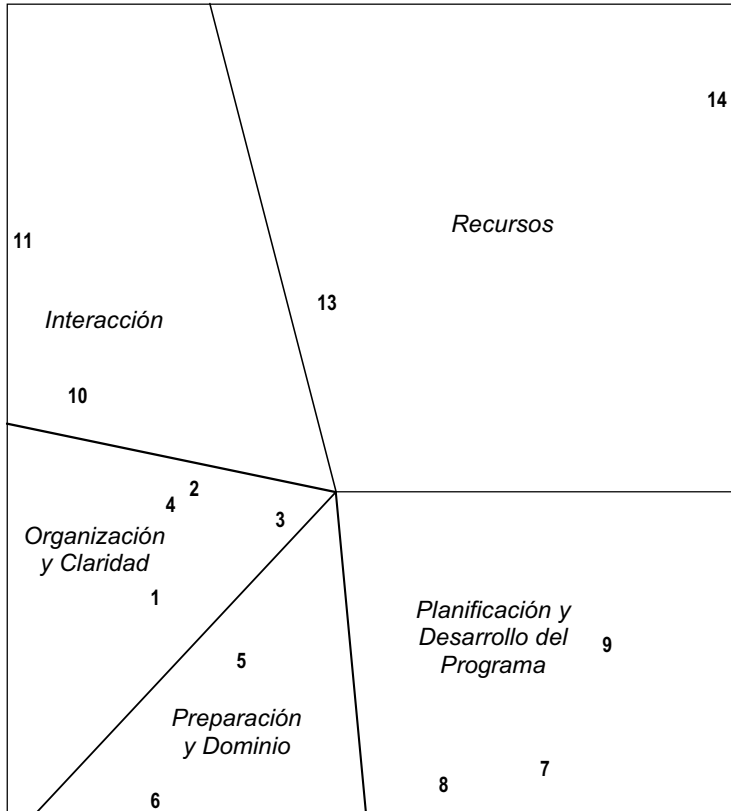


ración presente en el plano refleja con fidelidad los datos al presentar coeficientes de alienación inferiores a .20. Ambas representaciones han podido ser interpretadas conceptualmente identificando los distintos aspectos de la actuación docente presentes en los cuestionarios. En ambos casos, los ítems que reflejan un mismo aspecto de la actuación docente convergen permitiendo delimitar regiones disyuntas.

La aplicación SSA proporciona únicamente la ubicación de los puntos (ítems) en el espacio (sus coordenadas y representación gráfica). Por lo tanto, es el investigador quien delimita las regiones aplicando la teoría previa. Fruto de este análisis se han trazado una serie de líneas divisorias (fronteras entre regiones) sobre el plano que proporciona la aplicación.

De acuerdo a lo esperado, esas regiones producen una configuración polar. Esta configuración está parcialmente ordenada por la contradicción práctica entre la inte-

FIGURA 4
 RESULTADOS DEL SSA PARA LA UAM. CUESTIONARIO SOBRE DOCENCIA: UAM:
 SSA DE 13 ÍTEMS SOBRE ACTUACIÓN DOCENTE
 2 DIMENSIONES - COEFICIENTE DE ALIENACIÓN: ,14



racción (el fomento de la participación, la atención a las opiniones y sugerencias del alumnado) y el desarrollo pleno del programa. Finalmente, la ubicación de los ítems de 'Organización y Claridad' en un sector más central de la representación puede reflejar la centralidad relativa de este aspecto en la percepción de la calidad de la actuación docente por parte de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La aproximación no paramétrica es menos restrictiva, más sencilla e intuitiva y menos exigente en sus condiciones de aplicación. Se ha hecho evidente la superioridad de esta técnica para mostrar una estructuración del constructo no-jerárquica y una caracterización más precisa de la generalidad y especificidad presentes en cada uno de los ítems. Por lo tanto, la técnica SSA se muestra como un buen heurístico para la

comprensión de fenómenos tales como la competencia docente y para la generación o contraste de teorías sobre la estructura del constructo.

La contraposición entre una orientación unidimensional o multidimensional se presenta como innecesaria al poder contemplar el constructo tanto como unidimensional o multidimensional. En definitiva, serían los usos evaluativos los que definirían la necesidad de utilizar puntuaciones unidimensionales o multidimensionales. El SSA permite verificar los aspectos que organizan la percepción de la actuación docente por parte de los estudiantes. La ubicación de los ítems en las regiones permite, asimismo, identificar aquellos que mejor reflejan cada aspecto. Finalmente, la centralidad relativa en la representación espacial puede ayudar a identificar aquellos ítems que reflejan los aspectos más integradores o globales de la competencia docente según los alumnos.

En este sentido, la ubicación de los ítems que reflejan 'Organización y Claridad' en el centro del plano abre una interesante discusión sobre si estos ítems ('explica con claridad', 'destaca las cosas que considera importantes', 'responde adecuadamente a las preguntas') son indicadores del aspecto más esencial de la competencia docente en opinión de los alumnos. Puesto que este factor es considerado el principal para la eficacia docente también por la teoría didáctica (Braun y Atkins, 1988), el resultado obtenido aportaría evidencia sobre la validez de constructo de los cuestionarios utilizados.

Asimismo, este resultado sugeriría dos opciones alternativas para la estimación de la competencia general de un profesor con fines sumativos. Por un lado, cabría utilizar los ítems de valoración general ('en general, el trabajo llevado a cabo por el profesor ha sido satisfactorio', '...', 'pienso que es un buen profesor', 'pienso que he aprendido mucho'), mientras que, por otro lado, cabría utilizar los ítems referidos a conductas o competencias más concretas, de dominio y claridad en la explicación, que la teoría didáctica considera y los análisis revelan como esenciales para la eficacia docente.

La segunda alternativa podría tener efectos positivos pero también perversos. Por el lado positivo, resulta evidente que el profesorado que recibe feed-back sobre conductas concretas o específicas estará mejor orientado para mejorar su práctica en dichos aspectos. Por el contrario, si recibe un feed-back genérico sobre la valoración o satisfacción general de sus alumnos, sus pautas de actuación/mejora serán más imprecisas.

Por el lado de los efectos perversos cabría subrayar que el profesorado podría percibir que son incentivadas las conductas más relacionadas con una docencia magistral o tradicional, en detrimento de otras conductas o competencias más específicas e innovadoras como podrían ser las referidas al aspecto de interacción. Sin embargo, los ítems referidos a 'Organización y Claridad' parecen también ser también más inmunes a la influencia de factores contextuales (en comparación, por ejemplo, con el efecto del tamaño de grupo sobre los ítems referidos a la interacción con los alumnos). De alguna manera, estos ítems reflejarían una cierta 'generalidad' desde varios puntos de vista.

En definitiva, cabe recomendar el uso del análisis estructural no-paramétrico como complementario al clásico AFC con el fin de identificar con mayor claridad la estructura del constructo y la relativa centralidad-generalidad de cada uno de los ítems.

Mientras los usos sumativos de estas evaluaciones seguirán requiriendo ítems de valoración general, los usos formativos requerirán la estimación de la competencia en las dimensiones específicas de la actuación docente-poniendo especial atención a la centralidad relativa del aspecto de 'Organización y Claridad' desde los puntos de vista empírico y teórico. Los elementos de este aspecto de la actuación docente pueden constituir el punto de apoyo o anclaje sobre el que desarrollar las competencias docentes específicas.

7. REFERENCIAS

- Abrami, P. C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching? *Research in Higher Education*, 30(2), 221-227.
- Abrami, P. C., & Apollonia, S. (1990). The Dimensionality of Ratings and Their Use in Personnel Decisions. In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice* (pp. 97-112). San Francisco: Jossey-Bass.
- Abrami, P. C., & Apollonia, S. (1999). Current concerns are past concerns. *American Psychologist*, 54(7), 519-520.
- Aparicio, J. J., Tejedor, J., & Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Universidad Autónoma de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Apodaca, P. (1995). *Cuestionario de docencia teórica: estudio métrico-sustantivo*. Unidad de Evaluación: Universidad del País Vasco. Informe no publicado.
- Apodaca, P. y Páez, D. (1992). Los modelos estructurales, posibilidad y limitaciones. En D. Páez, J. Valencia, J.F. Morales, B. Sarabia y N. Ursúa (Eds.): *Teoría y Método en Psicología Social*. Madrid: Anthropos.
- Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. En J. Vidal (Coord.): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- Apollonia, S. & Abrami, P. (1997). Navigating Student Ratings of Instruction. *American Psychologist*, 52, 11, 1198-1208.
- Arbuckle, J.L. y Wothke, W. (1999). *Amos User's Guide: Versión 4.0*. Chicago: SPSS.
- Batista, J.M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Borg, I. (1981). *Multivariate data representations: when and why*. Ann Arbor, MI: Mathesis Press.
- Borg, I., & Groenen, P.J.F. (1997). *Modern Multidimensional Scaling: Theory and applications*. New York: Springer.
- Borg, I., & Lingoes, J. (1987). *Multidimensional Similarity Structure Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Borg, I., & Shye, S. (1995). *Facet theory: Form and content*. Thousand Oaks, CA: SAGE (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences series, Vol. 5).
- Braun, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. London: Routledge.

- Brown, J. (1985). An introduction to the uses of facet theory. En D. Canter (Ed.). *Facet theory: Approaches to social research* (pp. 17-57). New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basics Concepts, Applications, and Programming*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canter, D. (Ed.). (1985). *Facet theory: Approaches to social research*. New York: Springer-Verlag.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Dancer, L.S. (1990). Introduction to facet theory and its applications. *Applied Psychology: An international review*, 39, 365-377.
- Davison, H. (1983). *Multidimensional Scaling*. New York: Wiley.
- Davison, M.L. (1985). Multidimensional scaling versus component analysis of test intercorrelations. *Psychological Bulletin*, 97, 94-105.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-84.
- De Miguel, M., Arias, J. M., Fernández-Raigoso, M., Fueyo, A., & Quiros, J. C. (1991). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dillon, W.R. y Goldstein, M. (1984). *Multivariate analysis: Methods and approaches*. New York: Wiley.
- Elejabarrieta, F. y Perera, S. (1989). Las paradojas de los rigores metodológicos en psicología social. *Revista Vasca de Psicología*, 2, 1, 81-90.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30(2), 137-193.
- Feldman, K. A. (1996). Identifying exemplary teaching: using data from course and teacher evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*(65), 41-50.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis Factorial Confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49, 4, 361-391.
- Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-506.
- Guttman, R., & Greenbaum, C.W. (1998). Facet theory: Its development and current status. *European Psychologist*, 3, 13-36.
- Levy, S. (Ed.) (1994). *Louis Guttman on theory and methodology: Selected writings*. Dartmouth Benchbark.
- Lingoes, J.C., & Guttman, L. (1967). Nonmetric factor analysis: a rank-reducing alternative to linear factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 2, 485-505.
- Marsh, H. W. (1988). Student evaluations of teaching. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 181-187). Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluations of University Teaching: A multidimensional perspective, *Higher Education: Handbook of theory and research* (Vol. VIII, pp. 143-233).

- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1984). The factorial Invariance of Student Evaluations of College Teaching. *American Educational Research Journal*, 21(2), 341-366.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1991). The multidimensionality of students' evaluation of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), 9-18.
- Marsh, H. W., & Roche, L.A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.
- Maruyama, G.M. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario: Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. In M. J. Carrera Gonzalo (Ed.), *Consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria* (pp. 13-30). Valencia: Universidad de Valencia.
- McKeachie, W.J. (1997). Student Ratings: The Validity of Use.. *American Psychologist*, 52, 11, 1218-1225.
- Satorra, A. y Stronkhorst, L.H. (1984). Introducción a los modelos de causalidad. En J.J. Sánchez Carrión (ed.): *Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Shye, S. (1988). Inductive and deductive reasoning: A structural reanalysis of ability tests. *Journal of Applied Psychology*, 73, 308-311.
- Shye, S., & Elizur, D. with Hoffman, M. (1994). *Introduction to Facet Theory: Content design and intrinsic data analysis in behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE (Applied Social Research Methods Series, Vol. 35).
- Tejedor, F. J. (1993). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. III Jornadas nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y desarrollo profesional. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones. Las Palmas, Gran Canaria.
- Tejedor, F. J., Jato, E., & Mínguez, C. (1987). Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos en la Universidad de Santiago. In M. J. Carrera Gonzalo (Eds.), *Primeras Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria* (pp. 133-210). Valencia: Universidad de Valencia.
- Tejedor, F. J., Jato, E., & Mínguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la universidad de Santiago. *Studia Paedagogica* (20), 73-134.
- Touron, J. (1989). La validación de constructo: su aplicación al CEED (cuestionario de evaluación de la eficacia docente). *Bordón*, 1989, 735-756.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

EVALUACIÓN DEL CURSO DE ORIENTACIÓN E INICIACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

*Victor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez,
Javier Gil Flores, Soledad Romero Rodríguez*
Área MIDE. Universidad de Sevilla

RESUMEN

Se ha realizado la evaluación del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios impartido en la Universidad de Sevilla a aquellos alumnos que superan la prueba de acceso para mayores de veinticinco años. La evaluación se ha centrado en el desarrollo del curso y en los resultados obtenidos, medidos éstos en términos de satisfacción de los asistentes y aprendizaje logrado. A partir de la información recogida mediante escalas y pruebas administradas a los alumnos participantes se hace una valoración positiva del curso y se formulan propuestas de mejora.

Palabras clave: *Acceso a la universidad, mayores de 25 años, orientación universitaria.*

ABSTRACT

Access to university studies for adult persons is the mater of the present research. Authors have evaluated the 'Initiation and Guidance Course' issued by the University of Seville for students aged plus than 25 years who have passed admittance exams. This evaluation research have been focused in the development of the course as well as in its outcomes in order to state some course's improvement propositions.

Key words: *Adults' Higher Education, University Guidance and Counselling Higher Education Access.*

I. INTRODUCCI3N

La consecuci3n de un nivel de calidad de las universidades socialmente aceptable y homologable en el contexto internacional es el objetivo declarado de la actual poĺtica de evaluaci3n institucional. Desde esa perspectiva la calidad es el resultado del buen funcionamiento de un conjunto de elementos entre los que se incluyen la docencia, la organizaci3n y los servicios de las universidades.

Sin embargo, los procesos de evaluaci3n de la calidad de las universidades en Espa~a se han centrado prioritariamente en las diferentes titulaciones ofertadas por los centros universitarios, y en los servicios que directamente se vinculan al desarrollo de la docencia en las mismas. La informaci3n y orientaciones que se ofrece al futuro alumnado universitario de cara a su acceso a la Universidad queda fuera de tales iniciativas de evaluaci3n, al no hallarse encuadrada en una titulaci3n o centro concretos.

En el caso de la Universidad de Sevilla, por iniciativa del Vicerrectorado de Estudiantes, se ha llevado a cabo durante el curso 2000/01 una evaluaci3n del conjunto de actividades desarrolladas a trav́s del Secretariado de Acceso con el objetivo común de orientar e informar a los futuros estudiantes: Charlas-Visita a centros de Ense~anza Secundaria, Jornadas sobre el Acceso a la Universidad, Ciclo de Mesas Redondas de Orientaci3n para el Acceso a la Universidad, Sal3n de Ense~anzas Secundarias, Reuniones Informativas con Equipos Directivos y miembros de APAs, o el Curso de Orientaci3n e Iniciaci3n a los Estudios Universitarios.

En el marco de esa evaluaci3n (Álvarez y otros, 2001), se inscribe el presente trabajo, en el que pretendemos recoger valoraciones sobre el modo en que el Secretariado de Acceso atiende las demandas y necesidades de sus clientes, es decir quienes realizan la prueba de acceso para mayores de veinticinco a~os.

El acceso a las universidades espa~olas ha sido tratado desde diferentes perspectivas. Desde un enfoque meramente estadístico, las cifras de alumnos que acceden a los estudios universitarios constituyen un indicador de la demanda de educaci3n superior en nuestro país y quedan recogidas en informes como los publicados por el Instituto Nacional de Estadística o el Consejo de Universidades. Pero tambi3n el acceso a la universidad ha sido objeto de análisis, reflexiones y estudios empíricos que han tratado de profundizar en el conocimiento de esta realidad. Sin ánimo de ser exhaustivos podemos citar, entre los ḿs recientes, algunos trabajos centrados en las pruebas de acceso (Cuxart, 2000; Marti, Ferrer y Cuxart, 1997; Mu~oz-Repiso y Arriadas, 1997; Mu~oz-Repiso y Murillo, 1999) o en la orientaci3n que recibe el alumnado de cara a su ingreso en la Universidad (Martín, Moreno y Padilla, 1998; Mart́n Ramos, 1998).

Menos numerosos son los trabajos que se ocupan del acceso a la universidad para las personas que lo hacen despu3s de haber rebasado las edades convencionales. Entre éstos, posiblemente uno de los trabajos pioneros fue el dirigido por Escudero Escorza (1983), que analizaba y hacía un seguimiento de una muestra de alumnos que accedieron a trav3s de la vía para mayores de veinticinco a~os en un total de diecinueve universidades espa~olas. Entre sus conclusiones, se afirmaba que estos alumnos se-

guían una progresión académica más lenta y experimentaban dificultades específicas que requerirían de una orientación académica.

Así mismo, Álvarez y Muñoz (1988) analizaron las características del acceso de este colectivo de alumnos en la Universidad de Sevilla desde 1970 a 1984 y los resultados que obtenían una vez matriculados en los distintos centros universitarios. Las conclusiones señalaban la clara desventaja de estos alumnos respecto a los procedentes de las Enseñanzas Medias y los problemas de abandono y fracaso que sufrían, sin que existiera ningún tipo de actuación compensatoria institucional que ayudara a superar la situación de partida. Entre las recomendaciones, se apuntaba la realización de los cursos de iniciación y orientación, que en aquel momento aún no eran impartidos.

En la actualidad, el número de personas que recurre a la vía de acceso para los mayores de veinticinco años se ha incrementado notablemente (Manjón, 1996), constituyendo un exponente más de la expansión que vive nuestra Universidad, claramente instalada ya en lo que ha dado en denominarse un modelo de *universidad de masas* (Quintanilla, 1998a, 1998b; Michavila y Calvo, 1998). Para tratar de responder a las necesidades y carencias de este alumnado universitario que accede con una edad superior a lo habitual, y frecuentemente con un nivel inferior en cuanto a formación previa (téngase en cuenta que es requisito no estar en posesión de la titulación necesaria para acceder a los estudios que se desea realizar), se han arbitrado medidas como la realización del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios. Este Curso, de acuerdo con la Resolución de 2 de diciembre de 1999, de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria de Andalucía, posee carácter obligatorio para todos aquellos que hayan aprobado la prueba de acceso dirigida a mayores de veinticinco años y se dispongan a participar en el proceso de preinscripción en el Distrito Universitario Único Andaluz.

Así pues, el objeto de la evaluación será el citado Curso, que en la edición celebrada en el año académico 2000/2001 contó con un número de 146 alumnos matriculados, los cuales asistieron a los dos módulos de que consta:

- El Módulo Común se concreta en un total de 15 horas de clase a las que asisten todos los alumnos que superan la prueba de acceso para mayores de veinticinco años. La finalidad de este Módulo es proporcionar a los futuros estudiantes universitarios conocimientos necesarios y orientaciones básicas sobre diferentes aspectos de la vida y el estudio universitarios. El Módulo Común se estructura en seis temas, que tienen que ver con la organización y funcionamiento de la Universidad, el rendimiento académico, las técnicas de información y documentación, las técnicas de estudio universitario, la evaluación en la Universidad y el procedimiento de preinscripción en las carreras universitarias.
- En el Módulo Específico, se informa a quienes han superado la prueba de acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años sobre los contenidos, conocimientos básicos indispensables, estructura y especialidades correspondientes a las titulaciones vinculadas a la vía elegida. Este Módulo se ha estructurado en cuatro Mesas Redondas, cada una de las cuales agrupa a una serie de titulaciones afines. Su duración aproximada es de tres horas cada una, siendo

obligatorio para el alumno la asistencia al menos a una de ellas. En el curso acad́mico 2000/2001, las mesas redondas se celebraron inmediatamente despús de la finalizaci3n del M3dulo Común, teniendo lugar las mismas en los d́as 5 y 7 de junio.

En los restantes apartados de este art́culo, nos ocuparemos de presentar el diseño de evaluaci3n, el modo en que se ha desarrollado la misma, los resultados obtenidos y las valoraciones y propuestas a que ́stos nos han llevado.

2. DISEÑO DE EVALUACIÓN

Al abordar la evaluaci3n, partimos de nuevo de la idea de calidad. El concepto de calidad ha sido ampliamente estudiado desde diferentes perspectivas; y una de ellas hace hincapié en que la calidad de una universidad implica necesariamente la satisfacci3n de sus usuarios o clientes, es decir de los estudiantes. Junto a este aspecto, hemos considerado la eficacia de la intervenci3n docente medida en t́rminos de aprendizaje logrado por los destinatarios de la misma. Atendiendo a estas orientaciones, nuestro estudio ha contemplado la evaluaci3n del desarrollo y la evaluaci3n de los resultados del curso para mayores de veinticinco aros en la Universidad de Sevilla.

a) *Evaluaci3n del desarrollo.* Con la evaluaci3n de la gesti3n o del desarrollo intentamos contrastar si hay discrepancias entre el diseño de las intervenciones correspondientes al Curso de Orientaci3n e Iniciaci3n a los estudios universitarios, y su desarrollo en la pŕctica. Concretamente tratamos de:

- Describir cuáles son los elementos esenciales del Curso de Orientaci3n e Iniciaci3n a los estudios universitarios, segun los documentos que lo especifican.
- Recoger informaci3n empírica sobre c3mo se aplican, c3mo funcionan, etc., esos elementos.
- Deducir si la implementaci3n es adecuada comparando los dos puntos anteriores.

La evaluaci3n de este conjunto de actividades entendamos que pod́a realizarse a partir de un diseño basado en ḿtodos de encuesta, de modo que la valoraci3n del desarrollo o gesti3n de las actividades se apoyara en las opiniones de los colectivos en ellas implicados. Para recoger informaci3n nos hemos apoyado en el uso de indicadores de gesti3n relativos a:

- realizaci3n de actividades,
- recursos humanos, temporales y materiales utilizados,
- mecanismos de publicidad (promoci3n, difusi3n) y tramitaci3n de eventos,
- participaci3n,
- eficacia.

b) *Evaluaci3n de resultados.* Al evaluar resultados, pretendemos valorar en qué medida el Curso de Orientaci3n e Iniciaci3n a los estudios universitarios consigue los

objetivos para los que fue creado, es decir, en qué grado proporciona a los alumnos que superan la Prueba de Acceso conocimientos sobre la realidad universitaria y les dota de métodos de trabajo adecuados. En estos términos, podemos hablar de la eficacia del curso, cuyo análisis se centraría por tanto en responder a un interrogante básico: *¿Existen evidencias que nos permitan afirmar que el Curso logra en los destinatarios del mismo los resultados esperados?*

Para llevar a cabo esta evaluación, consideramos la definición de las manifestaciones que esperábamos observar en los destinatarios del curso y que podían considerarse efecto o resultado del mismo. Como resultado inmediato del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios se pretende que los asistentes al mismo posean información sobre la organización, funcionamiento y sistemas de evaluación en la universidad, y adquieran técnicas de estudio y trabajo intelectual. La evaluación de los resultados se ha basado en la consideración de dos indicadores generales:

- Reacciones de los participantes. Se ha analizado el grado de satisfacción de los alumnos destinatarios, recogiendo para ello opiniones, a través de las cuales se hacía una valoración sobre los contenidos, los medios, el material proporcionado, el profesorado, la utilidad de la información recibida, etc.
- Aprendizaje logrado. En este caso, se trataba de obtener medidas lo más objetivas posible del incremento producido en el conocimiento que poseen los alumnos sobre la universidad. Para determinarlo, se aplicaron antes (pretest) y después (postest) de la celebración de cada módulo del *Curso de Orientación e Iniciación* una prueba de conocimientos sobre los aspectos abordados, tratando de comprobar que en efecto se produce una ganancia en el nivel de información manejada por los alumnos.

3. OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

De acuerdo con la metodología adoptada en la evaluación de cada uno de los dos aspectos anteriores (desarrollo y resultados), la recogida de información se ha apoyado en diferentes técnicas: escalas y pruebas de conocimiento. Su aplicación se ha desarrollado entre los meses de mayo y junio del año 2001. En el cuadro 1 queda recogida la utilización de tales técnicas en el proceso de evaluación.

CUADRO 1
TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Aspecto evaluado	Información Necesaria	Técnica de recogida de datos	Fuente
Desarrollo	Opiniones sobre elementos de la gestión del curso	Escalas de valoración	Participantes en el Curso
Resultados	Nivel de satisfacción		
	Aprendizaje logrado	Pruebas de conocimientos	

Los participantes en el Curso han respondido a sendas *Escalas de Valoraci3n sobre el Curso de Orientaci3n e Iniciaci3n*, administradas al t3rmino del m3dulo com3n y del m3dulo espec3fico. Se invit3 a contestar a los 146 participantes en el Curso. La escala de valoraci3n del m3dulo com3n fue administrada en la sesi3n final de 3ste y respondida por 119 alumnos. Los encargados de la administraci3n de dicha escala fueron los profesores que impartieron el 3ltimo tema del m3dulo (responsables y t3cnicos del Secretariado). La escala de valoraci3n de las mesas que componen el m3dulo espec3fico fue cumplimentada por los asistentes a 3stas una vez finalizada la exposici3n de los ponentes y el turno de preguntas. Se obtuvieron un total de 126 escalas cumplimentadas. 3stas fueron administradas por encuestadores externos al Secretariado.

Otros instrumentos administrados a los participantes han sido las pruebas destinadas a medir sus conocimientos. La *Prueba de Conocimientos sobre el Acceso a la Universidad* fue utilizada en el m3dulo com3n del Curso, y el *Cuestionario sobre Caracter3sticas Acad3micas y Salidas Profesionales de las Titulaciones Universitarias* en el m3dulo espec3fico. Como en el caso anterior, trabajamos con la totalidad de los asistentes al Curso. Ambas pruebas fueron aplicadas antes del inicio de cada m3dulo y con posterioridad a cada uno de ellos. En el caso del m3dulo com3n, la prueba previa fue administrada en la sesi3n inaugural del Curso y la posterior en la 3ltima sesi3n de dicho m3dulo. Respondieron a la prueba previa al m3dulo com3n 134 alumnos y a la posterior lo hicieron 114. En el caso del m3dulo espec3fico, la prueba previa fue aplicada antes del inicio de cada una de las mesas redondas y la posterior, entregada en ese mismo momento, ser3a recogida al finalizar la sesi3n. La prueba previa a las mesas fue respondida por 78 alumnos, mientras que la posterior lo fue por 84.

Las estrategias para el an3lisis de la informaci3n han sido las que se ajustan a la naturaleza de los datos recogidos y a los objetivos de la evaluaci3n. As3, en el caso de las pruebas y escalas mediante las que se recogieron datos num3ricos, el an3lisis se ha apoyado en t3cnicas estad3sticas. En particular, la necesidad de comparaci3n entre distintos momentos ha llevado a la necesidad de utilizar pruebas de decisi3n estad3stica param3tricas o no param3tricas, seg3n se verificaran o no los supuestos correspondientes.

La valoraci3n de los resultados se ha realizado a la luz del dise1o del Curso. Se ha tratado de establecer un esquema comparativo entre las intenciones y las realizaciones, del que se pueda extraer informaci3n sobre la gesti3n del Curso y, ante todo, sobre las posibles mejoras a introducir en el desarrollo del mismo.

4. RESULTADOS

4.1. Opiniones de los asistentes al Curso

a) Opiniones respecto al m3dulo com3n

Comenzaremos examinando las opiniones de los alumnos respecto al m3dulo com3n del Curso. La escala de valoraci3n utilizada presentaban diferentes elementos relativos a la organizaci3n, la informaci3n recibida y el desarrollo de cada uno de los

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LA VALORACIÓN DE ASPECTOS
DE ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO DEL MÓDULO COMÚN
POR PARTE DE LOS ASISTENTES

	Muy negativa	Negativa	Neutra	Positiva	Muy positiva
	%	%	%	%	%
1. El número de días que dura el módulo	4,85%	50,49%	13,59%	22,33%	8,74%
2. El horario fijado para las sesiones del curso	6,78%	11,86%	38,98%	25,42%	16,95%
3. El mes elegido para desarrollar el curso	13,16%	23,68%	24,56%	24,56%	14,04%
4. El lugar en el que se celebra el curso	1,72%	2,59%	24,14%	39,66%	31,90%
5a. Información recibida sobre la organización, el funcionamiento y los servicios de la Universidad	3,85%	6,73%	23,08%	37,50%	28,85%
5b. Información recibida sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios	4,27%	8,55%	30,77%	37,61%	18,80%
5c. Información recibida sobre los lugares y las formas de buscar información y documentación	6,90%	6,03%	32,76%	35,34%	18,97%
5d. Información recibida sobre las técnicas de estudio en la Universidad	4,31%	6,03%	36,21%	31,90%	21,55%
5e. Información recibida sobre los sistemas y normas para evaluar y examinar a los estudiantes	5,17%	8,62%	24,14%	32,76%	29,31%
5f. Información recibida sobre el proceso de preinscripción	3,48%	5,22%	30,43%	35,65%	25,22%
6. Mi valoración general del módulo común del COI es...	5,26%	3,51%	29,82%	34,21%	27,19%

seis temas tratados, pidiendo a los encuestados que expresaran su valoración usando para ello una escala de cinco puntos en la que el 1 correspondía a una valoración muy negativa y el 5 a una valoración muy positiva. En las tablas 1 y 2 se recogen respectivamente la distribución de frecuencias (expresadas en porcentajes) y el valor de los estadísticos media y desviación típica para cada uno de los elementos incluidos en la primera parte de la Escala, en la que se incluían aspectos relativos a la organización del Curso y a la información recibida en el mismo.

Un primer grupo de valoraciones realizadas por los asistentes al Módulo Común ha correspondido a los aspectos temporales y espaciales del mismo, a los que responden los cuatro primeros ítems de la Escala. Entre ellos, el aspecto mejor valorado es con diferencia el lugar de celebración, que se sitúa próximo a la puntuación 4. Únicamente la duración del Curso (este módulo se impartió en tres días) ha obtenido una valoración media por debajo de 3, y por tanto, dentro de lo que representaría una opinión relativamente desfavorable sobre la misma. El horario del Curso, impartido en sesiones de cinco horas de duración ha correspondido una valoración *predominan-*

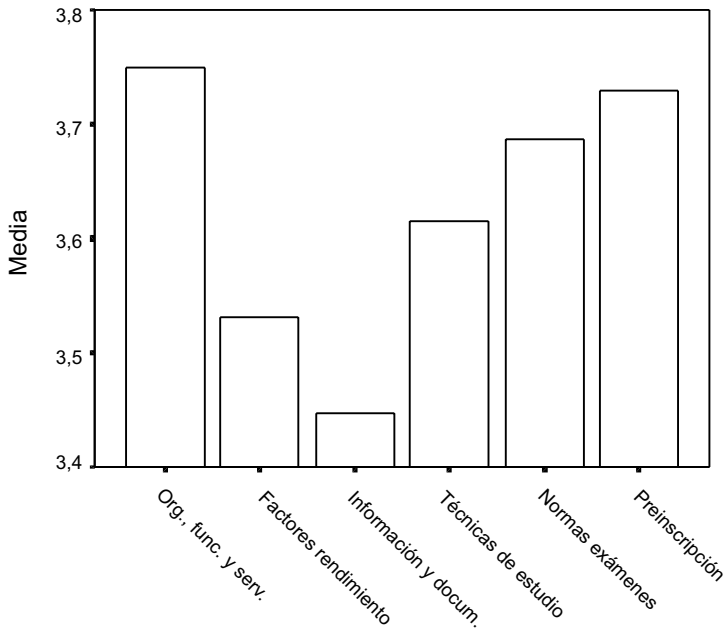
TABLA 2
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LA VALORACIÓN DE ASPECTOS DE
 ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO DEL MÓDULO COMÚN
 POR PARTE DE LOS ASISTENTES

	Media	Desv. típ.
1. El número de días que dura el módulo	2,80	1,11
2. El horario fijado para las sesiones del curso	3,34	1,10
3. El mes elegido para desarrollar el curso	3,03	1,26
4. El lugar en el que se celebra el curso	3,97	,91
5a. Información recibida sobre la organización, el funcionamiento y los servicios de la Universidad	3,81	1,05
5b. Información recibida sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios	3,58	1,03
5c. Información recibida sobre los lugares y las formas de buscar información y documentación	3,53	1,08
5d. Información recibida sobre las técnicas de estudio en la Universidad	3,60	1,03
5e. Información recibida sobre los sistemas y normas para evaluar y examinar a los estudiantes	3,72	1,13
5f. Información recibida sobre el proceso de preinscripción	3,74	1,01
6. Mi valoración general del módulo común del COI es...	3,75	1,06

temente positiva, correspondiendo a las opiniones favorables porcentajes de respuesta más altos que a las opiniones desfavorables (ver tabla 1). El módulo común del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios se ha celebrado durante el curso 2000/2001 en las fechas comprendidas entre el 21 y el 24 de mayo. Las valoraciones de los asistentes sobre el mes elegido para desarrollar el curso son medias. Por último, en cuanto al lugar en el que se celebra el módulo común del Curso (aulario ubicado en el edificio central de la Universidad) es el elemento mejor valorado de entre los aspectos espaciales y temporales, con porcentajes de respuesta que se inclinan con claridad a favor de las valoraciones positivas o muy positivas; las valoraciones negativas o muy negativas son prácticamente testimoniales en este caso, acumulando sólo 5 respuestas que suponen un 4,3% de los alumnos que completaron la Escala.

Un segundo bloque de valoraciones tiene que ver con la información recibida. A partir de los resultados mostrados en las tablas 1 y 2, podemos observar que la información recibida en los seis temas abordados en el módulo común es valorada positivamente y de forma bastante similar. Se registra no obstante una cierta diferenciación según la cual los contenidos que tienen que ver con aspectos organizativos y

FIGURA 1
 DIAGRAMA DE BARRAS PARA LAS VALORACIONES MEDIAS ACERCA DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE CADA TEMA DEL MÓDULO COMÚN



normativos en la Universidad (todos ellos con medias por encima de 3,70) han proporcionado más información, a juicio de los alumnos, que los contenidos relativos al trabajo y el rendimiento universitarios (las medias no sobrepasan el valor 3,60). Gráficamente, esta situación se aprecia en el diagrama de barras elaborado a partir de las puntuaciones medias (ver figura 1).

A modo de síntesis de las valoraciones que los asistentes al curso han hecho tanto de los aspectos espacio-temporales como de la información recibida, la Escala incluyó un ítem mediante el cual se valora globalmente el módulo común del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios. De acuerdo con los resultados alcanzados (ver ítem 6 en tablas 1 y 2), la valoración general del Módulo Común es positiva, de forma que únicamente el 8,8% de los alumnos se han pronunciado negativamente sobre el curso.

La segunda parte de la Escala recogía valoraciones específicas de los asistentes sobre cada uno de los temas abordados en el módulo común, tomando como referencia la utilidad, claridad, interés despertado, materiales facilitados y tiempo dedicado, a los que se unía una valoración general sobre el desarrollo del tema. A través de la tabla 3 presentamos las puntuaciones medias alcanzadas por cada tema en los criterios considerados, situadas todas ellas por encima del valor central 3.

TABLA 3
*MEDIAS ALCANZADAS EN LA VALORACIÓN DEL DESARROLLO
DE LOS TEMAS DEL MÓDULO COMÚN POR PARTE DE LOS ASISTENTES*

	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6
• Utilidad del tema	3,53	3,40	3,47	3,62	3,68	3,95
• Claridad con que se ha expuesto	3,30	3,51	3,66	3,73	4,08	4,19
• Interés despertado	3,55	3,56	3,64	3,70	4,03	3,99
• Materiales aportados	3,27	3,29	3,55	3,51	3,83	3,91
• Tiempo dedicado a la exposición	3,36	3,35	3,44	3,52	3,47	3,74
• Valoración general del desarrollo	3,30	3,22	3,48	3,35	3,64	3,79

Para completar la descripción que las tablas anteriores permiten hacer, hemos llevado a cabo un contraste estadístico a fin de comparar las valoraciones realizadas sobre los distintos temas del curso. Dado que tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la distribución normal de las variables se rechazó la hipótesis nula de coincidencia entre la distribución observada y la distribución teórica normal, hemos recurrido a pruebas de contraste no paramétricas. Así, para cada uno de los criterios valorativos, hemos aplicado la prueba de Friedman, que permite comparar k muestras relacionadas. Los resultados obtenidos (ver tabla 4) indican que existen diferencias significativas entre los seis temas en todos y cada uno de los criterios considerados.

TABLA 4
*PRUEBA DE FRIEDMAN PARA LA COMPARACIÓN
DE LAS VALORACIONES SOBRE LOS TEMAS DEL MÓDULO COMÚN*

	Estadístico de contraste	Grados de Libertad	Sig.
• Utilidad del tema	36,380	5	0,000
• Claridad con que se ha expuesto	86,393	5	0,000
• Interés despertado	33,837	5	0,000
• Materiales aportados	43,997	5	0,000
• Tiempo dedicado a la exposición	18,499	5	0,002
• Valoración general del desarrollo	31,738	5	0,000

Las diferencias observadas vienen a señalar que para todos los criterios considerados, los temas 6 y 5 dedicados a la preinscripción y a la evaluación en la universidad han resultado ser los mejores valorados, correspondiendo las valoraciones más bajas a los temas 1 y 2 sobre la organización, el funcionamiento y los servicios que ofrece la Universidad y sobre los factores que influyen en el rendimiento académico.

b) Opiniones respecto al módulo específico

La Escala de valoración administrada al término de las mesas redondas que constituyen el módulo específico del Curso se estructuró en trece enunciados valorativos sobre aspectos tales como el modo en que se había desarrollado la Mesa, la informa-

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LA
VALORACIÓN DEL MÓDULO ESPECÍFICO POR PARTE DE LOS ASISTENTES

	Completo desac.	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Completo acuerdo
	%	%	%	%	%
1. El contenido informativo que se ha ofrecido ha resultado claro	,80%	3,20%	18,40%	45,60%	32,00%
2. Me ha parecido interesante la información proporcionada	,81%	4,84%	21,77%	40,32%	32,26%
3. Los temas abordados en la mesa redonda responden a mis necesidades de información	4,84%	11,29%	28,23%	30,65%	25,00%
4. He comprendido bien las informaciones que me han presentado los participantes en la mesa redonda	,81%	,00	14,63%	47,97%	36,59%
5. El folleto informativo proporcionado recoge aspectos importantes de cara al acceso a la Universidad	,00	,81%	16,94%	47,58%	34,68%
6. La información presentada en los folletos informativos resulta fácil de leer	,00	2,42%	9,68%	53,23%	34,68%
7. El desarrollo de la mesa redonda ha resultado ameno	,00	7,20%	18,40%	46,40%	28,00%
8. Se ha dado la oportunidad de expresar las dudas en relación con las carreras abordadas	,81%	,81%	8,87%	34,68%	54,84%
9. Considero que la duración de la mesa redonda es suficiente para tratar los temas de forma adecuada	,82%	8,20%	16,39%	44,26%	30,33%
10. Considero que tras asistir a esta mesa redonda he ampliado mis conocimientos sobre la Universidad	2,42%	5,65%	25,81%	38,71%	27,42%
11. Tras asistir a la mesa redonda me siento más preparado/a para tomar decisiones relativas a mi elección de carrera	4,88%	9,76%	30,08%	37,40%	17,89%
12. La mesa redonda ha respondido a las expectativas que me había formado sobre la misma	3,23%	4,84%	27,42%	45,16%	19,35%
13. En general, estoy satisfecho/a con mi asistencia a la mesa redonda	2,42%	5,65%	20,16%	41,94%	29,84%

TABLA 6
*ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LA VALORACIÓN DEL DESARROLLO
 DE LOS TEMAS DEL MÓDULO ESPECÍFICO POR PARTE DE LOS ASISTENTES*

	Media	Desv. t́p.
8. Se ha dado la oportunidad de expresar las dudas en relación con las carreras abordadas	4,42	,76
6. La informaci3n presentada en los folletos informativos resulta f́cil de leer	4,20	,71
4. He comprendido bien las informaci3nes que me han presentado los participantes en la mesa redonda	4,20	,74
5. El folleto informativo proporcionado recoge aspectos importantes de cara al acceso a la Universidad	4,16	,73
1. El contenido informativo que se ha ofrecido ha resultado claro	4,05	,84
2. Me ha parecido interesante la informaci3n proporcionada	3,98	,90
7. El desarrollo de la mesa redonda ha resultado ameno	3,95	,87
9. Considero que la duraci3n de la mesa redonda es suficiente para tratar los temas de forma adecuada	3,95	,93
13. En general, estoy satisfecho/a con mi asistencia a la mesa redonda	3,91	,97
10. Considero que tras asistir a esta mesa redonda he ampliado mis conocimientos sobre la Universidad	3,83	,98
12. La mesa redonda ha respondido a las expectativas que me hab́a formado sobre la misma	3,73	,94
3. Los temas abordados en la mesa redonda responden a mis necesidades de informaci3n	3,60	1,13
11. Tras asistir a la mesa redonda me siento ḿs preparado/a para tomar decisiones relativas a mi elecci3n de carrera	3,54	1,05

ci3n ofrecida, los materiales facilitados o la satisfacci3n de los asistentes, entre otros. Los sujetos encuestados deb́an expresar su valoraci3n usando una escala de cinco puntos que iban desde el completo desacuerdo al completo acuerdo con la afirmaci3n realizada en el ítem. En la tabla 5 se presentan los porcentajes registrados para cada modalidad de respuesta en los trece ítems, y en la tabla 6 los hemos ordenado en funci3n de la valoraci3n media alcanzada.

A la vista de las medias registradas, puede afirmarse que la valoraci3n hecha sobre las mesas redondas es positiva en la totalidad de los aspectos considerados. En particular, a juzgar por las respuestas de los asistentes, el objetivo de informar a quienes superaron la prueba de acceso para mayores de veinticinco ańos parece haberse logrado ampliamente. Todos los ítems que alud́an a la informaci3n presentada (claridad y nivel de compresi3n de la misma) o a los folletos informativos proporcionados a los asistentes (facilidad de lectura e importancia de los contenidos) han obtenido medias muy pr3ximas a 4 3n por encima de este valor. Adeḿs, las mesas redondas han

permitido a los asistentes plantear las dudas que tenían sobre las diferentes titulaciones abordadas en las mismas, dado que el ítem referido a esta cuestión ha obtenido la puntuación media más alta en la Escala (media de 4,42 alcanzada en el ítem 8). El aspecto más débil es el posible incremento de confianza de cara a la toma de decisiones sobre elección de carrera (media de 3,54 en el ítem 11).

Si atendemos a la satisfacción que en general manifiestan los asistentes, encontramos que el 71,7% declara estar de acuerdo o completamente de acuerdo con el enunciado según el cual estarían satisfechos con su asistencia a la mesa redonda; sólo el 8,1% expresó desacuerdo con esta afirmación (ver ítem 13 en tabla 5).

4.2. Aprendizaje logrado

a) Aprendizaje en el módulo común

Los resultados de este módulo han sido medidos en términos de aprendizaje, utilizando para ello una prueba objetiva diseñada en función del contenido del mismo y administrada antes y después del módulo. La prueba incluye un total de ocho preguntas cerradas y tres abiertas, que tratan sobre cuestiones tales como la preinscripción, los factores del rendimiento académico, la evaluación de los estudiantes en la Universidad, los servicios que se prestan a la comunidad universitaria o las técnicas de trabajo y estudio. En las cuestiones de tipo cerrado, se ofrecen para cada pregunta cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Para las cuestiones de tipo abierto, el alumno puede elaborar libremente su respuesta.

Tras corregir las respuestas aportadas por los alumnos, hemos calculado el porcentaje de respuestas correctas en cada una de las preguntas y para cada una de las dos versiones administradas. De este análisis hemos excluido las dos primeras preguntas abiertas, debido a que en estas cuestiones el índice de aciertos fue prácticamente nulo tanto en la prueba previa como en la prueba posterior. La primera de estas preguntas pedía que se señalaran tres técnicas que se pueden utilizar para memorizar un texto. La práctica totalidad de las respuestas emitidas se han dirigido hacia técnicas para el estudio, tales como la lectura comprensiva, el subrayado, la realización de esquemas y resúmenes, los mapas conceptuales, o han respondido que se podrían utilizar reglas mnemotécnicas. Sin embargo, ninguna de las respuestas ha señalado técnicas como la construcción de acrósticos, elaboración de historietas, versificación, utilización de la memoria visual o la denominada técnica de la cadena, que figuran entre los contenidos abordados durante el módulo común del Curso. En cuanto a la segunda de las cuestiones, que preguntaba los pasos para la elaboración de un mapa conceptual, las respuestas dadas han resultado insuficientes, aunque se ha apreciado un incremento en el número de alumnos que responden, que ha pasado desde los 25 que lo hicieron en la prueba previa a los 51 que ensayaron una respuesta en la prueba posterior.

A partir de los valores recogidos en la tabla 7, podemos destacar el hecho de que más de la mitad de los alumnos del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios conocían previamente el cupo de plazas reservadas para el acceso de personas mayores de veinticinco años en la Universidad de Sevilla (ítem 5, con 86,57%

TABLA 7
 PORCENTAJE DE ACIERTOS SEGÚN ÍTEMS Y MOMENTO DE APLICACIÓN DE
 LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PARA EL MÓDULO COMÚN

Temática abordada en el ítem	Prueba previa % aciertos	Prueba posterior % aciertos
1. Lugar de entrega de la solicitud de preinscripción	22,39	61,40
2. Mes de entrega de la solicitud de preinscripción	8,96	12,28
3. Reserva de plaza en el Distrito Único Andaluz	54,48	71,05
4. Organización de las listas de adjudicación de plazas	67,91	63,16
5. Plazas reservadas para mayores de 25 años	86,57	100,00
6. Factores externos del rendimiento académico	60,45	76,32
7. Número de convocatorias ordinarias de examen	47,76	87,72
8. Misión del S.A.C.U. (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria)	29,10	50,88
9. Técnicas para memorizar un texto	-	-
10. Pasos para elaborar un mapa conceptual	-	-
11. Orden de las materias al planificar el estudio	12,69	50,00

de respuestas correctas en la prueba previa), el modo en que están organizadas las listas de adjudicación de plazas, una vez realizada la preinscripción (ítem 4, con 67,91%); sabían identificar la organización del tiempo de estudio como factor externo que influye en el rendimiento académico (ítem 6, con 60,45%) y que basta con hacer reserva de plaza una sola vez en el Distrito Único Andaluz (ítem 3, con 54,48% de respuestas correctas).

Respecto a la carencia de conocimientos previos sobre el acceso a la Universidad, los mayores déficits se registran sobre el mes de entrega de solicitudes de preinscripción correspondientes a la primera fase (ítem 2, con 8,96% de respuestas correctas), el modo de ordenar materias al planificar el estudio (ítem 11, con 12,69%), el lugar de entrega de la solicitud de preinscripción (ítem 1, 22,39%) y la misión del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (ítem 8, 29,10%).

Una vez finalizado este modulo del Curso, los porcentajes de respuestas correctas se han incrementado en casi todos los ítems (ver tabla 7), situándose al menos en el 50% con la excepción del ítem 2, para el que el porcentaje de aciertos se ha quedado en sólo el 12,28%. Destaca el 100% de respuestas correctas que se ha obtenido en el ítem 5, relativo al cupo de plazas reservadas para el acceso de personas mayores de veinticinco años en la Universidad de Sevilla. Y un descenso en el porcentaje de respuestas correctas se ha apreciado en el ítem 4, que preguntaba sobre el modo en que se organizan las listas de adjudicación de plazas una vez realizada la preinscripción, y que ha sufrido una pérdida de casi cinco puntos porcentuales.

La cuestión que nos planteamos, de cara a valorar el aprendizaje logrado mediante el Módulo Común del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios, es si las mejoras apreciadas en cuanto al conocimiento sobre el acceso a la Universidad resultan estadísticamente significativas. Una vez aplicada la prueba de independencia

de Cochran, encontramos diferencias significativas ($p=0,01$) en todos los ítems, con la excepción del ítem 2 ($p=0,395$) y el ítem 4 ($p=0,433$), para los que no hemos podido rechazar la hipótesis nula de igualdad de resultados en las pruebas previa y posterior al curso.

En definitiva, y de acuerdo con los resultados que hemos recogido en este apartado, cabe decir que el curso mejora significativamente el nivel de conocimientos de los alumnos sobre el acceso a la Universidad, en la mayor parte de los contenidos que nos han servido como referencia para la comprobación, pero que no parece cubrir sus objetivos en ciertos aspectos que tienen que ver con la preinscripción.

b) Aprendizaje en el módulo específico

El mismo procedimiento hemos utilizado para recoger información sobre el aprendizaje conseguido en el módulo específico del Curso. La prueba utilizada en esta ocasión ha sido una prueba objetiva que constaba de siete preguntas abiertas sobre características académicas y salidas profesionales de las titulaciones abordadas en las mesas redondas. Cada alumno respondía tomando como referencia la titulación por la que estaba interesado.

A partir de las respuestas emitidas para las pruebas previa y posterior, hemos calculado los porcentajes de aciertos que aparecen en la tabla 8. De acuerdo con estas cifras, las ganancias en cuanto a porcentaje de aciertos se extienden a todos los ítems de la prueba, con la excepción del ítem 6 sobre salidas profesionales de la carrera. Como puede apreciarse en la tabla 8, los asistentes a las mesas redondas contaban, antes de que se celebraran éstas, con amplia información previa sobre las características académicas y salidas profesionales de las titulaciones universitarias por las que se interesaron. Aspectos como el número de ciclos (ítem 1) y cursos (ítem 3) de los que consta la titulación presentada han alcanzado porcentajes de acierto en torno al 90%. Las principales carencias de información tenían que ver con el tipo de créditos que se cursan en la titulación (13,9% en el ítem 7) y, en menor medida, la existencia de

TABLA 8
PORCENTAJE DE ACIERTOS SEGÚN ÍTEMS Y MOMENTO DE APLICACIÓN DE
LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PARA EL MÓDULO COMÚN

Temática abordada en el ítem	Prueba previa % aciertos	Prueba posterior % aciertos
1. Número de ciclos de que consta la titulación	91,1	92,9
2. Asignaturas que se cursan en la titulación	63,3	76,2
3. Número de curso de que consta la titulación	89,9	94,0
4. Especialidades dentro de la titulación	49,4	72,6
5. Estudios una vez finalizada la titulación	53,2	58,3
6. Salidas profesionales de la titulación	74,7	69,0
7. Tipos de créditos a cursar en la titulación	13,9	31,0

especialidades dentro de la carrera (ítem 4) y los estudios universitarios de mayor nivel que pueden cursarse una vez finalizada la carrera (ítem 5). En estos dos últimos aspectos no se llegó mucho más allá del 50% de aciertos.

Después de celebrarse las mesas redondas, el conocimiento sobre la existencia de especialidades (ítem 4) ha dejado de ser una de las carencias más frecuentes entre los alumnos que se orientan hacia las diferentes titulaciones. En cambio, los conocimientos sobre el tipo de créditos que deben cursarse (ítem 7) y sobre los estudios universitarios de mayor nivel que pueden cursarse una vez finalizada la carrera (ítem 5) siguen presentando niveles relativamente bajos.

El cálculo del estadístico de independencia de Cochran ha permitido determinar la probabilidad asociada a la hipótesis nula de que no hay una relación estadísticamente significativa entre los porcentajes de respuestas correctas y la administración previa o posterior de las pruebas. Fijando una confianza del 99% ($\alpha=0,01$), las probabilidades obtenidas permiten rechazar la hipótesis nula únicamente para el ítem 4 ($p=0.002$) y para el ítem 7 ($p=0,009$).

Considerando las respuestas de los alumnos a las pruebas previa y posterior a las mesas redondas, hemos de concluir que, en general, se ha logrado incrementar el nivel de conocimientos de los asistentes, si bien este incremento sólo ha llegado a ser significativo en lo referente a la existencia de especialidades y al tipo de créditos que deben cursarse en las titulaciones universitarias. La ligera mejora apreciada, que para el ítem 7 es insuficiente, podría ser atribuida a la información aportada por los participantes en las mesas o al examen de la documentación que se entregó a los asistentes durante la celebración de la actividad.

5. VALORACIONES Y PROPUESTAS

A partir de los resultados anteriores, y modo de síntesis, podemos afirmar que la valoración general del Curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios por parte de quienes lo han cursado es positiva.

Centrándonos en la organización del módulo común del Curso, encontramos aspectos positivos y negativos. Entre los primeros, cabe destacar el acierto que supone la utilización de un aula situado en el edificio central de la Universidad para impartir dicho Módulo. La ubicación en un lugar céntrico de la ciudad, bien comunicado a través del transporte público urbano, favorece el acceso del alumnado y seguramente ha llevado a formular valoraciones positivas. El principal inconveniente se halla en la duración del curso, que supone concentrar en sólo tres días un total de quince horas lectivas.

La información ofrecida en este módulo acerca de los diferentes temas es valorada positivamente por los alumnos. Puede afirmarse que todos los temas han resultado interesantes, destacando especialmente los temas dedicados a la evaluación y el proceso de preinscripción por la claridad con la que fueron expuestos y los materiales aportados. Por las mismas razones, los temas sobre organización, funcionamiento y servicios de la Universidad, y factores del rendimiento académico han contado con una acogida más discreta por parte de los asistentes al curso. El menor aprovecha-

miento en estos temas se ha visto reflejado en los bajos aprendizajes logrados sobre contenidos concretos, tales como la memorización de textos o elaboración de mapas conceptuales. Con todo, el aprendizaje conseguido en el curso parece evidente, a la luz de los resultados obtenidos para las pruebas objetivas de conocimiento administradas.

En cuanto al módulo específico, podemos afirmar que las mesas redondas que le han dado contenido constituyen una actividad adecuada para la orientación e iniciación a los estudios universitarios. Con ellas se garantiza la transmisión de una información clara, bien presentada por los participantes, convenientemente recogida en folletos informativos que cumplen bien su misión, y se garantiza la posibilidad de plantear dudas por parte de los asistentes. A pesar de todo, la asistencia a estas actividades informativas no hace que todos los alumnos se sientan claramente más preparados de cara a la elección de carrera. Respecto al aprendizaje conseguido, hemos obtenido evidencias de que los avances no son en general importantes, si bien una causa está en que los asistentes cuentan en buena medida con conocimientos previos. Persisten lagunas en cuanto al conocimiento sobre la posibilidad de continuar estudios una vez finalizada la carrera elegida, o sobre los tipos de créditos que integran el plan de estudios.

Contrastando la situación actual con la que años atrás presentaba la Universidad de Sevilla en lo relativo al acceso de los mayores de veinticinco años (Álvarez y Muñoz, 1988), el avance es evidente. Desde la aparición de esta vía, con la Ley General de Educación de 1970, el sistema de acceso a la Universidad para este colectivo se venía concretando exclusivamente en la realización de la prueba de acceso. No obstante, en el plano legal se contemplaba la existencia del curso de iniciación y orientación, cuya finalidad era proporcionar a quienes hubieran superado las pruebas «los conocimientos y técnicas de trabajo necesarios» para los estudios que deseen iniciar (Orden de 26 de mayo de 1971 por la que se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de veinticinco años. BOE de 21 de septiembre). En el momento actual ese curso ha dejado de ser sólo una prescripción legal y se realiza en la práctica recibiendo, como hemos comprobado, una valoración positiva por quienes lo siguen.

Si bien el análisis de los datos obtenidos nos ha permitido formular juicios de valor positivos sobre la oferta de orientación y formativa que la Universidad de Sevilla viene realizando para facilitar el acceso a los estudios universitarios de los estudiantes que utilizan la vía para mayores de veinticinco años, no excluimos la formulación de una serie de propuestas tendentes a mejorar en lo posible las actuaciones realizadas:

- a) En cuanto a aspectos organizativos, debería estudiarse otra distribución temporal que, manteniendo el horario de tarde, ampliara el número de días en que se desarrolla el módulo común y redujera el número de horas diarias dedicadas a clases.
- b) Respecto al contenido del Curso, debería reconsiderarse los que se incluyen en el módulo común, estudiando la posibilidad de incorporar contenidos nuevos, tales como los procesos de toma de decisiones frente a los estudios universitarios. Por otra parte, para ajustar los contenidos del módulo específico a las necesidades del alumnado, cabría sondear las demandas de información que

́ste presenta (por ejemplo, a trav́s de la recogida de opiniones al t́rmino del ḿdulo coḿn) y completar aś la estructura de contenidos que los participantes en las mesas redondas deben presentar en relaci3n con las titulaciones universitarias.

- c) Es necesario realizar el dise1o espećfico de un programa de orientaci3n y apoyo dirigido a los mayores de veinticinco a1os, que no se reduzca a la realizaci3n del Curso de Orientaci3n e Iniciaci3n los estudios universitarios, y que prolongue la atenci3n a este colectivo una vez incorporado al trabajo acad́mico.
- d) Proponemos un incremento cuantitativo y cualitativo en los materiales elaborados por el Secretariado de Acceso de cara a la orientaci3n y apoyo de los alumnos que acceden a la Universidad. En soporte papel, podŕa elaborarse en colaboraci3n con los centros universitarios y los colegios profesionales un «Vademécum de Titulaciones Universitarias» en el que se abordaran los siguientes contenidos para cada titulaci3n: contenidos de la titulaci3n, dificultades de los estudios, centros y lugares donde cursarla, salidas laborales y funciones a desarrollar por los titulados en el campo profesional, posibilidades y condiciones de empleo.

En definitiva, estas ideas podŕan tomarse como punto de partida en el estudio de medidas concretas, que pudieran adoptarse por el Secretariado de Acceso de la Universidad de Sevilla, de cara a optimizar la atenci3n prestada al alumnado que accede al estudio de las diferentes titulaciones, y en particular al colectivo de mayores de veinticinco a1os.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. y Muñoz, J. (1988). *Incidencia académica y social del sistema de acceso a la universidad para mayores de 25 años en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza (Universidad de Sevilla)*. Documento inédito.
- Álvarez, V. y otros (2001). *Informe de evaluación sobre la orientaci3n para el acceso a la universidad*. Documento inédito.
- Cuxart, A. (2000). Modelos estadísticos y evaluaci3n: tres estudios en educaci3n, en *Revista de Educaci3n* 323, pp. 369-394.
- Escudero Escorza, T. (1983). *El acceso universitario para mayores de veinticinco a1os: análisis y seguimiento*. ICE Universidad de Zaragoza.
- Manj3n, J. (1996). Problemática actual de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 a1os, en *Revista de Ense1anza Universitaria*, n.º extraordinario, pp. 31-37.
- Marti, M.; Ferrer, F. y Cuxart, A. (1997). El desarrollo de la LOGSE: las nuevas pruebas de acceso a la universidad, en *Revista de Educaci3n*, 314, pp. 89-114.
- Martín, A.I. (1998). Orientaci3n acad́mica para el acceso a la universidad, en *Comunidad Educativa*, 248, pp. 19-24.
- Martín, M.; Moreno, E. y Padilla, T. (1998). La orientaci3n para el acceso a la universidad: análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso, en *Revista Espa1ola de Orientaci3n y Psicopedagogía*, 9 (16), pp. 257-271.

- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz-Repiso, M. y Arrimadas, I. (1997). El acceso a la universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes, en *Revista de Educación*, 314, 115-134.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (1999). La selectividad a examen. Estudio comparativo del acceso a la universidad en algunos países de Europa, en *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 91-97.
- Quintanilla, M.A. (1998a). Nuevas ideas para la universidad, en J.M. Luxán (Ed.), *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Quintanilla, M.A. (1998b). El reto de la calidad en las universidades, en J. Porta y M. Lladonosa (coords.) *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

OFERTA DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Javier Vidal, Gloria M. Díez y M. José Vieira
Universidad de León

RESUMEN

En cualquier sistema educativo, la orientación es considerada como indicador de calidad del mismo. En la universidad, la orientación es un elemento esencial del sistema debido al incremento experimentado en las posibilidades de elección del alumnado a partir de los años ochenta, junto con las dificultades de inserción en el mercado laboral. En consecuencia, ha aumentado la oferta de servicios de orientación que pretenden ayudar al alumno en la toma de decisiones en su transcurso por la vida universitaria.

De acuerdo con esta situación, el presente estudio describe y analiza la oferta de estos servicios y recopila sus principales iniciativas y buenas prácticas, con el objeto de facilitar información que contribuya a una mejora del sistema. La metodología seguida parte de dos fuentes de información: las WEB institucionales de las universidades españolas y entrevistas telefónicas realizadas a personal de los servicios de orientación.

Palabras clave: *Servicios de orientación, apoyo al estudiante, Educación Superior en España, buenas prácticas, actividades innovadoras.*

ABSTRACT

In any educational system, guidance and counselling are considered as a hallmark of quality. Since the 1980s, while there has been a dramatic increase in the range of choices on

Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de León, España. Campus de Vegazana, s/n. E-24071 - León (España). E-mail: dfcjvg@unileon.es

Este trabajo se ha realizado con la ayuda EA-7107 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2001) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Universidad de León (ULE-2001-01).

offer in universities throughout Spain, it has become more difficult to enter the work force. Consequently, there has been a growth in the number of Guidance and Counselling Services aimed at helping students in decision making throughout their years at university.

This study describes Guidance and Counselling Services and pinpoints innovations and improvement actions implemented in these services at Spanish universities in order to facilitate information that might be helpful in improving the system. Two sources of information have been used: institutional web sites and telephone interviews with persons in charge of Spanish university Guidance and Counselling Services.

Key words: *Guidance and counselling services, student support, Spanish Higher Education, good practices, innovative activities.*

I. INTRODUCCIÓN

La orientación, considerada como parte integrante del proceso educativo, se ha convertido en claro indicador de calidad y de buen funcionamiento de los sistemas educativos (Álvarez Rojo, 2000; Vidal, 1999; De Miguel, 1997; Rodríguez Espinar, 1997; Echeverría, Figuera, y Gallego, 1996). Su integración en los niveles educativos es un hecho regulado en primaria y secundaria, en cambio en la enseñanza universitaria su necesidad no ha resultado tan evidente, entre otras razones, porque se asume como premisa la autonomía y madurez del estudiante universitario en la toma de decisiones.

Sin embargo, la evolución del propio sistema universitario en las dos últimas décadas hace pensar en la necesidad de este proceso de orientación. Los principales cambios a los que nos referimos son el incremento en las posibilidades de elección de los alumnos antes, durante y después de los estudios universitarios, y el retorno a la universidad como fuente de formación permanente. El aumento de posibilidades de elección ha ocasionado la proliferación de servicios de orientación universitarios con el objetivo de asesorar y facilitar estas decisiones de los alumnos universitarios, tanto en el ámbito académico, como en el profesional y el personal. Dicha proliferación ha sido uno de los factores que ha provocado que los servicios de orientación universitaria en nuestro país destaquen por su carácter heterogéneo y poco estructurado (ver, por ejemplo, Echeverría, 1996 y 1997; Sánchez García, 1998 o Watts y Van Esbroeck, 1998).

Tomando esta situación como punto de partida, parece útil llevar a cabo una descripción y análisis de la oferta de los servicios de orientación en la enseñanza superior y recopilar sus principales iniciativas y buenas prácticas. Conocer las tendencias que están siguiendo estos servicios puede ayudar a que las instituciones universitarias establezcan nuevos objetivos en materia de orientación que contribuyan a una mejora del sistema. Esta información es necesaria para considerar la posibilidad de incluir la orientación a los alumnos, en sus diversas dimensiones, en las políticas educativas de educación superior en España.

2. LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Hemos señalado que la diversidad de la oferta y organización de los servicios de orientación en las universidades puede deberse en parte a la rapidez con la que

tales servicios se han puesto en marcha. Sin embargo, también se debe señalar que existen diversos enfoques en la concepción de lo que es o debe ser la orientación educativa. Esta diversidad de enfoques queda patente en revisiones, opiniones y trabajos de investigación realizados por diversos autores (Rodríguez Moreno, 2001; Álvarez y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1996; Gordillo, 1986). Desde sus orígenes, el concepto de orientación ha experimentado cambios como consecuencia de la evolución de factores históricos y sociales. Se ha pasado de una concepción basada en la ayuda para la adecuación de la persona al mercado de trabajo a una concepción más compleja.

A partir de los años setenta, la orientación es considerada como un proceso de ayuda sistemático y personalizado para alcanzar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda su vida. En este *desarrollo integral*, el sistema de educación superior tiene su cuota de responsabilidad, como se puede deducir de la definición de orientación universitaria que plantea Echeverría (1997: 125), de acuerdo con la opinión compartida en el IV Coloquio de FEDORA (Forum Europeo de la Orientación Académica), en la que ésta es considerada como *el proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos, para elaborar su propio proyecto de vida personal, específico con respecto a sus propias vivencias y contrastado con demandas sociales*.

A pesar de esta necesidad y de la vinculación de este concepto a demandas actuales del sistema educativo como el *aprendizaje permanente (lifelong learning)*, no encontramos una regulación clara de este tipo de actividad en el contexto universitario español, a diferencia de lo que sucede en otros niveles educativos. Mientras que en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) se estructura la provisión de orientación, no existe en la legislación educativa universitaria un documento en el que se sienten las bases sobre lo que debe ser la orientación en la universidad. Desde la referencia genérica que se encuentra en la Ley General de Educación (1970), ni en la Ley de Reforma Universitaria (1983) ni en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, encontramos otra referencia a la creación de sistemas o estructuras organizadas de orientación y asesoramiento para al comunidad universitaria. Sólo en el artículo 46 de la nueva Ley Orgánica de Universidades (2001) se recoge como derecho de los estudiantes la orientación e información por la universidad sobre las actividades que les afecten, y el asesoramiento y la asistencia por parte de profesores y tutores. Sin embargo, no queda clara la articulación de las acciones en este campo, que quedará pendiente del desarrollo de las normativas derivadas de esta ley, fundamentalmente en el ámbito propio de cada universidad.

A pesar de la ausencia de un marco legislativo claro, el proceso de institucionalización de la orientación universitaria es un hecho que se ha desarrollado y del que se pueden identificar varias fases. Una primera fase de *sensibilización institucional* caracterizada por la realización de estudios de necesidades de orientación en las universidades españolas, una segunda fase de *iniciación* en la que surgieron propuestas concretas de organización de servicios, y una tercera fase, en la que nos encontramos, caracterizada por la *consolidación* de los servicios (Echeverría, Figuera, y Gallego, 1996).

2.1. La intervención orientadora en la universidad española

El modelo de orientación utilizado mayoritariamente en la universidad española ha sido de *servicios* organizado desde el ámbito de la administración, frente a otro posible basado en la participación del ámbito académico. Esta intervención mediante servicios se caracteriza por ser directa y grupal (Rodríguez Espinar, 1993, y Repetto, 1994). Su origen aparece vinculado al de carácter público de la orientación y tiene un carácter pasivo al asumir que el orientador espera a que el cliente formule una demanda para actuar.

Precisamente por su pasividad y carácter retroactivo, el modelo de servicios ha sido considerado limitado e insuficiente (Álvarez y Bisquerra, 1996; Rodríguez Espinar, 1993). Hoy en día parece estar resuelta la polémica en torno a este modelo al considerar que es posible fusionar la intervención por servicios y por programas dentro de un marco planificado de orientación en la institución (Echeverría, 1994; Álvarez y Bisquerra, 1996; Rodríguez Espinar, 1993).

Este modelo de servicios ha generado que el sistema de orientación en las universidades tenga unas características comunes. Diversos estudios realizados hasta el momento (Echeverría 1994, 1996 y 1997; Echeverría, Figuera, y Gallego, 1996; Rodríguez Espinar, 1997; Malik, Sánchez y Ballesteros, 1997; Sánchez García 1998 y 1999; Watts & Van Esbroeck, 1998) han analizado tales características, que se resumen en las siguientes:

1. Escaso interés en la orientación por parte de las autoridades académicas y, por lo tanto, escasa incidencia en la cultura universitaria y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, de una u otra forma, la mayoría de las universidades realiza algún tipo de actividad en el ámbito de la orientación.
2. Su creación no es originada por estudios sistemáticos de necesidades de la comunidad universitaria, sino que atiende a iniciativas personales.
3. Escasez de recursos materiales, formación de personal poco específica y ausencia de modelos teóricos y prácticos que guíen la intervención. En consecuencia, se fomenta la disparidad de la oferta.
4. La principal actividad que realizan es informar a los alumnos, principalmente titulados y alumnos de últimos cursos.
5. No se evalúa el impacto de estos servicios en la comunidad universitaria y en la sociedad.

Si se analiza la clasificación realizada por Echeverría (1997) sobre las actividades de orientación promovidas por las universidades españolas, se observa que en 1996 aproximadamente el 75% de las universidades públicas realizaba actividades de orientación con sus alumnos en algún momento de su vida universitaria.

La expansión de actividades y sistemas de orientación en los últimos años indica que la información y orientación que reciben los alumnos es un tema de gran interés en la universidad española. Así lo refleja el informe final del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en su tercera convocatoria (Consejo de Uni-

versidades, 2002: 34) en el que se constata que *no existe un modelo de información y orientación al alumnado homogéneo de carácter institucional. Normalmente, estas actividades se organizan de forma independiente por los diferentes centros en formas no necesariamente coordinadas dentro de cada institución.* Como actividades más comunes se recogen la acogida de alumnos de nuevo ingreso, jornadas de puertas abiertas, mesas informativas y sesiones de información sobre el funcionamiento del centro. Los resultados de este informe inciden en la necesidad de dedicar mayor atención a la información y orientación a los alumnos en el acceso y permanencia en la universidad y en la transición al mercado de trabajo. Se plantea la creación o mejora de los servicios específicos de información y ayuda al estudiante, y en el carácter integral de los mismos. Estas conclusiones son similares a las de otros estudios realizados (Rodríguez Espinar 1997; Sánchez García, 1998, 1999; Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno, 1988 en Álvarez González, 1995).

De acuerdo con estas investigaciones, las nuevas tendencias y recomendaciones que deberían seguir los servicios de orientación de nuestras universidades se podrían sintetizar en dos ideas: en primer lugar, es necesario que se produzca una reflexión y un debate por parte de la comunidad universitaria sobre la prioridad otorgada a la orientación institucionalmente y sus repercusiones en el nivel de calidad del sistema y, en segundo lugar, es necesario promover la integración de sistemas de orientación en el propio contexto educativo, teniendo como referente el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de la madurez del alumno. Esta *madurez* tiene especial importancia dado que *la función de los servicios de orientación ya no será ayudar a la persona a elegir carrera, sino a construirla* (Marín y Rodríguez, 2001: 315). Las propuestas presentadas, como se mostrará a continuación, parecen coherentes con la actual situación de la educación superior tanto en Europa, en general, como en España en particular.

2.2. Tendencias de la Educación Superior en Europa y consecuencias para la orientación

El rol de la educación superior en la Europa de la posguerra ha cambiado al pasar de *sociedades basadas en la producción a sociedades fundamentadas en la información y el conocimiento.* En este contexto, los ciudadanos europeos han considerado necesario acceder a la educación post-obligatoria y, en particular, a la educación superior en algún momento de su vida (EURYDICE, 2000). Lo que algún día fue un sistema universitario orientado a un grupo élite que cubría el 5% de las cohortes de jóvenes se ha transformado en un sistema de masas que cubre entre un 20-30% de esas cohortes, además de incluir a muchos más estudiantes adultos (Watts y Van Esbroeck, 2000).

Los estudiantes que acceden a la educación superior en Europa son actualmente una población mucho más diversa. Ha aumentado el número de estudiantes provenientes de clases sociales desfavorecidas, minorías étnicas, discapacitados, estudiantes adultos motivados por una mejor formación para su trabajo y estudiantes a distancia, gracias al espectacular desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (EURYDICE, 2000).

Tanto la expansión del número de estudiantes como su diversidad han favorecido la apertura de las instituciones de educación superior hacia un sector mucho más amplio del mercado laboral, y en general, hacia la sociedad. En contra de lo que parece lógico suponer, la expansión del número de estudiantes no ha ido acompañada de ingresos proporcionados del gasto público en educación superior (Watts y Van Esbroeck, 2000).

Como consecuencia de esta reducción, el Estado ha pasado de controlar el proceso a controlar la calidad del producto de forma que se ha exigido a las instituciones que rindan cuentas del desempeño de sus funciones de acuerdo con objetivos y criterios establecidos. En el proceso de rendición de cuentas y ajuste al presupuesto, los gestores de las instituciones de educación superior europeas han cuestionado la necesidad, obligatoriedad y dimensión de los servicios de ayuda al estudiante que deben estar disponibles (Watts y Van Esbroeck, 2000).

Mientras los gestores de las instituciones de educación superior se plantean el mantenimiento o creación de servicios de orientación, los estudiantes de educación superior europeos son cada vez más exigentes con la calidad percibida por su dinero, en consecuencia, esperan encontrar en el campus un conjunto de servicios dedicados a atender sus necesidades (UNITE/MORI, 2002).

El cambio experimentado en la cantidad y tipología de los estudiantes de educación superior, los problemas de financiación y la consolidación de un marco europeo de la educación superior, han alentado la toma de decisiones acordes con esta situación por parte de los Ministros de Educación Europeos. En los últimos años, los Ministros de Educación Europeos reunidos en la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001), han firmado declaraciones y acuerdos con el fin de fomentar la incorporación de nuevos mecanismos que sirvan para garantizar la calidad y transparencia de las instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional, la movilidad de estudiantes, la homologación de titulaciones entre países, la educación permanente y la incorporación al mercado de trabajo.

Siguiendo estas recomendaciones, se han diseñado sistemas de créditos para ofrecer al estudiante mayor flexibilidad en sus títulos incluyendo períodos de trabajo en prácticas y la posibilidad de estudiar en otros países. En Europa, la posibilidad de realizar parte de los estudios en otro país ha sido promovida por la Comisión Europea a través de los programas Sócrates, Erasmus y Tempus, apoyados por el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System, ECTS).

En España, el desarrollo de la autonomía con la LRU supuso la implantación de planes de estudio con una estructura mucho más flexible, el aumento de los títulos universitarios oficiales y la creación de títulos propios y otras fórmulas de enseñanza no reglada. Este incremento en las posibilidades de elección, dificulta la toma de decisiones del alumno universitario (Vieira, 2001; Corominas e Isus, 1998).

Los cambios a los que se enfrentan los sistemas de Educación Superior en Europa traen consecuencias innegables para la orientación. Quizá uno de los principales objetivos de la orientación ante el cambio social sea el *empowerment* (Marín y Rodríguez, 2001), es decir, conseguir el fortalecimiento personal para que *los alumnos desarrollen la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que, explícita o*

implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino (Rodríguez Espinar, 1998: 16).

En síntesis, hablamos de calidad y transparencia en el sistema universitario ante una sociedad en constante cambio, por tanto y necesariamente hablamos de orientación como indicador de la misma. En este sentido, la universidad española tendrá que especificar en el contexto europeo con qué sistemas y qué objetivos guían su práctica para atender a las necesidades de información y de orientación de la comunidad a la que sirve.

Ante la ausencia de legislación al respecto, parece lógico comenzar por conocer cuál es la situación de los servicios de orientación en España, y partir de las actividades innovadoras que en materia de orientación están desarrollando para, posteriormente, establecer las bases sobre cómo debe ser la orientación en la universidad.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio empírico realizado pretende aportar información sobre la información y orientación que reciben los alumnos. Los objetivos de este estudio se sintetizan en dos:

1. Recopilar, describir y realizar una clasificación del estado actual de los servicios de orientación de las universidades españolas atendiendo a sus líneas de actuación prioritarias (profesional, académica, personal) y a los colectivos a los que se dirigen.
2. Identificar buenas prácticas y actividades innovadoras realizadas en los últimos años por los servicios de orientación de las universidades españolas.

4. METODOLOGÍA

Considerando los objetivos del estudio, se ha acudido a dos fuentes de información: las WEB institucionales de las universidades y entrevistas telefónicas con los responsables de los servicios de orientación. En algunos casos, la información ha sido completada con documentos enviados por las personas entrevistadas. La información recogida ha sido analizada utilizando estadística descriptiva y de análisis de documentos.

En una primera fase, se realizó una búsqueda exhaustiva de la información ofrecida en las WEB institucionales. Los problemas metodológicos encontrados en esta primera fase se deben al elevado ritmo de actualización de las WEB, lo que obligó posteriormente a actualizar la información recogida. Este sistema ha permitido elaborar una *foto fija* de la situación de los sistemas de orientación en las universidades españolas. Sin embargo, la segunda revisión realizada nos ha permitido constatar que nos encontramos en un momento de cambios rápidos, por lo que estamos seguros de que los detalles de la foto han cambiado antes incluso de la redacción de este artículo.

Las variables analizadas son las siguientes:

- Objetivos del servicio: informar, orientar, gestionar, formar, diagnosticar, investigar y evaluar
- Unidades o áreas que lo componen
- Procedimiento o metodología de trabajo
- Destinatarios: alumnos, profesores, Personal de Administración y Servicios, empresas, facultad/departamento, instituciones, fundaciones, familia y otros
- Dependencia orgánica dentro de la institución
- Recursos humanos
- Localización del servicio

El análisis de la información recogida en las WEB sirvió de base para la elaboración del guión de entrevista telefónica a los responsables de los servicios de orientación registrados en la base de datos. El objetivo de estas entrevistas fue doble. Por una parte, validar la información obtenida a través de Internet y, por otra, conocer las buenas prácticas y principales iniciativas que se están desarrollando en los servicios.

Se realizaron entrevistas durante un mes y medio (de finales de septiembre a principios de noviembre de 2001) a responsables y personal de 131 unidades de las 184 registradas (71%). Las entrevistas realizadas corresponden a 46 universidades, lo que constituye el 70% de las universidades públicas y privadas que existen en España. La duración media de las entrevistas fue de media hora.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la investigación organizada en los diversos aspectos y variables analizados.

5.1. Acceso a la información sobre los servicios de orientación universitarios

Se encuentran algunas dificultades para acceder a los servicios de información y orientación a través de las WEB de las universidades. Uno de los factores que dificultan el acceso es la diversidad encontrada en la denominación de estos servicios. Sólo se puede acceder a un servicio fácilmente si se conoce previamente su denominación exacta. Los itinerarios, enlaces y motores de búsqueda no resuelven el problema de la localización, dado que no llevan de forma clara o directa a estos servicios.

Sin embargo, se ha comprobado que de hecho existe un uso elevado de los servicios de orientación, lo que permite deducir que los diferentes usuarios conocen los medios para acceder a estos servicios, aunque no sea Internet uno de los medios más utilizados. Estos otros medios son las campañas informativas organizadas por cada universidad, principalmente a través de las guías del alumno y los folletos que elaboran los propios servicios.

No existen grandes diferencias en el tipo de información localizada a través de Internet y la recogida a través de las entrevistas telefónicas. Las diferencias que existen se refieren a la cantidad de información obtenida, ya que mediante las entrevistas se han detectado servicios de reciente creación no incorporados a las WEB. Además, las

entrevistas aportan más información en lo que se refiere a recursos humanos de los servicios de orientación y procedimientos de actuación. Estas diferencias pueden explicarse porque los responsables de los servicios consideran que ésta no es una información necesaria e imprescindible para los destinatarios de los servicios.

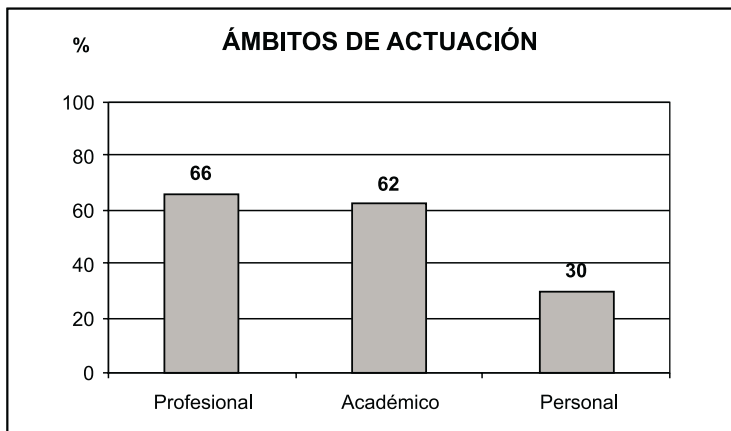
5.2. Descripción de los servicios de orientación en las universidades españolas

En este apartado, se resumen las características de los servicios de orientación en las universidades españolas en función de los objetivos que persiguen, los tipos de unidades o áreas en que se estructuran, el procedimiento de actuación que utilizan, sus destinatarios, recursos humanos y la dependencia institucional. Para conocer las características de los servicios de orientación de las universidades españolas hemos utilizado la información procedente de estudios previos citados en la revisión teórica y los resultados del estudio empírico realizado.

5.2.1. Ámbitos de actuación

Según los estudios previos realizados, el ámbito más desarrollado es el profesional, seguido del ámbito académico y el personal.

Los resultados de este estudio confirman esta misma distribución, en la que la mayor parte de los servicios de orientación universitarios trabajan en el ámbito profesional (66%), en el ámbito académico (62%) y, en un porcentaje mucho más reducido, en el ámbito personal (30%). Tradicionalmente, los ámbitos de actuación de los servicios de información y orientación han sido el profesional, sobre todo, y el académico. Esto explica su mayor presencia. El ámbito de actuación personal requiere una mayor especialización del servicio, lo que implica una mayor necesidad de recursos. Ésta puede ser la causa de que exista un menor compromiso institucional en la asunción de este ámbito de actuación. En concreto, se ha observado que en algunos casos su creación está relacionada con la existencia de facultades de Psicología que nutre de personal a estos servicios o que los pone en marcha por iniciativa propia.

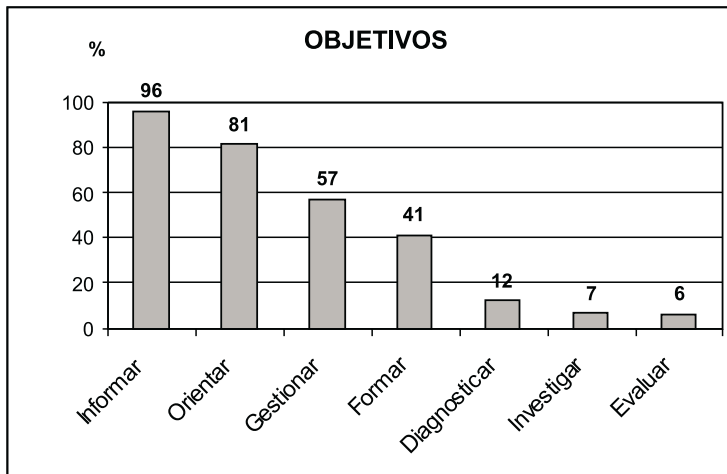


5.2.2. Objetivos

La revisión de la literatura indica que los servicios de orientación universitaria contemplan objetivos restringidos, dedicándose fundamentalmente a informar a alumnos.

Los resultados de este estudio muestran que se da una clara tendencia a este mismo objetivo de informar (96%) y se añade, en la mayoría de servicios, orientar (81%). A pesar de esta cifra tan elevada, en las entrevistas se pudo constatar que no se percibe, por parte de los responsables de los servicios, diferencias entre lo que supone *informar* y *orientar*. Mientras existe una idea clara de las funciones de información que desarrollan, la respuesta es más difusa cuando se ha preguntado por la función de orientación, no encontrándose valores diferenciados a la propia información. Por lo tanto, el porcentaje obtenido de servicios que realizan tareas de orientación podría ser sensiblemente inferior al dado.

Además de estas dos funciones, se han detectado otro tipo de objetivos que se dan en menor proporción, pero a los que se debe atribuir una presencia significativa. Estos son: gestionar (57%), formar (41%), diagnosticar (12%), investigar (7%) y evaluar (6%). La presencia de estos objetivos nos muestra que en los servicios se están ampliando las líneas de actuación. Por ejemplo, en algunos servicios se realizan estudios de evaluación de necesidades para paliar sus puntos débiles en el desarrollo de actividades. La gestión, por ejemplo, se convierte en una tarea esencial en los servicios que trabajan en el ámbito profesional o de empleo.



5.2.3. Estructura del servicio: unidades o áreas

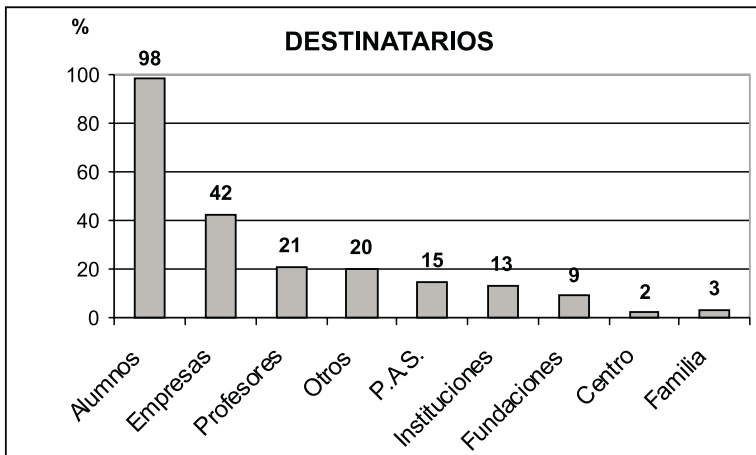
En los estudios revisados se han encontrado análisis descriptivos de la estructura organizativa de los servicios de orientación de algunas universidades. El escaso número de unidades analizadas no permiten llegar a una conclusión precisa sobre cómo se organizan en la práctica estos servicios.

Los resultados del presente estudio muestran una gran heterogeneidad en la estructuración de los servicios de orientación. Las unidades o áreas son diferentes en función de la denominación del servicio. La denominación y estructura de los servicios de orientación en el ámbito personal es más homogénea que en el ámbito académico y profesional, como es el caso de los Gabinetes Psicopedagógicos y Servicios de Atención Psicológica.

5.2.4. Procedimientos utilizados y destinatarios

Los estudios revisados indican que el alumnado es el colectivo que más utiliza estos servicios y en muy pocos casos el profesorado. Estos resultados muestran una desvinculación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, con el profesorado universitario. Su actuación es principalmente remedial, es decir, no se organizan por medio de programas de carácter preventivo sino que se espera a que el cliente acuda al servicio.

Los resultados del presente estudio coinciden al mostrar como principales destinatarios de los servicios de orientación a los alumnos (98%). Sin embargo, se han detectado otros grupos de destinatarios importantes como las empresas (42%), siendo su presencia reflejo de la actividad que desarrollan los servicios de orientación en el ámbito profesional en el campo empresarial. También aparece el profesorado como un grupo de destinatarios, aunque en menor medida (21%), confirmándose cierta desvinculación con el trabajo desarrollado por estos servicios, aunque puede considerarse su presencia como un indicador de cambio o de adaptación a nuevas demandas. El Personal de Administración y Servicios, Fundaciones, Instituciones, familia y otros se encuentran en un porcentaje muy reducido.



Los procedimientos de actuación presentan cierto grado de heterogeneidad sobre todo en los servicios de ámbito académico. Esta variabilidad depende de los objetivos, la estructura y los destinatarios del servicio. Se observa que el procedimiento es más

homogéneo en los servicios del ámbito profesional donde las actuaciones se dividen en servicio a las empresas y a los estudiantes, siguiendo éstos una metodología muy similar. En los servicios de orientación que trabajan en el ámbito personal se puede hablar de criterios homogéneos a la hora de desarrollar su actividad, fundamentalmente realizan asesoramiento individual a petición del cliente y cursos de autoayuda.

5.2.5. *Recursos humanos*

Los estudios realizados indican que existe una escasez de recursos materiales y personales en los servicios de orientación de las universidades españolas. La formación de los profesionales que trabajan en ellos es heterogénea. En general, el director suele ser titulado universitario, diplomado o licenciado y, en ocasiones, docente universitario. El resto del equipo está compuesto por personal administrativo, técnicos (titulados en distintas materias), becarios y otros (informáticos, documentalistas o colaboradores).

Los resultados de este estudio muestran que, en general, en los servicios de información y orientación el personal que más peso tiene es el de Administración y Servicios (PAS) que suelen haber realizando cursos específicos que les capacita para realizar tareas de orientación. En los servicios de ámbito académico y profesional, el PAS de perfil más general se encuentra en una proporción superior a la de los Técnicos en Orientación y Técnicos en Inserción Laboral. En el ámbito personal, los servicios de orientación son atendidos principalmente por psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales. Otro colectivo con gran peso en el funcionamiento de los servicios de orientación es el de becarios.

No existe un organigrama claro de personal en los servicios de orientación universitarios, ni un plan de formación específica. Esta es una situación detectada por las propias unidades y sobre la que se están planificando estrategias de mejora en la actualidad.

5.2.6. *Dependencia institucional*

En los estudios revisados se han encontrado datos sobre la dependencia institucional de servicios de algunas universidades. No se observa ninguna tendencia común entre estos servicios respecto a su órgano de dependencia.

Los resultados de este estudio muestran que, en general, la dependencia institucional de estas unidades es del Vicerrectorado de Estudiantes (o su equivalente), teniendo las Fundaciones Universidad-Empresa un papel importante en los servicios de orientación del ámbito profesional que pertenecen a las mismas.

No obstante, existe cierta indefinición de esta vinculación orgánica, hasta el punto de que algunos servicios no conocen de forma precisa de quién dependen orgánicamente.

5.3. Buenas prácticas y actividades innovadoras

Además de la expansión de los servicios de orientación en las universidades españolas, muchos de ellos han considerado conveniente poner en práctica iniciativas para atender a colectivos desfavorecidos, rentabilizar recursos, atender de forma personalizada a las necesidades del alumno, entre otras.

Bajo el epígrafe de buenas prácticas y actividades innovadoras, se ha realizado una recopilación de experiencias consideradas positivas que están desarrollando los servicios de orientación. En algunos casos, se describe, de forma general el funcionamiento del servicio prestado, y en otros, actuaciones concretas dentro de los mismos. Se trata de una selección realizada con el ánimo de ejemplificar tipos de actuaciones. No se trata, por lo tanto, de una lista detallada de las que se consideran mejores. Existen diversas iniciativas similares a las aquí descritas en otras instituciones, que por motivos de espacio no han sido citadas.

5.3.1. Redes

La falta de coordinación y criterios homogéneos de actuación es un punto débil detectado por los servicios de orientación de las distintas universidades. En un intento de unificar esfuerzos y hacer un uso óptimo de los recursos disponibles se han establecido redes de trabajo en dos niveles: *interuniversidades e intrauniversidades*.

Se consideran redes *interuniversidades* aquellos mecanismos de cooperación y trabajo en equipo que se han creado entre los servicios que trabajan en los mismos ámbitos en diferentes universidades. En el año 2001, se han constituido dos redes a nivel nacional, UnivEmpleo (Red Nacional de Servicios de Empleo) que coordina servicios que trabajan en el ámbito profesional y SIOU (Grupo de Trabajo de los Servicios de Información y Orientación Universitarios) a la cual pertenecen servicios de los ámbitos profesional y académico dedicados a la gestión de información, documentación y orientación.

La coordinación *intrauniversidades* hace referencia a la creación de servicios integrados. Un servicio integrado es aquel que agrupa diversos servicios con entidad propia bajo una denominación común, los cuales pueden pertenecer al mismo ámbito o integrar servicios de varios ámbitos.

Los servicios integrados que más se han desarrollado pertenecen al ámbito de empleo. Como ejemplos de estos servicios se encuentran el SIE (Servicio Integrado de Empleo) de la Universidad Politécnica de Valencia y de la Unidad de Fomento al Empleo (UFE) de la Universidad de Almería.

Otros servicios integran los tres ámbitos de actuación, académico, profesional y personal, intentando ofrecer un servicio que atienda al destinatario de forma integral. Es el caso del SOU (Servicio de Orientación al Universitario) de la Universidad de Salamanca.

5.3.2. *Acción tutorial*

Un tema de actualidad en las universidades españolas es la puesta en marcha de planes de acción tutorial institucionalizados. Así lo confirman varias de las acciones de mejora premiadas en el ámbito de la enseñanza en la convocatoria 2000 del Plan de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2001). El primer premio fue concedido a los Planes de Acción Tutorial en la Universidad de Barcelona y el segundo al Proyecto Brújula (Programa de Atención Tutorial) de la Universidad de Cádiz.

Los servicios de orientación han participado en el desarrollo de la acción tutorial como unidades de apoyo y coordinación con profesores y alumnos. La acción tutorial se ha organizado en torno a dos figuras que actúan como tutores, por una parte, el profesorado, y por otra, el alumnado de últimos cursos.

Aunque, desde el punto de vista teórico, un profesor tutor debe ser un orientador, no siempre se entiende que esto es así por parte del profesorado. La orientación así concebida es un modelo que, junto con las funciones que realizan otros servicios (empleo o atención personal), es fundamental a la hora de conseguir que un alumno ingrese en la universidad, se gradúe y se introduzca en el mundo laboral de manera satisfactoria y eficiente.

El Gabinete de Orientación Universitaria (GOU) de la Universidad de Barcelona es un ejemplo de servicio de apoyo a la tutoría institucionalizada al colaborar en la puesta en marcha del Plan de Acción Tutorial de la universidad. En la Universidad de Deusto, el modelo de servicio de atención al alumnado gira en torno a la acción tutorial.

La figura del alumno tutor ha sido impulsada en la Universidad Politécnica de Valencia mediante el Programa Alumnos Tutores. Este programa forma parte del Proyecto Europa entre cuyos subprogramas destacan tres por la orientación ofrecida al alumno: el Curso de Acogida, el Programa Profesor-tutor y el Programa Alumno-tutor. Los objetivos de este último son conseguir una adecuada integración en la universidad de los alumnos de primer curso y lograr que los alumnos de último curso, que realizan la tarea de alumno tutor, desarrollen habilidades sociales y aptitudes para el desempeño profesional.

5.3.3. *Adaptación a las necesidades del entorno laboral*

La inserción laboral de los titulados ha sido tradicionalmente un tema de máxima preocupación para las universidades. Precisamente, los primeros servicios de orientación se crearon en el curso 1975/76 bajo la denominación de Centros de Orientación e Información de Empleo para atender las necesidades del alumno en el ámbito profesional (Rivas y Quero, 1983). En la actualidad, los servicios de orientación del ámbito profesional intentan adaptarse a circunstancias específicas de determinados colectivos, titulaciones y contextos socioeconómicos.

Siguiendo este objetivo, en las universidades andaluzas se han creado Unidades de Orientación para el Empleo de Universitarias (Univertecna), en colaboración con el

Instituto Andaluz de la Mujer, con el fin de facilitar el acceso al empleo de mujeres tituladas, especialmente de carreras técnicas y experimentales. Las principales acciones de las unidades Univertecna consisten en orientación laboral, formación complementaria, estancias en empresas de la Unión Europea y prácticas en empresas.

Se han tomado medidas en esta línea a través del programa de Políticas Activas Específicas del Servicio de Empleo de la Universidad de Valladolid en titulaciones de humanidades que, en la actualidad, no cuentan con una buena salida profesional.

5.3.4. Atención a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Un grupo cada vez más numeroso de servicios de orientación y atención a los estudiantes está fomentando la igualdad de oportunidades atendiendo a alumnos con necesidades educativas especiales. Las acciones que se presentan a continuación, dirigidas a alumnos con discapacidad física y/o sensorial, son desarrolladas por servicios que, según sus responsables, se encuentran con muchas dificultades debido a la escasez de los recursos disponibles para estas acciones.

Existen servicios casi exclusivamente dedicados a atender a alumnos con algún tipo de discapacidad física y/o sensorial, como es el caso del Centro Universitario de Asesoramiento a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Valencia y el Centro de Atención al Estudiante de la Universidad de Alicante, y otros que, aunque no con dedicación exclusiva a este colectivo, incluyen la Igualdad de Oportunidades del alumnado entre sus programas. Entre estos últimos, se encuentran el Programa de Normalización del Sistema de Orientación de la Universidad de Cantabria (SOUCAN), el Programa de Integración de Discapacitados del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Universidad del País Vasco y el Programa de Atención a los Estudiantes con Discapacidad (FEM VIA) del Servicio de Información y Atención al Estudiante (SIAE) de la Universidad de Barcelona.

6. CONCLUSIONES

En los últimos años, en la universidad española se ha producido un rápido incremento en los servicios de orientación creados para atender las necesidades del estudiante en los ámbitos profesional, académico y personal. Aunque el desarrollo experimentado por los servicios en el ámbito personal es bastante menor que en los otros dos ámbitos, la expansión generalizada de los servicios de orientación en las universidades es un claro indicador de su actual dinamicidad.

Los resultados del presente estudio confirman los de otras investigaciones al considerar que la creación de estos servicios en la universidad española atiende a motivos coyunturales, frente a la realización de estudios sistemáticos sobre su necesidad, y que no existe un modelo definido sobre cómo debe articularse su funcionamiento sino que, en general, tanto los procedimientos seguidos en estos servicios como su estructura son dispares y muy heterogéneos.

Además, en este estudio hemos encontrado que se han ampliado los objetivos de los servicios de orientación. Así, frente a la realización tradicional casi exclusiva de

tareas de información y orientación, se ha detectado que algunos servicios realizan investigaciones sobre las necesidades de orientación de los colectivos a los que atienden y que evalúan su actividad con la pretensión de incorporar mejoras en su práctica. Asimismo, aunque el destinatario principal sigue siendo el alumnado, el aumento de la atención a las necesidades de otros colectivos como las empresas, el profesorado e instituciones de diversa índole puede indicar la adaptación de estos servicios a nuevas demandas.

El análisis de las buenas prácticas desarrolladas por los servicios de orientación de las universidades españolas permite concluir que, en efecto, estos servicios han puesto en marcha actividades con el fin de adaptarse a nuevas demandas de los colectivos a los que atienden. Los objetivos de estas buenas prácticas se refieren, principalmente, al fomento de la acción tutorial, la creación de mecanismos de coordinación y trabajo en equipo entre servicios, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales y la adaptación al contexto laboral para facilitar la inserción de los egresados en el mercado de trabajo.

El reconocimiento de las buenas prácticas desarrolladas en el ámbito de la orientación en la universidad española viene avalado por el Plan de Calidad de las Universidades. Los premios concedidos bajo este Plan en la convocatoria de 2000 a las acciones de mejora en el ámbito de la enseñanza hacen referencia a la puesta en marcha de Planes de Acción Tutorial.

A pesar de las mejoras que se han introducido en los servicios de orientación, la situación general en las universidades españolas se caracteriza por la disparidad de la oferta en las distintas universidades, sobre todo, en lo que a desarrollo de buenas prácticas y actividades innovadoras se refiere.

Esta situación de indefinición respecto a la orientación universitaria en España habrá de cambiar necesariamente por varios motivos. Por una parte, los resultados de investigaciones realizadas tanto en España como en Europa indican que los estudiantes de educación superior exigen un conjunto de servicios de información y orientación dedicados a atender sus necesidades. Conscientes de esta exigencia, los gestores de las instituciones de educación superior presionados por las reducciones en la financiación pública se plantean hasta qué punto son necesarios los servicios de orientación.

Por otra parte en España, tanto los cambios recientes introducidos con la LOU en lo que a la evaluación de servicios se refiere, como la propia situación de los servicios de orientación, indican que la indefinición de los mismos ha de ser clarificada. Respecto a los servicios de orientación, tanto la falta de consenso en su actuación y su indefinición en el papel que juegan dentro de la institución, como la ausencia de un marco legislativo que explicita los mínimos requeridos en la universidad, hacen necesaria una clarificación de su situación.

Ante esta necesidad, parece oportuno realizar estudios que permitan conocer la importancia otorgada en Europa a los servicios de atención al estudiante en las instituciones de educación superior en los procesos de evaluación y/o acreditación institucional. Los requisitos mínimos que deben cumplir las instituciones de educación superior en Europa en materia de orientación y ayuda a sus estudiantes pueden ser un

referente fundamental para comenzar a fijar mínimos exigibles en la oferta de estos servicios en España.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Rivas, J., y López Quero, M. (1983). *Los COIE de las universidades madrileñas: seis años de actividades*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Álvarez González, M. (1995). La orientación profesional en la Universidad. *Orientación Profesional* (pp. 154-183). Barcelona: CEDECS.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). Aproximación al concepto de orientación y tutoría. En M. Álvarez González, y R. Bisquerra Alzina (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez Rojo, V. et al. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón y López V. (Coords.). *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-77). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Consejo de Universidades. (2001). *Acciones de mejora (Premio Convocatoria 2000)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Consejo de Universidades. (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Corominas, E. e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155-184.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-67). Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B. (1994). ¿Y, los servicios sirven? *Revista de Investigación Educativa*, 22, 41-52.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B. (coord.) (1996). *Jornadas sobre orientación académica y profesional en la Universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona-SIU.
- Echeverría, B., Figuera, P., & Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 7(12), 207-220.
- EURYDICE. (2000). Conclusions and future perspectives. En EURYDICE, *Two decades of reform of Higher Education in Europe: 1980 onwards* (pp. 171-185). Brussels: EURYDICE European Unit.
- Gordillo, M. V. (1986). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malik, B., Sánchez, M. F. y Ballesteros, B. (1997). Los centros de orientación en las universidades españolas. *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE)* (pp. 669-672). Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- Marín, M. A. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.

- Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, firmada en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998.
- Ministros de Educación Europeos (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- Ministros de Educación Europeos (2001). *Hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, comunicado de la reunión celebrada en Praga los días 18 y 19 de mayo de 2001.
- Repetto, E. (1994). Modelos actuales de programas para el desarrollo de la carrera. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP* (pp. 19-33). Valencia: AEOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-67). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-23.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica en la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2001). *Comentarios y reflexiones al Memorando sobre el aprendizaje permanente de la Comisión de las Comunidades Europeas*. En <http://www.educaweb.com>.
- Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9(15), 87-107.
- Sánchez García, M. F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 193-206.
- UNITE/MORI. (2002). *Student living report 2002*. En <http://www.unite-group.co.uk>
- Vidal, J. (Coord.) (1999). *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades. MEC.
- Vieira, M. J. (2001). Toma de decisiones de los alumnos universitarios a partir de la Ley de Reforma Universitaria. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 645-650). A Coruña: AIDIPE.
- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (1998). *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Brussels: VUB University Press. VUBPRESS-FEDORA.
- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187.

COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LA UNIVERSIDAD Y HABILIDADES REQUERIDAS POR LOS EMPRESARIOS¹

Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C.; Barreiro, F.; Zamora, E.; Expósito, A.; Mosteiro, J.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Sobre la base de los datos de una muestra de 304 graduados universitarios con experiencia laboral y otra de 164 empresas de Galicia (Noroeste de España), este estudio analiza la transición al empleo en términos de contenidos requeridos, habilidades, y ciertas variables relacionadas con el trabajo en un enfoque comparativo entre los graduados universitarios y los directivos de empresas.

***Palabras clave:** Calidad de la educación superior, empleo, transición de la educación superior al empleo, habilidades requeridas por los empresarios.*

ABSTRACT

On the basis of data for a sample of 304 of university graduates with laboral experience, and another of 164 companies in Galicia (N.W. Spain), this paper analyses the transition from higher education to employment in terms of training given, skills required and certain other job-related variables in comparative perspective between university graduates and managers.

***Key words:** quality higher education, employment, transition from higher education to employment, skills required by managers.*

¹ Esta investigación ha sido financiado por la Fundación Caixa Galicia y por la Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento de la Xunta de Galicia.

INTRODUCCIÓN

La evolución histórica de los sistemas económicos y, en concreto, del mercado de trabajo, nos sitúa en una posición en la que cabe destacar como elementos más relevantes, la globalización y el importante papel que juega ésta en dicho mercado. Las consecuencias derivadas de esta situación en el ámbito competencial y, por lo tanto, en el formativo, son evidentes, introduciendo nuevos cambios sobre todo en la esfera cualitativa.

Esta idea figura en las políticas de la Unión Europea en el *Dictamen del Comité Económico y Social sobre el tema «Nuevos conocimientos, nuevos empleos»* en donde se dice: «el rasgo dominante de la sociedad de la información, la nueva economía, etc., es que da más valor al capital humano que a los activos físicos. La inversión en capital humano implica el desarrollo de la capacidad y las cualificaciones. (...) Las universidades tienen que brindar a los estudiantes una oferta mayor y más práctica para incrementar la empleabilidad. (...), El desarrollo de la sociedad del conocimiento está modificando el equilibrio de la educación y la formación entre las empresas y el sistema educativo formal (...) las empresas competitivas no se pueden permitir más que los conocimientos de nivel superior más avanzado» (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, (2001, pp. 104-110).

El sistema educativo debe adaptarse a todos estos cambios, sabiendo establecer los mecanismos pertinentes para responder a las necesidades y demandas de esta realidad cambiante que es el mercado laboral. Pero ya no es sólo el sistema educativo el único responsable de la formación de personal cualificado para el trabajo, sino que surgen nuevas alternativas, como la formación en la propia empresa. Por lo tanto, y en palabras del citado *Dictamen de la Unión Europea*, no sólo debemos hablar de una «sociedad que aprende», sino también de «organizaciones o empresas que aprenden» (p. 108).

La Universidad aparece como una plataforma formativa que debe dar respuesta a diversos tipos de estudiantes con puntos de partida, motivaciones y dedicación a la vida universitaria diferentes (sea estudiante «tipo puro», «estudiante-trabajador» o «trabajador-estudiante»). Sin embargo, para unos y otros, el paso por la Universidad configurará una parte importante de su itinerario formativo como profesional superior. De ahí que la transición del universitario al mercado de trabajo constituye una fase esencial en el desarrollo individual, pero no siempre implica el logro de una situación estable y relacionada con los procesos de cualificación seguidos. Por ello, el análisis de la formación universitaria, la transición de la universidad al mercado de trabajo y el estudio de las demandas sociales han sido objeto de reflexión los últimos años. La complejidad y amplitud del campo nos llevó a delimitar los propósitos de este estudio.

OBJETIVOS

Con esta investigación pretendemos: 1. Recoger la valoración que realizan los graduados, con experiencia laboral, de la formación recibida en la Universidad (efec-

tividad de las reformas educativas a través del conocimiento de la transición educación superior-empleo), 2. Valorar qué conocimientos/habilidades les exigen las empresas en esa etapa de transición al empleo y, 3. Dar cuenta de cuál es la formación y habilidades más demandadas por los empresarios.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Podemos recoger algunas evidencias que cuestionan el problema de esta transición y adecuación de la educación superior. Así, en Bélgica, Vanderhoeven reclama una educación superior más flexible y orientada al empleo, en todos los niveles de educación superior y escribe que:

«Dos consecuencias de este desarrollo son actualmente claramente visibles: primero, la confianza en la educación no universitaria y universitaria como una garantía de obtener un trabajo satisfactorio y bien pagado ha declinado muy considerablemente entre la gente joven; segundo, la educación superior no sintoniza con el mundo del empleo y de los cambios económicos, sociales y culturales requeridos» (1999, pp. 278-279).

También existen trabajos que recogen evidencias respecto a las competencias y habilidades requeridas a nivel laboral. En este sentido, en Austria, Kellermann & Sagmeister (2000, p. 163) indican que, cuando se les preguntó a los graduados si las competencias adquiridas durante sus cursos respondían a los requisitos de su trabajo diario, contrariamente a la idea prevaleciente, los graduados manifestaron frecuentemente que sus cualificaciones son más amplias que los requisitos del trabajo (...); solamente un 5 % dijo que las demandas fueron más amplias que las cualificaciones y, aproximadamente el mismo porcentaje dijo que las cualificaciones son iguales. Pero cuando se les preguntó de qué competencias principalmente carecían dijeron: pensamiento creativo (53 %), resolución de problemas (48%), habilidades comunicativas (45%), y otras (56 %), (Kellermann *et al.*, 1994).

Asimismo, respecto a las competencias y habilidades, tenemos aportaciones en Francia que dicen que la demanda de nuevas competencias (autonomía, iniciativa, liderazgo, comunicación) han sido fuertes, aunque existen dudas acerca de la capacidad financiera y cultural de las Universidades para convertir su pedagogía tradicional en actividades que requieren más participación de los estudiantes. En el pasado, el énfasis se colocó en los lazos entre el estudio y la ocupación, centrándose los estudios recientes en el rol del conocimiento general, las actitudes y las habilidades sociales (Jean-Jacques & Jake Murdoch, 2000, pp. 185-186).

Los cambios en los sistemas educativos, la introducción masiva de la tecnología en la empresa, las diferencias entre naciones y regiones y, la carencia de medidas fiables de las variables que podemos considerar relevantes, nos llevan a diferentes aproximaciones teóricas que tratan de aplicarse al estudio de los graduados en su transición al mercado de trabajo. Así, nos encontramos con aproximaciones socio-económicas (que resaltan la importancia de invertir en educación, teoría del capital humano, etc.);

sociológicas (que destacan el papel del origen social, clase, familia, amistades etc.); socio-psicológicas (que inciden en la interacción entre la elección de la persona y los procesos de selección del empleador, el ajuste de las características del demandante y de las exigencias del puesto de trabajo, etc.) y, pedagógicas (que tratan de conocer el mercado de trabajo, enseñar al sujeto para que alcance un buen currículum y, capacitarle para el aprendizaje en técnicas y actitudes de inserción).

A su vez para otros autores como Maassen and Weert (1999, p. 253) son importantes los factores extracurriculares pues, según ellos, los estudiantes que realizan actividades de este tipo, obtienen más fácilmente un empleo.

SE PREPARA PARA LA TRANSICIÓN AL EMPLEO

Durante la década de los 90, es ampliamente aceptado que a los estudiantes, a menudo, no se les forma adecuadamente en habilidades para el empleo durante su formación en la Educación Superior. En España, desde los años 1980, en los sucesivos debates nacionales sobre los planes de estudio en Educación Superior, se ha insistido no sólo en el desarrollo de capacidades académicas e intelectuales, sino también, en la potenciación de las prácticas para prepararles para el empleo y dar respuesta a las necesidades sociales. Esta visión, por ejemplo en el Reino Unido, parece ser asumida por el gobierno y conduce a la potenciación de estas habilidades y a proyectos de trabajo apoyados por el Departamento de Educación y Empleo en su división de Calidad de la Educación Superior y Empleo. También la Agencia para la Garantía de la Calidad (QAA) señala la prioridad sobre el desarrollo del empleo y habilidades de «empleabilidad». Asimismo, en el Informe del *Committee of Vice-Chancellors and Principals* (CVCP, 1996), Rectores y Directores de centros establecen que uno de los propósitos de la educación superior es preparar bien a los estudiantes para el mundo del empleo y plantean que las instituciones deben tomar conciencia de que es parte de su trabajo desarrollar en los estudiantes habilidades personales e intelectuales que les ayuden en el mundo del trabajo y de la vida en general (CVCP, 1998a).

Las razones por las que las «habilidades para el empleo» deben formar parte del currículum son, entre otras, ayudar a mejorar la competitividad de la economía y hacer a los graduados más adaptados a las necesidades de los empleadores y de sus empresas (CVCP, 1988b).

Las habilidades conectadas con el trabajo se han denominado «*habilidades llave*», «*habilidades transferibles*» y «*habilidades de dirección*». En algunas Universidades y *Colleges* británicos, actualmente, se incorpora la preparación para el trabajo dentro de su currículum con objetivos y enfoques encaminados al empleo. Pero, ¿cuáles son esas habilidades? Parece que deben incluirse, en general, habilidades personales e intelectuales, siendo ampliamente aceptado que es central el desarrollo de habilidades de aprender a aprender, tal como se recoge en el *Dearing Report* (NCIHE, 1997). Entre las *habilidades llave* se enumeran: comunicación, aplicación de números, tecnología de la información, mejora del propio aprendizaje y desarrollo, trabajo en equipo y resolución de problemas. La «empleabilidad» se presenta a veces como sinónimo de «*career management*», habilidad para entenderse a uno mismo y dirigirse en

elecciones en la vida complejas y difíciles (DFEE, 1977,b). La *Association of Graduate Careers Advisory Service* (AGCAS) apoya esta definición pero afirma que es necesario incluir no solo habilidades y competencias, sino también, atributos y actitudes (AGCAS, 1999). Para otros, las habilidades de «empleabilidad» abarcan: habilidades intelectuales tradicionales tales como, evaluación crítica y transferencia de la teoría a la práctica, las nuevas habilidades llave, atributos personales como flexibilidad, realización de sí mismo y conocimiento acerca del trabajo en organizaciones (CVCP, 1998,b). Por tanto, procede cuestionarse si desde la empresa realmente se reclama este tipo de formación.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-EMPLEO DESDE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de la relación entre la educación superior y el empleo es una constante en los últimos años, el proyecto «*Higher Education and Graduate Employment in Europe*», desarrollado entre los años 1998 y el 2000 y, financiado por el programa de la Comisión Europea Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER), es una prueba de ello (Teichler, 2000).

Las primeras aproximaciones a la investigación de la relación educación superior-empleo, se ciñeron más bien al conocimiento de las dimensiones macro-sociales en términos, por ejemplo, de relaciones de oferta y demanda, educación y movilidad social, cambios de entrada y salida debido al rápido incremento en el número de graduados, etc. Pero en la actualidad, teniendo en cuenta la diversidad de la oferta de la educación superior promovida por las reformas llevadas a cabo en varios países europeos, se pretende profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje (analizando los estilos de aprendizaje), el funcionamiento de las instituciones (la calidad de su docencia, investigación y servicios) y, obviamente, también el estudio de la educación superior y sus relaciones con el mundo laboral. Las sucesivas investigaciones incrementaron la conciencia de la complejidad de la transición educación superior-empleo. Las aproximaciones son fruto de los trabajos realizados en distintos países y desde diferentes perspectivas: económica, sociológica, psicológica, pedagógica... que revelan que estos factores condicionan las teorías, los temas de análisis, las diferencias nacionales y también las regionales. Un análisis en Alemania de los factores determinantes de empleo de los graduados indica que, aparte de la región y el campo de estudio, la duración del estudio juega también un importante rol; prolongar los estudios ayuda a posponer la entrada en el mercado de trabajo y trabajos de nivel inferior (Teichler, 2000). Por tanto, la controversia continúa pero el conocimiento de la educación superior y de las relaciones de ésta con el mundo laboral y, por ende, con las demandas sociales siempre será un tema de actualidad.

Por otra parte, algunas aportaciones de la investigación ofrecen evidencias de que el número de puestos demandados de educación superior no se ha desarrollado, en las últimas décadas, en correspondencia con la expansión de la educación superior, existiendo una cierta amenaza a la consecución de un trabajo apropiado para los graduados y presagiando el desempleo y/o el empleo inapropiado. Podemos decir que el

empleo, en general y, también para los graduados, está atravesando una etapa de mayor riesgo que en el pasado.

Asimismo, los resultados apuntan a que el proceso de transición es relativamente autónomo. La formación práctica y la experiencia previa, la formación complementaria en informática e idiomas, la flexibilidad e iniciativa, las relaciones y la suerte, juegan un rol importante y, en todo caso, la educación superior no predetermina sino que es una etapa donde un abanico de posibles decisiones están en juego. La investigación disponible de los años 1970 y 1980 muestra en la proporción de empleo inapropiado cierto desequilibrio entre oferta y demanda, y, en el subempleo cifras que varían entre un 3% y un 40 % según las encuestas realizadas en varios países europeos. En el 2000 se cuestiona si el estatus de los graduados es el apropiado, si su trabajo se corresponde con su educación y, si con las nuevas reformas se prepara mejor para el empleo. Algunos estudios intentan inferir lazos entre la educación superior y el empleo en términos de «subempleo» y de «empleo inapropiado» teniendo en cuenta las categorías ocupacionales relativas a los grados de educación superior.

Pero, cuando pretendemos conocer los cambios en los requisitos para encontrar empleo y cómo afecta en el desarrollo del currículo (es decir, a los enfoques de enseñanza-aprendizaje), la teoría nos informa de la importancia de las denominadas «habilidades llave» y también de otras habilidades y actitudes.

En una investigación realizada recientemente por nosotros con cuatro titulaciones (Física, Farmacia, Ingenieros Agrónomos e Ingenieros Agropecuarios), los resultados muestran que el 59,5 % de los estudiantes consideraban que no recibían una formación adecuada para optar a un puesto de trabajo. Encontramos diferencias significativas entre: la formación teórica recibida en la carrera y la demandada por las empresas, entre la formación recibida en la carrera y la competencia técnica y, entre la formación recibida en la carrera y la competencia metodológica. Los aspectos de la formación teórica más demandados fueron informática y conocimientos técnicos y, en la formación práctica, los programas informáticos y la experiencia laboral en empresas. En cuanto a las cualidades más valoradas a la hora de encontrar empleo, constatamos que eran conocer gente con influencia y ser adaptable y flexible. Cuando se busca trabajo lo más apreciado para los graduados es la independencia y la seguridad. Por su parte los empleadores en la entrevista demandaron a los graduados: informática, conocimientos prácticos, práctica laboral y capacidad para trabajar en equipo. Por último, entre las vías para encontrar trabajo, declaran que predominan las amistades (Cajide y otros, 2000).

En base a estos estudios previos, consideramos que procedía estudiar *en qué medida la formación universitaria responde a las demandas de las empresas o, con otras palabras, si las competencias adquiridas en la Universidad responden a las habilidades requeridas por los empresarios.*

MUESTRA

El estudio de las demandas de formación de las empresas se ha centrado en PYMES y grandes empresas gallegas, seleccionadas del directorio empresarial AR-

DAN, correspondientes a los diferentes sectores de actividad. Fueron enviados 1.000 cuestionarios y visitadas muchas empresas para tratar de recoger el punto de vista de los empresarios de Galicia relativo a las habilidades más demandadas por ellos, principalmente en los polígonos industriales. La muestra quedó configurada por un total de 164 empresas.

Asimismo, para conocer algunos aspectos de la inserción laboral de los titulados universitarios, se enviaron 1.000 cuestionarios, de los que fueron recibidos 304 de graduados universitarios con experiencia laboral. De ellos, el 67,1% correspondían a mujeres (n=204) y el 32,9% a hombres (n=100). Las titulaciones procedían de las áreas de Humanidades (n=80, 26,5%), Ciencias Sociales y Jurídicas (n=85, 28,1%), Ciencias Experimentales y de la Salud (n=89, 29,5%) y Enseñanzas Técnicas (n=48, 15,9%).

INSTRUMENTOS

La información referente a las empresas de la muestra fue recogida mediante un cuestionario. Se utilizó este instrumento por ser el más recurrido en la mayoría de los estudios realizados en los últimos años. El cuestionario, consta de siete bloques de preguntas: *datos de identificación de la empresa, características generales de la empresa: innovación tecnológica, investigación y desarrollo tecnológico (I+D); tecnología adquirida y transferida; formación y, selección del personal*. Se recogen los principales indicadores que se han de tener en cuenta para llevar a cabo un estudio de estas características. Además de estos bloques de preguntas el cuestionario consta de 27 ítems destinadas a evaluar las exigencias de la empresa a la hora de seleccionar a sus trabajadores. Asimismo, también aparece recogida en el cuestionario una tabla final con la clasificación de los distintos sectores y ramas de actividad, realizada en base a la clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE), para facilitar las respuestas a las empresas y posibilitar el tratamiento de los datos.

Por otra parte también se elaboró otro cuestionario para conocer algunos aspectos de la transición al empleo de los titulados universitarios. Este consta de cuatro bloques: *datos personales y académicos, información sobre la formación recibida, información sobre el período de transición y búsqueda del primer empleo y, finalmente, información sobre el empleo actual de los sujetos encuestados*.

De las treinta y siete preguntas que lo forman, hemos seleccionado tan sólo aquellas que nos permiten responder a los objetivos propuestos en nuestra investigación:

- *Fuentes de información sobre las salidas profesionales durante el transcurso de la carrera, vías para encontrar empleo, adecuación del empleo a los estudios cursados, tiempo de inserción.*
- *Valoración de la formación recibida en la universidad, exigencias de formación en la empresa en relación a los contenidos de la carrera y valoración de habilidades tanto académicas y sociales como de desarrollo personal y laborales.* Este último apartado comprende 27 ítems en los que se pedía a los encuestados que valorasen los siguientes aspectos en una escala de (1) menos importante a (5) más importante:

Contenidos de la carrera cursada: conocimientos teóricos, formación práctica, conocimientos de metodologías y técnicas, conocimientos de nuevas tecnologías, flexibilidad y opcionalidad de las materias, conocimientos de cómo trabajan las organizaciones y adecuación de la titulación al contexto profesional.

Habilidades académicas: conocimiento especializado, aplicación del conocimiento, pensamiento lógico, análisis crítico de situaciones, resolución de problemas.

Habilidades sociales: establecimiento de relaciones, influencia y persuasión, comunicación, trabajo en equipo.

Habilidades de desarrollo personal: motivación/interés por las tareas a realizar, organización y gestión propia, confianza en sí mismo, creatividad, aptitudes para seguir aprendiendo.

Habilidades laborales: apertura a nuevas oportunidades y riesgos, priorizar tareas, saber presentarse, liderazgo, dirección en la empresa, iniciativas empresariales (autoempleo).

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información sobre las empresas, hemos utilizado un sistema mixto que comprende tanto el envío del cuestionario por correo, con o sin contacto telefónico previo, como la entrega directa en la propia empresa a través de encuestadores que visitaron los principales polígonos industriales de Galicia.

Asimismo, para recoger la información sobre la inserción laboral de los titulados, hemos utilizado un sistema también mixto de recogida que comprende, tanto el envío del cuestionario por correo, como su aplicación a los grupos del Curso de Adaptación Pedagógica (C.A.P.) en Galicia.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Características de las empresas y necesidades de formación

A través del paquete estadístico SPSS, se procedió a realizar el análisis de los resultados. Presentamos en primer lugar una breve descripción de las empresas.

Respecto a la distribución geográfica de las empresas de la muestra, se localizan en Santiago (36,6%), La Coruña (20,1%), Pontevedra (14%), Orense (12,2%) y, Lugo (11%).

TABLA Nº 1
DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LA MUESTRA

	Nº Empresas	% muestra
A Coruña	33	20,1
Lugo	18	11
Orense	20	12,2
Pontevedra	23	14
Santiago	60	36,6
Anónimas	10	6,1
TOTAL	164	100

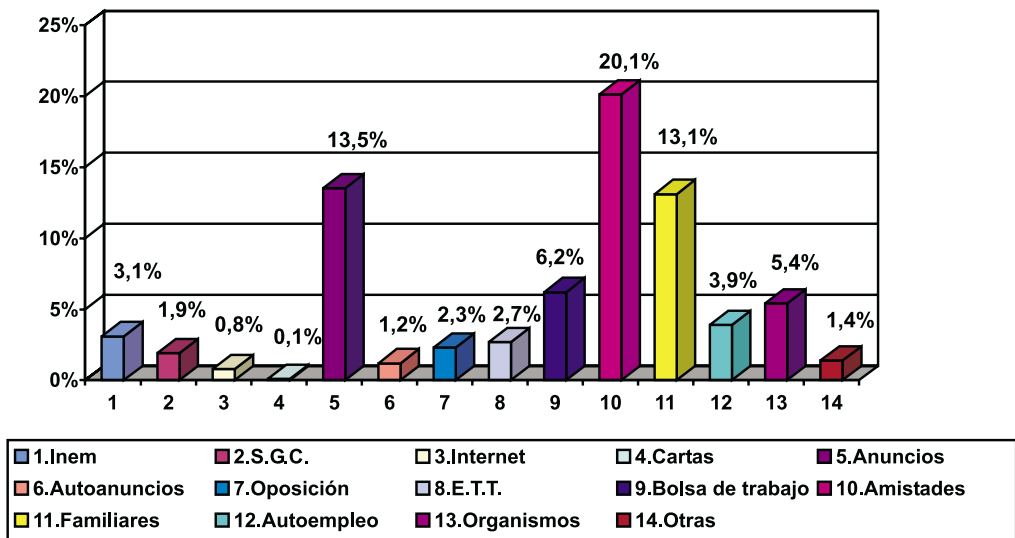
De los 13 sectores de actividad, las empresas que tienen un mayor peso en la muestra son la «Industria manufacturera» (32,9%), el sector del «Comercio, reparación de vehículos a motor, motocicletas y art. Personal» (17,7%), seguido de «Otras actividades» (9,1%) y el sector de la «Construcción» (6,1%). Entre las empresas con menor representatividad se encuentran las que pertenecen a los sectores «Industrias Extractivas» (1,2%), «Hostelería» (1,2%) y a los sectores «Pesca», «Actividades Inmobiliarias», «Educación» y «Otras Actividades Sociales y de Servicios prestados a la Comunidad» con una representación de tan sólo un 0,6%. Debemos añadir que el 16,5% de empresas no indican el tipo de sector de actividad en el que se enmarcan, así como la inexistencia en la muestra del resto de sectores que aparecen recogidos en el cuestionario.

En lo que se refiere al control de calidad por parte de las empresas de la muestra, observamos que existe un alto porcentaje que no han sido certificadas (57,9%) frente a un 42,1% que tienen algún tipo de certificado de calidad. De las certificadas, lo están bajo la norma ISO 9000, un 30,2%; y bajo ésta y la ISO 14000, un 5,4% de las empresas. Por su parte, encontramos que un 88,7% de empresas han realizado la evaluación de riesgos laborales.

INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

Presentamos a continuación la información sobre las vías de búsqueda de empleo, las relaciones entre primer empleo y los estudios, las principales fuentes de información sobre las salidas profesionales y el tiempo de inserción. Finalmente, dedicamos el último apartado a conocer si la Universidad prepara realmente a los titulados para su inserción en el mundo laboral.

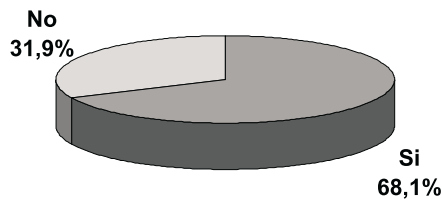
GRÁFICO Nº 1
VÍAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO



Respecto a las *vías de búsqueda de empleo* que utilizan los encuestados, en el gráfico nº 1 comprobamos que los graduados universitarios recurren, principalmente, a las amistades (20,1%), a los anuncios de trabajo (13,5%) y a los familiares (13,1%). Por el contrario, el INEM (3,1%), el Servicio Gallego de Colocación (1,9%), poner anuncios (1,2%) e internet (0,8%) son las vías menos utilizadas. Por tanto, podemos decir que los principales servicios de transición al empleo creados por la Administración Pública tienen un papel poco relevante en la inserción laboral.

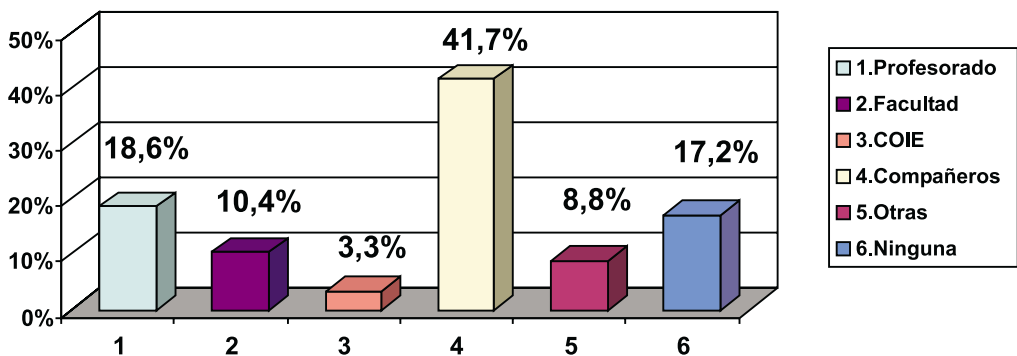
Por lo que se refiere a la *adecuación del primer empleo con los estudios realizados*, para un 68,1% de los titulados su primer empleo estaba relacionado con sus estudios, frente al 31,9% que han trabajado por primera vez en un alguna actividad laboral no vinculada a su titulación.

GRÁFICO Nº 2
ADECUACIÓN DEL PRIMER EMPLEO CON LOS ESTUDIOS CURSADOS



Las *principales fuentes de información* sobre las salidas profesionales de los estudios durante la carrera, podemos comprobar en el gráfico nº 3, que son los compañeros (41,7%), el profesorado (18,6%), la facultad (10,4%) y el centro de orientación e información estudiantil (COIE, (3,3%). Los titulados que no recibieron ningún tipo de información alcanzan el 17,2%. Por tanto, la Facultad y el C.O.I.E., son las instituciones menos recurridas a la hora de proporcionar información sobre las salidas profesionales, mientras que los compañeros aparecen como la más elevada.

GRÁFICO Nº 3
FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE LAS SALIDAS PROFESIONALES



Las titulaciones con mayor facilidad para encontrar empleo son las correspondientes a las áreas de Ciencias Experimentales y de la Salud y Enseñanzas Técnicas, ya sean licenciaturas o diplomaturas. Así, observamos en la Tabla nº 2 como un 13,7% de los licenciados y un 8,4% de los diplomados del área de Enseñanzas Técnicas obtienen trabajo, de manera inmediata, una vez terminados los estudios. Asimismo, los licenciados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud consiguen trabajo en menos de tres meses (21 %) y los diplomados de forma inmediata (17,9%). Por el contrario, los estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas son los que más tardan en incorporarse al mundo laboral, siendo mayoritariamente el tiempo de inserción superior a tres meses en el primer caso (30,6%), y superior a un año para los licenciados (29,0%) y diplomados (16,1%) del área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

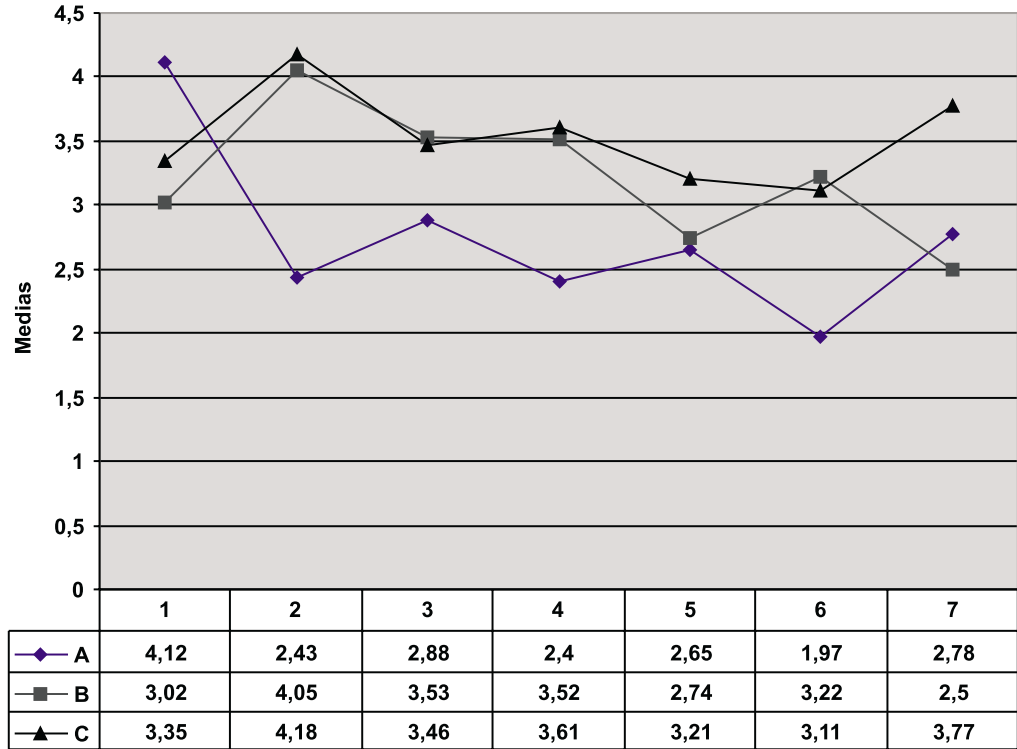
TABLA Nº 2
TIEMPO DE INSERCIÓN POR CARRERAS

		Inmediato	<3 meses	> 3 meses	6m -1 año	> 1 año
Humanidades	Licenciaturas	28,4%	29,0%	30,6%	20,0%	16,1%
	Diplomaturas					
Ciencias Sociales y Jurídicas	Licenciaturas	14,7%	14,5%	25,0%	28,6%	29,0%
	Diplomaturas	7,4%	6,5%	5,6%	8,6%	16,1%
Enseñanzas Técnicas	Licenciaturas	13,7%	8,1%	8,3%	8,6%	6,5%
	Diplomaturas	8,4%	8,1%	8,3%	2,9%	—
Ciencias Experimentales y de la Salud	Licenciaturas	9,5%	21,0%	19,4%	17,1%	16,1%
	Diplomaturas	17,9%	12,9%	2,8%	14,3%	16,1%

Con el fin de conocer si realmente la Universidad prepara laboralmente a los titulados para su inserción en el mundo empresarial, realizamos comparaciones de las valoraciones dadas por los titulados, tanto respecto a su formación universitaria, como de las exigencias que ellos mismos, como trabajadores, consideran más valoradas por la empresa. Asimismo, valoramos la formación que más demandan los empresarios a sus trabajadores. En base a los cinco bloques de contenido que se recogen en las preguntas elaboradas para tal fin (*contenidos de la carrera cursada, habilidades académicas, habilidades sociales, habilidades de desarrollo personal y habilidades laborales*) hemos analizado los resultados.

En lo referente al apartado *contenidos de la carrera cursada* observamos en el Gráfico nº 4 como la formación universitaria se caracteriza, en opinión de los titulados, por una mayor carga y profundización en los conocimientos teóricos (4,12), en las metodologías y técnicas (2,88) y menor en la adecuación de la titulación al contexto empresarial (2,78). Por su parte, la empresa les exige una mayor formación práctica (4,05), conocimiento de metodologías y técnicas (3,53) y en nuevas tecnologías (3,52). Si analizamos las respuestas dadas por los empresarios, observamos que son muy similares a las proporcionadas por los titulados cuando valoran las exigencias de forma-

GRÁFICO Nº 4
VALORACIÓN POR LOS GRADUADOS DE LOS CONTENIDOS* DE LA CARRERA(A), Y DE LOS EXIGIDOS POR LA EMPRESA (B), EN CONTRASTE, CON LOS EXIGIDOS POR LOS EMPRESARIOS (C)

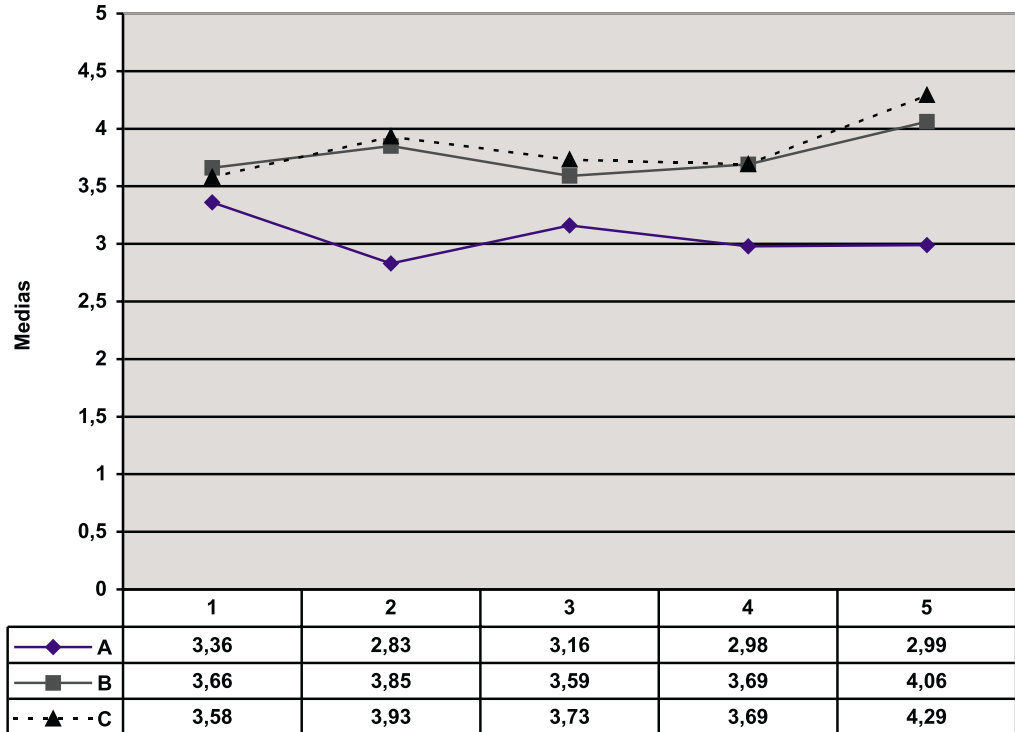


*1. Conocimientos teóricos. 2. Formación práctica. 3. Conocimientos de metodologías y técnicas. 4. Conocimientos de nuevas tecnologías. 5. Flexibilidad y opcionalidad de materias. 6. Conocimientos de cómo trabajan las organizaciones. 7. Adecuación de la titulación al contexto empresarial.

ción demandada por la empresa. Así, los empresarios a la hora de elegir a sus trabajadores valoran en alto grado la formación práctica (4,18) y la adecuación de la titulación al contexto empresarial (3,77), seguido de los conocimientos del trabajo en las organizaciones (3,11) y la flexibilidad (3,21).

En cuanto a las *habilidades académicas*, se constata la importancia que éstas tienen tanto en la formación universitaria, como para los empresarios a la hora de seleccionar a sus trabajadores. Así, observamos, gráfico nº 5, como la formación universitaria se caracteriza por transmitir al alumnado un conocimiento especializado (3,36), fomento del pensamiento lógico (3,16) y la capacidad de resolver problemas (2,99). Los titulados consideran, por su parte, que la empresa les exige que sepan resolver problemas (4,06), un conocimiento aplicado (3,85), y un análisis crítico de situaciones (3,69). A su vez, los empresarios destacan la resolución de problemas (4,29) y la aplicación del

GRÁFICO Nº 5
 VALORACIÓN POR LOS GRADUADOS DE LAS HABILIDADES ACADÉMICAS*
 POTENCIADAS EN LA UNIVERSIDAD (A) Y LAS EXIGIDAS POR LA EMPRESA
 (B), EN CONTRASTE, CON LAS EXIGIDAS POR LOS EMPRESARIOS (C)



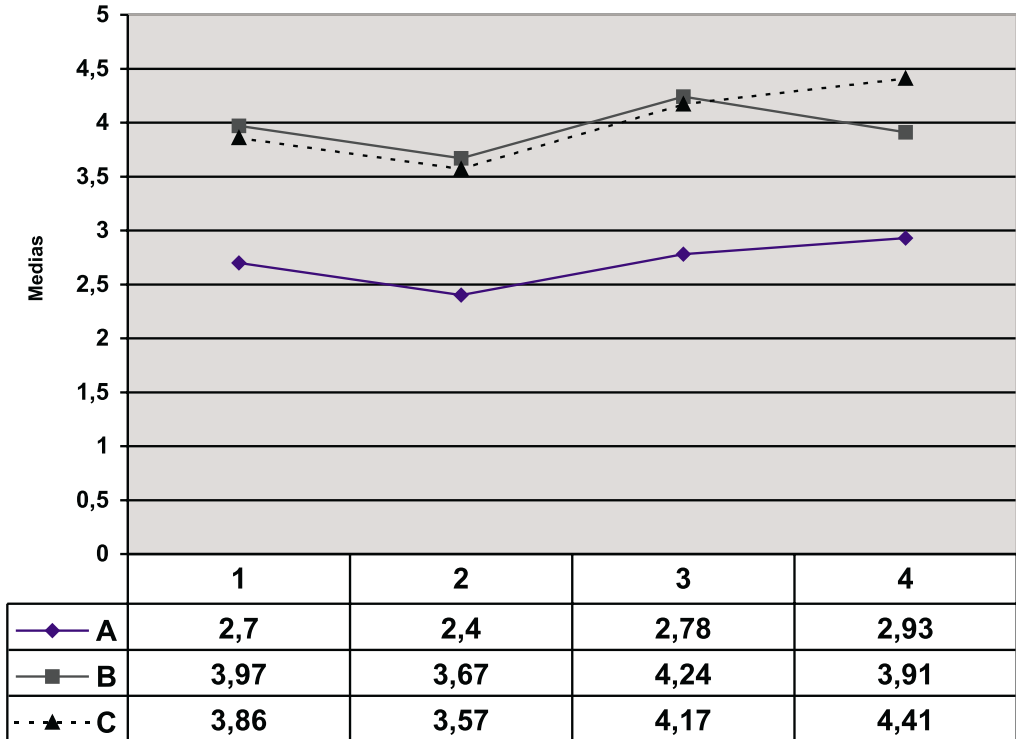
*1. Conocimiento especializado. 2. Aplicación del conocimiento. 3. Pensamiento lógico. 4. Análisis crítico de Situaciones. 5. Resolución de problemas.

conocimiento (3,93). Por tanto, vemos que, en este aspecto, hay bastante coincidencia entre la valoración de los graduados y de los empresarios.

La formación proporcionada en la Universidad (gráfico nº 6), se caracteriza en relación a las *habilidades sociales* por una baja capacidad de trabajo en equipo (2,93) y de comunicación (2,78). A los titulados la empresa les exige estar capacitados para la comunicación (4,24), capacidad de establecer relaciones (3,97) y dotes de comunicación (3,91). Los empresarios valoran el trabajo en equipo (4,41), la capacidad de comunicación (4,17) y la facilidad para entablar relaciones (3,86).

Respecto a las *habilidades de desarrollo personal*, (gráfico 7), las aptitudes para seguir aprendiendo (3,28) y la motivación e interés por las tareas a realizar (2,99) son los dos aspectos que desde la formación universitaria se pretenden fomentar a juicio de los titulados, quienes señalan también estas mismas habilidades como exigencias por

GRÁFICO Nº 6
 VALORACIÓN POR LOS GRADUADOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES*
 POTENCIADAS EN LA UNIVERSIDAD (A) Y LAS EXIGIDAS POR LA EMPRESA
 (B), EN CONTRASTE, CON LAS EXIGIDAS POR LOS EMPRESARIOS (C)



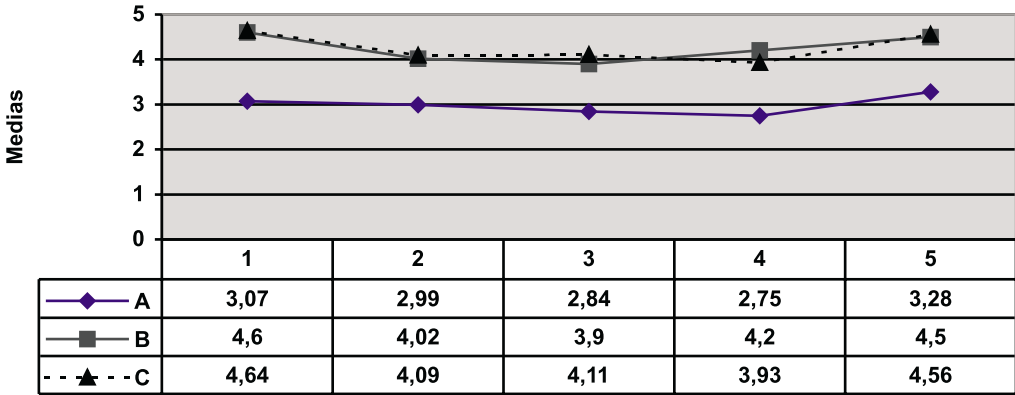
*1. Establecimiento de relaciones. 2. Influencia y persuasión. 3. Comunicación. 4. Trabajo en equipo.

parte de los empresarios (motivación e interés por la tarea a realizar, 4,03; la confianza en sí mismo, 4,01; y, por último, la organización y gestión propia, 3,91). Los empresarios destacan como prioritarias a la hora de contratar a sus trabajadores: la motivación/interés por las tareas a realizar (4,64), la aptitud para seguir aprendiendo (4,56), y la confianza en sí mismo (4,11).

Por último, las principales *habilidades laborales*, (gráfico nº 8), que los titulados consideran que fomenta la Universidad y les va a exigir la empresa cuando se incorporen al mundo laboral son: *priorizar tareas* (2,86) y *apertura a nuevas oportunidades y riesgos* (2,41) Por su parte, los empresarios valoran también la priorización de tareas (3,97), y las iniciativas empresariales (autoempleo) (3,72).

GRÁFICO Nº 7

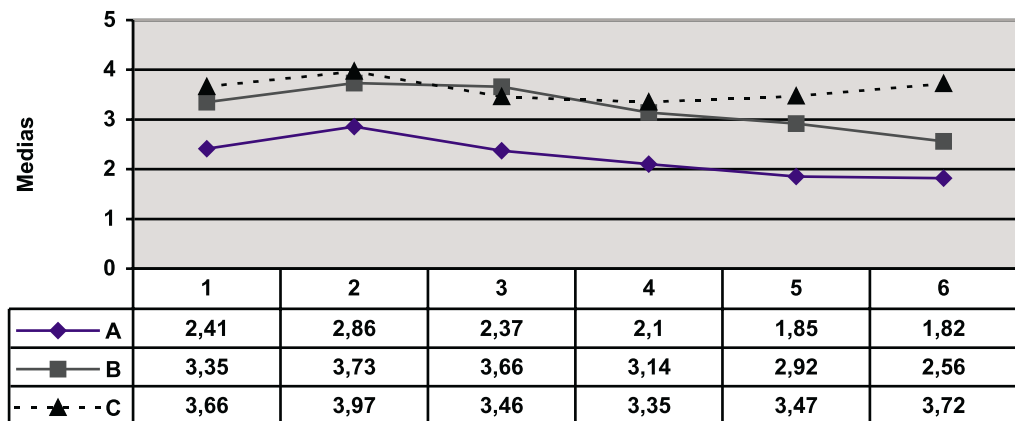
VALORACIÓN POR LOS GRADUADOS DE LAS HABILIDADES DE DESARROLLO PERSONAL POTENCIADAS EN LA UNIVERSIDAD (A) Y LAS EXIGIDAS POR LA EMPRESA (B), EN CONTRASTE, CON LAS EXIGIDAS POR LOS EMPRESARIOS (C)



*1. Motivación/interés por las tareas a realizar. 2. Organización y gestión propia. 3. Confianza en sí mismo. 4. Creatividad. 5. Aptitudes para seguir aprendiendo.

GRÁFICO Nº 8

VALORACIÓN POR LOS GRADUADOS DE LAS HABILIDADES LABORALES* POTENCIADAS EN LA UNIVERSIDAD (A) Y LAS EXIGIDAS POR LA EMPRESA (B) EN CONTRASTE CON LAS EXIGIDAS POR LOS EMPRESARIOS (C)



1. Apertura a nuevas oportunidades y riesgos. 2. Priorizar tareas. 3. Presentarse (en público, a entrevistas...). 4. Liderazgo. 5. Dirección en la empresa. 6. Iniciativas empresariales (autoempleo).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

De todo lo expuesto hasta ahora, resultan destacables los siguientes datos:

- En lo referente a las fuentes de información sobre salidas profesionales, ocupan un lugar preferente los compañeros, (concretamente, el 41,7%).
- Respecto a la adecuación de la titulación con el primer empleo responden afirmativamente un (68,1%).
- Como primera vía de búsqueda de empleo figuran las amistades con el (20,1%).
- La duración del período de transición al empleo es variable dependiendo del tipo de carrera, siendo las titulaciones del área de Enseñanzas Técnicas y de Ciencias Experimentales y de la Salud las que presentan una rápida inserción en el mundo laboral. Las que experimentan más demora son las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Respecto al análisis de las *semejanzas y diferencias* entre la formación recibida en la Universidad, la formación exigida (según los titulados) por la empresa y, la formación demandada (según los empresarios) se destaca:

Respecto a los *contenidos de la carrera*:

A los titulados se les forma en conocimientos teóricos (4,12), metodologías y técnicas (3,53). La empresa les exige formación práctica (4,04), conocimientos metodológicos y técnicos (3,53) y formación en nuevas tecnologías (3,52). Los empresarios les demandan formación práctica (4,18), conocimiento de cómo trabajan las organizaciones (3,77) y flexibilidad (3,21).

TABLA Nº 3
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS: CONTENIDOS DE LA CARRERA

Formación recibida		Formación exigida		Formación demandada	
Conocimientos teóricos	4,12	Formación práctica	4,04	Formación práctica	4,18
Metodologías y técnicas	3,53	Conocimientos Metodológicos y técnicos	3,53	Conocimiento de cómo trabajan las organizaciones	3,77
—————		Formación en nuevas tecnologías	3,52	Flexibilidad	3,21

Respecto a las *habilidades académicas*:

A los titulados se les forma en conocimientos especializados (3,36), pensamiento lógico (3,16) y reactivamente poco en resolver problemas (2,99). La empresa les exige resolver problemas (4,06), conocimientos aplicados (3,85) y, análisis crítico de situacio-

nes (3,52). Los empresarios les demandan resolución de problemas (4,29) y la aplicación del conocimiento (3,93).

TABLA N° 4
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS: *HABILIDADES ACADÉMICAS*

Formación recibida		Formación exigida		Formación demandada	
Resolver problemas	2,99	Resolver problemas	4,06	Resolución de problemas	4,29
Conocimientos especializados	3,36	Conocimientos aplicados	3,85	Aplicación del conocimiento	3,93
Pensamiento lógico	3,16	Análisis crítico de situaciones	3,52	—————	

Respecto a las *habilidades sociales*:

A los titulados se les forma relativamente poco en trabajo en equipo (2,93) y comunicación (2,78). La empresa les exige capacidad de comunicación (4,24), y de establecer relaciones (3,97). Los empresarios les demandan una alta preparación en trabajo en equipo (4,41), capacidad de comunicación (4,17) y saber establecer relaciones (3,86).

TABLA N° 5
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS: *HABILIDADES SOCIALES*

Formación recibida		Formación exigida		Formación demandada	
Trabajo en equipo	2,93	Capacidad de comunicación	4,24	Trabajo en equipo	4,41
Comunicación	2,78	Capacidad de establecer relaciones	3,97	Capacidad de comunicación	4,17
—————		—————		Saber establecer relaciones	3,86

Respecto a las *habilidades de desarrollo personal*:

A los titulados se les forma relativamente poco en aptitudes para seguir aprendiendo (3,28) y en motivación e interés por las tareas a realizar (2,99). La empresa les exige motivación e interés en las tareas a realizar (4,01), y organización propia (3,91). Los empresarios les demandan alta motivación e interés por las tareas a realizar (4,64); aptitudes para seguir aprendiendo (4,56) y confianza en sí mismo (4,11).

TABLA N^o 6
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS: *HABILIDADES DE DESARROLLO PERSONAL*

Formación recibida	Formación exigida	Formación demandada
Aptitudes para seguir aprendiendo 3,28	Motivación e interés por las tareas a realizar 4,01	Motivación e interés por las tareas a realizar 4,64
Motivación e interés por las tareas a realizar 2,99	Organización propia 3,91	Aptitudes para seguir aprendiendo 4,56
—————	—————	Confianza en sí mismo 4,11

Por todo lo anteriormente dicho deben tenerse en consideración las divergencias que se aprecian entre la formación universitaria y las exigencias de la empresa para tratar de corregirlas. Los empresarios demandan *formación práctica* (4,18), *conocimiento de cómo trabajan las organizaciones* (3,77), *flexibilidad* (3,21); *saber enfrentarse a la resolución de problemas* (4,29), *aplicación del conocimiento* (3,93); *trabajo en equipo* (4,41), *capacidad de comunicación* (4,17), *saber establecer relaciones* (3,86), *motivación e interés por las tareas a realizar* (4,64), *aptitudes para seguir aprendiendo* (4,56), y *confianza en sí mismo* (4,11) y, a su vez, la Universidad, a pesar de las sucesivas reformas de sus planes de estudio, sigue siendo teórica y especializada, ofreciendo una baja formación práctica y de trabajo en equipo. Asimismo, continúa mostrándose escasamente motivadora en las tareas a realizar y en el afán por seguir aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGGAS (1999). Higher Education Careers Services and the Development of Employability, Skills Briefing Paper 99/01, Association of Graduate Careers Advisory Services, Manchester.
- Arnesen, C. A. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Norway *European Journal of Education*, 35, 2, 221-228.
- Becher, T. & Barnett, R. (1999). The Reshaping of the Academic Curriculum in the United Kingdom, in: C. Gellert (Ed.) *Innovation and Adaptation in Higher Education*, London: Jessica Kinsley Publishers. pp. 92-106.
- Cajide, J., Raldh, R. & Porto, A. (1998). Zum Problem der Hochschulreform in Spanien: Einige Ausgewählte Daten, *International Review of Education*, 44, (5/6), pp. 583-596.
- Cajide, J.; Porto A.; Abeal, C.; Peláez, M.; Zamora, E. (2000). Calidad de la enseñanza universitaria y transición al empleo de los graduados, en J. Cajide, M. Santos, y A. Porto (Coordinadores) *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Santiago. 13-276.
- CVCP, CIHE, and CBI, (1996). *Helping Students Towards Success at Work*, Council for Industry in Higher Education, London.

- CVCP, CIHE, and CBI (1998a). *Helping Students Towards Success at Work: an Intent Being fulfilled*, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- CVCP, DfEE (1998b). *Skills Development in Higher Education Short Report*, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- De Weert, E. (1994). Translating Employment Needs into Curriculum Strategies. *Higher Education Management*, 6, 3, pp. 305-320.
- DfEE, (1997b). Network News: Career Management Skills Newsletter Edition One.
- Diario Oficial De Las Comunidades Europeas (2001). Dictamen del Comité Económico y Social sobre el tema «Nuevos conocimientos, nuevos empleos» C 14, pp. 103-113.
- Jean-Jacques, P. & Murdoch, J. (2000). Higher Education and Graduate Employment in France, *European Journal of Education*, 35, 2, pp. 181-187.
- Kellermann, P. & Sagmeister, G. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Austria, *European Journal of Education*, 35, 2, pp. 157-164.
- Kellermann, P., Pöllauer, W., Sagmeister, G. & Scheuringer, B. (1994). *Zum Verhältnis von Studium un Arbeit -entwicklungen und Bewertungen von männlichen und weiblichen Absolventen der Universitäten Klagenfurt un Salzburg*, Klagenfurt.
- Maassen, P. A. M. & Weert, E. (1999). Innovation in Dutch Higher Education. Barriers and Challenges, in: C. Gellert (Ed.) *Innovation and Adaptation in Higher Education*, pp. 234-258). London: Jessica Kinsley Publishers. pp. 234-258.
- NCIHE (1997) (Dearing Report) *Higher Education in the Learning society*, National Committee of Inquiry into Higher Education, HMSO, London.
- Noble, M. (2000). Teaching and Learning for Empleability, in: H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. (Eds.) *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*, London: Kogan Page, pp. 120-133.
- OCDE (1993). *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*, Paris: OCDE.
- Purcell, K. & Pitcher, J. (1996). *Great Expectations: the New Diversity of Graduate Skills and Aspirations* (Coventry, Institute for Employment Research, University of Warwick).
- Schomburg, H. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Germany. *European Journal of Education*, 35, 2, pp. 189-200.
- Shattock, M. (2000). Universities and the Development of University-Industry Links, in *II Jornadas de Intercambio de experiencias de mejora de la Universidad*, University of Valladolid, pp. 78-87.
- Teichler, U. (2000). Graduate Employment and Work in Selected European Countries, *European Journal of Education*, 35, 2, pp. 141-156.
- Vanderhoeven, J. (1999). Change under Exogenous Pressure: Belgian Higher Education after Thirty Years, in: C. Gellert, (Ed.) *Innovation and Adaptation in Higher Education*, London: Jessica Kinsley Publishers, pp. 259-280.
- Woodley, A. & Brennan, J. (2000). Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdon, *European Journal of Education* 35, 2, pp. 239-249.

LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

José A. Gómez Hernández

Universidad de Murcia

Judith Licea de Arenas

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En la última década, un número considerable de publicaciones sobre el tema de la alfabetización en información (ALFIN) vio la luz, sin embargo, todavía no hay acuerdo sobre cómo se aprende a desarrollar habilidades que lleven a los universitarios a reconocer cuándo requieren información, cómo aprender a localizarla, evaluarla y usarla efectivamente. Desde que Zurkowski acuñara el concepto en 1974, la ALFIN ha sido redefinida varias ocasiones. Por tanto, intentamos explicar que la alfabetización en información se concibe actualmente como una capacidad básica de alumnos y profesores en la universidad, lo que supone la necesidad de introducir cambios en las formas en que se enseña y aprende. Con ello, las bibliotecas universitarias tienen que establecer nuevos servicios que ayuden a la alfabetización de la comunidad a la que atienden. La colaboración activa entre docentes y bibliotecarios es una obligación.

Palabras clave: alfabetización en información; universidades; estudiantes universitarios; bibliotecas universitarias.

ABSTRACT

An enormous amount of publications on information literacy has been published over the past decade. However, it is not known yet how students learn to develop their information skills such as: recognising when information is needed and having the ability to locate, evaluate, and use it effectively. Since Zurkowski coined the concept in 1974, information literacy has been defined many times. Therefore, we attempted to explain that information literacy is nowadays a basic skill for students and university staff. This means that universities need to

change their teaching and learning styles. On the other hand, libraries should offer new services in order to overcome information illiteracy among their communities. Collaboration between librarians and teachers is a must.

Key words: *information literacy; universities; university students; university libraries.*

I. LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN Y SUS COMPETENCIAS

El concepto de *alfabetización* se usa en diversos contextos. En inglés, el término *literacy*, además del significado básico de «capacidad de leer y escribir» puede expresar el dominio de una serie de competencias y habilidades de otros muchos campos. Por eso ha pasado de un modo natural a acompañar términos como por ejemplo, *media literacy*, *digital literacy*, *information literacy* o *technological literacy*, para referirse a estas nuevas «alfabetizaciones» necesarias en la sociedad de la información. Si la alfabetización lecto-escritora era la condición de posibilidad de acceso a la cultura impresa, las nuevas alfabetizaciones relacionadas con el uso de la información lo son para la nueva sociedad-red de la actualidad. Su objetivo final, su *para qué* y su importancia es lograr que los individuos, a través de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, sean capaces de encontrar, evaluar y usar información de cualquier fuente que, de manera eficaz les permita resolver sus problemas, construir conocimiento y tomar decisiones.

La preocupación por el uso de las bibliotecas y de sus recursos no es nueva: ya en la década de los 50 del siglo pasado al decirse que la biblioteca era el eje alrededor del cual giraban todas las actividades de la universidad, autores como Wilson (1956) y Shores (1970), pioneros de los escritos sobre el deber ser de las bibliotecas académicas norteamericanas, entre otros, ya se referían a la importancia de la biblioteca y del bibliotecario en el entorno universitario. Años más tarde, se hace referencia a la necesidad de que la introducción de los estudiantes a la biblioteca debería ser parte integral del currículum universitario (Knapp, 1956, 1958).

En la década de los 80, se distingue entre la orientación e instrucción en el uso de la biblioteca y la instrucción bibliográfica (IB) (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2002), y la educación de usuarios toma auge; Fjalbrant (1984), da las pautas para la elaboración de programas al respecto. En esa misma década en las bibliotecas universitarias se debate si la IB debía ser enseñada formal o informalmente, donde la formalidad se adquiría con la inserción en el currículum de algún curso sobre fuentes de información o técnica bibliográfica. También se discutía el papel del bibliotecario en la IB como:

- Bibliotecario-profesor, o sea si éste estaba frente a grupo, enseñando la IB.
- Bibliotecario-tutor, cuando, en su lugar de trabajo asesoraba a los estudiantes sobre cómo elaborar, por ejemplo, las listas de obras consultadas.
- Bibliotecario-bibliógrafo, que incluye tareas relacionadas con los procesos de desarrollo de colecciones y el trabajo con los estudiantes.
- Bibliotecario-instructor, que corresponde al que también desempeña un rol docente en la universidad.

Lo anterior también se relacionó, en su momento, con el tipo de nombramiento que debería tener el bibliotecario: el de profesor o similar sin carga docente y privilegios como el año sabático.

Al tomar auge la corriente que divide las actividades encaminadas a la orientación y a la instrucción bibliográfica, si bien en algunas instituciones han coexistido ambas bajo el paraguas de instrucción bibliográfica, se les critica porque se dan en un entorno donde el estudiante no tiene que resolver problema alguno, o dicho de otra manera, no tiene necesidad de información que satisfacer. Por tanto, no se da el aprendizaje. Sin embargo, hay que destacar que el concepto de alfabetización en información aparece en Estados Unidos en 1974 cuando Zurkowski (1974) dijo que «... los que están adiestrados en la aplicación de recursos de información a su trabajo puede decirse que están alfabetizados en información». El concepto se repite en 1976; en esta ocasión Burchinal (1976) hace referencia a que: «Para ser un alfabeto en información se requieren una serie de nuevas habilidades que incluyen cómo localizar y usar información para la solución de problemas y la toma de decisiones de manera eficiente y efectiva».

Es difícil distinguir entre IB y ALFIN. Parece ser que la IB se refiere más a la instrucción en los recursos tradicionales de la biblioteca (impresos). Por otra parte, la IB y la instrucción en el uso de la biblioteca a menudo se usan como sinónimos. Asimismo, la formación en ALFIN parece surgir cuando se advierte que la variedad de presentaciones de la información disponible para los estudiantes ya estaba rebasada por la aparición de otras fuentes y presentaciones.

También, a lo largo de los años se ha dicho que la biblioteca es una institución subutilizada. Por tanto, es necesario un cambio de imagen, de una institución reactiva a una proactiva, intento que ha comprendido, incluso, el cambio de nombre: de biblioteca a centro de recursos para el aprendizaje, centro de recursos, o centros de medios.

Hoy en día, en que los bibliotecarios son conscientes de la necesidad de que los grupos sociales que atienden, bien sea en bibliotecas públicas, especializadas, escolares o académicas, estén alfabetizados en información, la ALFIN se justifica en función de las siguientes consideraciones, según Bernhard (2002):

- El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier forma de presentación;
- La necesidad de que la información se analice continuamente para verificar su autenticidad, validez y credibilidad;
- La utilización de las tecnologías en las actividades económicas de servicios;
- La adquisición y desarrollo de aptitudes utilizables a lo largo de toda la vida es independiente de la motivación de cada individuo para aprender a aprender en función de la solución de problemas;
- La actualidad que deben tener los métodos o las técnicas para la práctica de la investigación;
- Las habilidades para utilizar la tecnología, buscar información en fuentes electrónicas e Internet, su evaluación, la gestión de información interna y externa,

así como el establecimiento de servicios de alerta que se les piden a los aspirantes a algún empleo;

- La formación de los estudiantes debe estar basada en los recursos y en la solución de problemas;
- La capacidad para usar la información tiene relación con el éxito en los estudios.

Un acercamiento a la documentación relativa a los puntos expuestos presupone partir de palabras clave, descriptores o términos de búsqueda. La lista es larga y según Bernhard (2002) dichos términos se agrupan en dominios relativos al uso de la información y a aquellos asociados. En el primer rubro se incluyen los siguientes: uso de la información, competencia en el uso de la información, alfabetización en información, cultura informacional, cultura de la información, alfabetización en el uso de la biblioteca, el proceso de búsqueda de información, la búsqueda documental, recuperación de información, metodología documental. Asimismo comprende la formación en el uso de la información, formación documental e instrucción bibliográfica.

En el segundo grupo aparecen los que se indican a continuación: formación en tecnologías, competencia en el uso de las tecnologías, alfabetización en el uso de redes informáticas, competencia informática, alfabetización en el uso de medios, educación visual, pensamiento crítico, pensamiento conceptual, métodos del trabajo intelectual, métodos de estudio y, habilidades para el estudio.

La base de datos Scirus (<http://scirus.q0.nl/R/1153241/0.ISI.SOC.F/84>), para citar sólo una, incluye 3.702 artículos de revistas y 373.913 páginas Web que se refieren a educación de adultos, aprendizaje por adultos, alfabetización de adultos, habilidades de comunicación, la edad de la información, necesidades, recursos, recuperación y ciencia de la información, actividades de aprendizaje, aprendizaje para toda la vida, aprendizaje por parte de los estudiantes. No todos los documentos registrados bajo los temas anteriores se refieren directamente a la ALFIN, pero es fácil advertir que la cantidad de temas relacionados es grande, lo cual lleva a señalar que ya se vislumbra que en el presente siglo el bibliotecario, bien sea bibliotecario-profesor, bibliotecario-tutor, bibliotecario-bibliógrafo o bibliotecario-instructor necesita estar consciente de que la ALFIN debe ser un proceso de acumulación de competencias que deben adquirirse desde la niñez y continuar a lo largo de toda la vida.

Las revisiones bibliográficas sobre la ALFIN van en aumento, así como el número de documentos que analizan. Prueba de ello son los trabajos de Ridgeway (1991), Behrens (1994), (Bober (1995), Rader (2000), Johnson (2001). Cabe destacar, empero, que son producto de los profesionales de la información (O'Sullivan, 2002) y sólo se refieren a publicaciones en lengua inglesa.

La ALFIN se desarrolla en un entorno en que las tecnologías de la información y de las comunicaciones desempeñan un papel de gran importancia. Está implícito que quien sabe usar la información necesariamente dispone de habilidades tecnológicas dada la mediatización tecnológica del conocimiento. Por alfabetización tecnológica se entiende la capacidad de usar los ordenadores, con énfasis en el manejo de las herramientas y los programas informáticos, si bien, también se llegan a incluir las habilidades para su aplicación acercando, de esta manera, ambos conceptos: alfabetización

tecnológica e informacional. Así Shapiro & Hughes (1996) describen un programa de alfabetización informática basado en siete dimensiones que dan lugar, a su vez, al desarrollo de otras competencias: alfabetización en utilerías; alfabetización en recursos de información; alfabetización socio-cultural; alfabetización investigadora; alfabetización en comunicación; alfabetización en innovaciones tecnológicas.

La alfabetización digital, mientras tanto, se populariza en la bibliografía profesional de la década anterior, y se refiere no sólo a las habilidades para usar Internet sino también para comprender y usar los documentos hipertextuales y multimedia. Según Gilster (1997), quien está alfabetizado, está en capacidad de valorar Internet, no sólo desde el punto de vista de medio para la comunicación, publicación y difusión, sino también de recurso para llegar a la información y allegársela. Sin embargo, hay que destacar que también existe una brecha digital que representa la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) que dificulta la ALFIN en las comunidades y países que deben desarrollar las habilidades necesarias para usar dichas tecnologías y no tanto el acceso a ellas (McMahon & Bruce, 2002).

En cuanto a las distintas habilidades que abarca la ALFIN, muchos modelos las describen con algunas similitudes y diferencias. Aparte de los modelos pedagógicos como *Big6 Skill* (<http://www.big6.com>), destacan las formulaciones derivadas de las asociaciones de bibliotecarios (ACRL, 2000a); (ACRL 2000b) (ACRL, 2001); (Council of Australian University Librarians, 2001) que incluyen indicadores para la evaluación del dominio de distintas habilidades y aptitudes.

En general, las normas destacan las habilidades para: encontrar información, usarla, compartirla y actuar éticamente con respecto a ella, independientemente de la forma en que la información se presente (en su forma tradicional o electrónica), de los tipos de información (gráfica, multimedia, textual) y de los modos de organización de sus contenidos (secuencial, hipertextual).

Bernhard (2000) ha reunido los distintos modelos encontrando que incluyen las siguientes aptitudes:

- Identificación de la necesidad de información
- Creación y organización de la información
- Estrategias de búsqueda de información
- Habilidades tecnológicas e informáticas
- Evaluación y tratamiento de la información
- Utilización y comunicación de la información
- Aspectos éticos y sociales
- Actitud activa de cara al aprendizaje para toda la vida
- Crítica a los medios de comunicación
- Autoevaluación

2. LA ALFIN Y LA UNIVERSIDAD: MODELOS Y PROBLEMAS

2.1. La Educación Superior en la Sociedad de la Información

En el mundo universitario, las habilidades electrónicas se están extendiendo entre su comunidad de modo muy rápido. Las universidades cuentan con salas de ordenadores de acceso directo; los jóvenes que acceden a la universidad llegan, en general, con experiencias previas en relación con las TIC; la mayoría cuenta con una dirección de correo electrónico. Los profesores, por su parte, están en un proceso de integrar las TIC a su actividad docente fomentando entre los alumnos el dominio de las herramientas ofimáticas y las habilidades de acceso a redes, entre otras. Sin embargo, la mera alfabetización tecnológica instrumental no debe confundirse con la ALFIN, que comprende una capacidad de evaluación y aplicación de la información más allá de las estrategias de transcripción de textos. Profesores y bibliotecarios tienen la obligación común de esforzarse por proporcionar a quienes se van a dedicar a la investigación, al desarrollo tecnológico y a profesiones que conllevan la toma de decisiones complejas en un contexto de conocimiento en cambio, las aptitudes necesarias para abrir las puertas de la documentación. Se entiende, de esta manera, que una parte del valor añadido de los servicios bibliotecarios en una etapa de desintermediación en el acceso a ellos es el adiestramiento de los usuarios en el uso de la información que haga que éste sea autónomo a la misma para que no lleve a pérdidas del conocimiento disponible, sino a un aprovechamiento óptimo.

Sobre este tema, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (1998) indicó que era necesario un nuevo modelo de educación superior centrado en el estudiante, al que se le debe formar con espíritu crítico para analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. Para conseguirlo, las instituciones de educación superior deben replantear la adquisición de conocimiento introduciendo nuevos enfoques educativos que desarrollen la creatividad. Asimismo, la misma UNESCO (1996) plantea el surgimiento de una de las piezas clave del siglo XXI: el aprendizaje a lo largo de toda la vida que va más allá de una educación tradicional, inicial o continua; señala, precisamente, que el ser humano tiene la necesidad de aprender a aprender para resolver las situaciones cotidianas.

En cuanto al *Informe Universidad 2000* (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000), conocido por «Informe Bricall», señalaba que el profesor debía introducir en su ejercicio innovaciones que propiciaran el interés de los jóvenes estudiantes. Asimismo, que las bibliotecas universitarias se habían de modernizar poniendo al alcance de sus comunidades recursos documentales que vincularan al estudiante con el conocimiento. Dado que la formación universitaria debe tener un gran componente de TIC, los estudiantes deben acceder a ellas. Es decir, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 1996), la economía basada en el conocimiento se caracteriza por la continua necesidad de aprender tanto información codificada como las competencias para usarla, sin embargo, como el acceso a la información se facilita cada vez más, a un menor costo, las habilidades y las

competencias relacionadas con la selección y uso eficiente de la información se convierten en cruciales.

2.2. La adquisición de la ALFIN en la educación superior

La ALFIN supone la adquisición consecutiva de competencias relacionadas con el proceso de documentarse y de producir nueva información. La ACRL (2000c) ha formulado cinco estándares relativos al dominio de las distintas competencias, y sugieren, como ya se dijo, indicadores y resultados observables de su consecución. Según esto, una persona que está apta en el acceso y uso de la información, que es capaz de reconocer cuándo necesita información y tiene la habilidad para localizarla, evaluarla y utilizarla eficazmente, domina las siguientes competencias:

- Es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información.
- Accede a la información requerida de manera eficiente y eficaz
- Evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en el propio cuerpo de conocimientos y el sistema personal de valores.
- Utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo.
- Comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que se relacionan con el uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal.

2.3. Los problemas para la adquisición de la ALFIN

¿Con qué propósito deben las universidades promover la ALFIN entre sus estudiantes? No hay duda que la ALFIN mejoraría el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de que se daría una mayor efectividad institucional. Sin embargo, también es necesario revisar el concepto que se tenga de educación superior y de la misión de la biblioteca universitaria, como de los recursos y condiciones materiales disponibles en la universidad. Desde el punto de vista del concepto, ha habido, quizás, una insuficiente valoración de su importancia, tanto por parte de los docentes como de los bibliotecarios. Y se han unido a ello dificultades materiales diversas, si bien están en buena parte superándose. Estas dificultades explican —no legitiman— las carencias de la alfabetización en información de los estudiantes universitarios. Los estudiantes universitarios, a menudo, desarrollan una serie de creencias que se mencionan más adelante. ¿Nos compete a los profesores y a los bibliotecarios intervenir para que esas creencias se desechen?:

- para no suspender una asignatura es suficiente con memorizar los apuntes de lo que dijo el profesor
- los profesores sólo toman en cuenta para la nota final lo que dijeron durante el curso

- no es necesario que la bibliografía recomendada en los programas de las asignaturas sea lea; los apuntes o manuales son suficientes.
- todo lo que se obtienen del ordenador es válido.
- las bibliotecas, por sus condiciones ambientales, sirven para memorizar los apuntes.
- saben cómo leer y escribir correctamente.
- todas las publicaciones tienen el mismo valor, es decir, la calidad no es significativa.

Las creencias anteriores se escuchan con frecuencia en las aulas o en los pasillos de nuestras universidades, lo cual evidencia que los estudiantes se inclinan por la vía fácil para aprobar sus cursos pero, también, está implícita la irresponsabilidad de los profesores que aceptan la memorización, muchas veces de datos erróneos, además de no estimular en sus estudiantes la curiosidad intelectual. Los bibliotecarios, por su parte, no cumplen con su cometido: el trabajar en una biblioteca universitaria es un privilegio; sin importar el puesto que ocupen deben participar en el cumplimiento de la misión universitaria: deben alertar sobre el uso que se les da a las bibliotecas, sobre la falta de consulta de sus colecciones, entre otros graves problemas. Por tanto, profesores y bibliotecarios deben repensar su actuación si quieren participar en la formación de estudiantes críticos a través del desarrollo de competencias en el uso de la información.

2.3.1. El enfoque de la enseñanza universitaria

Durante los años noventa la Universidad española hizo esfuerzos de mejora de la docencia. Por ejemplo, los procesos de evaluación institucional, de titulaciones y servicios buscaron la corrección de algunos de los problemas, a través de las siguientes acciones:

- Instauración de planes de formación pedagógica de los docentes a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.
- Aumento del número de grupos de prácticas en las asignaturas; la última revisión de los planes de estudio ha llevado a la reunificación de asignaturas.

No obstante lo anterior, falta mucho por hacer: los bibliotecarios seguimos constatando que en los meses de febrero, junio, septiembre y diciembre ante los periodos de exámenes se renueva la lucha por un sitio en las salas de estudio en las que los alumnos memorizan apuntes y manuales. Ello es consecuencia de la existencia de métodos de enseñanza tradicionales que priman la transmisión de conocimiento más que su generación a través del uso de fuentes de información, según reflejaron los resultados de los primeros programas de evaluación universitaria realizados en España (Consejo de Universidades, 1994). Según dichos resultados, ha pervivido un estilo docente basado en la exposición del profesor que *sabe* y transmite al alumno que *asimila* como mero receptor. Lo que hay que enseñar se plasma en programas de

estructura cerrada, representación de la síntesis de lo que se intenta «trasmitir». Hay un abuso de los manuales, y el modo más extendido de realizar los exámenes es en el que se controla la capacidad de reproducir lo expuesto en el aula y la memoria a corto plazo del alumno. En este modelo el alumno es percibido como un receptáculo que hay que llenar, no un sujeto responsable de la construcción del conocimiento, fruto de la interrelación de sus saberes previos y el acceso y procesamiento de otros con los que se establecen lazos significativos. Una primera circunstancia que habría explicado esto habría sido el crecimiento del alumnado en los años ochenta, y la consiguiente masificación. La generalización del acceso a la educación superior hizo a la universidad educadora de masas, habiendo predominado atender, como reconocía la Ley de Reforma Universitaria española, a un «número creciente de estudiantes que exigían *un lugar en las aulas*». Ello supuso «espacializar» una dimensión intelectual, la educación, aun a costa de la calidad de los procesos formativos. Los docentes, con un alumnado muy numeroso y heterogéneo, tendieron a una teorización excesiva y en paralelo se daba una pasividad del alumno, un «oyente» con poca iniciativa.

Pero años después, el *Informe sobre los resultados de la Primera Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación* (Consejo de Universidades, 1998) todavía manifestaba que el método docente «sigue siendo mayoritariamente la clase magistral y, como consecuencia, se constata lo siguiente:

1. Una baja participación del alumno en las clases, que se limita a mantener una actitud meramente receptiva.
2. El escaso fomento del trabajo personal del alumno mediante estrategias apropiadas (consulta de textos, trabajo en equipo, etcétera).
3. La falta de diferenciación entre créditos teóricos y créditos prácticos dentro de cada asignatura, que lleva al profesorado a utilizar el mismo tipo de metodología en ambos casos.
4. La continuidad de una cultura sobre la ineficacia de la docencia universitaria al no ser necesaria la asistencia a clases para superar la mayor parte de las asignaturas».

2.3.2. La estructura de los planes de estudio

El modo en que se estructura la enseñanza universitaria es otro condicionante del aprendizaje. En los años noventa se dio un proceso continuado de remodelación de los estudios universitarios españoles, motivado por la necesidad de armonizarlos con los del resto de la Europa comunitaria, dar cabida a nuevas áreas emergentes de saber, acercar la universidad al mundo del trabajo, buscar relaciones entre teoría y práctica, entre aprendizaje de conceptos y aprendizaje de procedimientos. Sin embargo, las reformas no han supuesto más que cambios de denominación de las materias, división o fusión de las mismas, manteniéndose la fragmentación excesiva y artificial del saber, conservándose una estructura por contenidos. Se ha desaprovechado la oportunidad de una auténtica racionalización de la enseñanza, porque en el proceso han persistido los problemas de la comunidad universitaria y la competitividad inter e intradeparta-

mental (Gómez Hernández, 2000). Los planes de estudio se caracterizan por un exceso de asignaturas, y la falta de coordinación metodológica entre los profesores hace ardua la realización de tareas didácticas alternativas; los programas de estudio en pocos casos hacen explícita la opción que representa el uso de bibliotecas y la consulta a fuentes electrónicas e impresas. Incluso a veces las lecturas encomendadas como bibliografía sugerida tienen varias décadas de haber sido publicadas. Los nuevos planes de estudio, a pesar del discurso sobre la necesidad de abordar el aprendizaje desde la multidisciplinariedad, no se han compensado con medidas de coordinación. Se comprimen algunos temas en pocos créditos, al elaborarse programas muy ambiciosos, imposibles de cubrir de modo completo. Se multiplica el número de exámenes convencionales y el alumno, como ya se mencionó, no busca información que complemente o amplíe lo mencionado por el profesor; no se detiene a pensar, relacionar, analizar sus dificultades de aprendizaje. Todo ello dificulta la alfabetización en información de los estudiantes, tanto la que algunos docentes individualmente promueven como la organizada por la biblioteca universitaria.

2.3.3. *La separación enseñanza-alumno vs. profesor-investigación*

La investigación es considerada actualmente el más importante fin de la Universidad española. A los profesores se les evalúa y promueve principalmente por su aportación al conocimiento. Si unimos el alto interés que todo profesor debe tener por la investigación y las dificultades de la docencia, llegamos a una situación de excesivo alejamiento entre la práctica investigadora del profesor y su enseñanza, que ha dejado a buena parte de los estudiantes al margen del aprendizaje, en general, y de la actividad investigadora, en particular. El profesor investiga, pero puede estar realizando una enseñanza rutinaria, desligada de su investigación, en la que concentra la mayor parte de sus esfuerzos. Los profesores reconocen que hay que integrar la enseñanza y la investigación, pero bajo el modelo educativo que siguen muchos docentes, se ve difícil que enseñen a cuestionar lo sabido, a investigar. Por tanto, en lugar de enseñar a los alumnos a hacer ciencia a los alumnos, sólo la están divulgando. El profesor se justifica alegando la masificación, el bajo grado de conocimientos previos de los alumnos, la escasez de recursos bibliográficos, la falta de tiempo para diseñar actividades más participativas, la dificultad de la evaluación de los trabajos de investigación individuales o colectivos, y la imposibilidad para ejercer una tutoría continua y personalizada de todos ellos.

Pero, además de esas dificultades, ha habido una manera de entender la educación científica, la preparación de los universitarios, «como una introducción, en cierto sentido dogmática, en el paradigma vigente, a través de manuales y obras sintéticas y sistemáticas dedicadas a ello. No se trataría de presentar modelos alternativos, sino de adiestrar en los métodos aceptados, los modos típicos de resolver problemas y desarrollar la lógica propia del modelo teórico establecido. La justificación sería que la naturaleza es muy compleja para su exploración al margen de un paradigma que señale el camino. Según esto, hasta acabar la licenciatura, cuando se supone ya al alumno preparado para integrarse en la comunidad científica, no se le darían las

claves de la comunicación en la ciencia, de la documentación especializada en su ciencia: el conocimiento de las publicaciones periódicas, las publicaciones no convencionales, el acceso y uso de las bases de datos de la especialidad, etc. Simplemente podría aprender con los apuntes y los manuales. Esto explicaría que no se considerara necesaria la formación documental hasta el doctorado, o que muy pocos estudiantes de primer ciclo conozcan las revistas de su especialidad, o las posibilidades de la Documentación» (Gómez Hernández, 1996).

Sin embargo, este modelo de educación científica impide la formación documental y, aunque sea coherente con la idea de la ciencia como algo sistemático y colectivo, con unos métodos y conceptos aprendidos, interiorizados y asumidos por la comunidad científica, supone que la mayor parte de los estudiantes, que no llega a realizar el doctorado, puede salir del sistema educativo superior sin la alfabetización necesaria para una actividad profesional y científica compleja y cambiante.

¿Cuántos de los profesores universitarios realizan investigación en la docencia y para la docencia? ¿Advertirán que son responsables de la formación deficiente de sus estudiantes? ¿Estarán conscientes de que tienen la función de educar a jóvenes para que desarrollen un pensamiento crítico con base en la información relevante, vigente y pertinente?

3. ¿CÓMO LLEVAR A LA PRÁCTICA LA ALFIN?

Pese a las dificultades expresadas, las bibliotecas continúan con sus prácticas tradicionales relacionadas con la ALFIN. Además de la formación individualizada, se encuentran las visitas guiadas, los cursos introductorios y luego otros de profundización. Un ejemplo de ello es el programa de la Autónoma de Barcelona: *Conèixer les Biblioteques* (<http://www.bib.uab.es/formacio/curs.htm>), o el que parece más completo, el de la Biblioteca de la Universidad Politécnica de Cataluña que incluye, bajo el programa «Como trobar i gestionar informació científico-técnica», sesiones de formación generales, temáticas o especializadas, y otras vinculadas a los estudios de la UPC, con orientaciones para la realización de los proyectos fin de carrera (<http://bibliotecnica.upc.es/sesfor/>).

También se ofertan asignaturas optativas y cursos de libre configuración de documentación especializada en los planes de estudio, ya sean impartidos por docentes especialistas en documentación o en las temáticas propias de sus carreras, por bibliotecarios, o en colaboración. Serían asignaturas de introducción a la documentación especializada, como en las universidades francesas (Bernhard, 1998; Bretelle-Desmazieres, 1998), canadienses y estadounidenses (Bernhard, 2002); su propósito es mejorar el rendimiento de los alumnos. En España, si bien esta opción ha sido insuficientemente practicada, desde fines de los años ochenta y principios de los noventa, con el proceso de reforma de planes de estudio, se han incorporado asignaturas de documentación especializada en algunas titulaciones del ámbito de las ciencias de la salud, la química, gestión y administración pública, humanidades o el periodismo, casi siempre optativas. Entre los cursos acreditados con valor para libre configuración se encuentran los de la Universidad de Barcelona, <http://www.bib.ub.es/bub/formacio.htm>) o

los del Área de Biblioteconomía y Documentación (Gómez Hernández; 2000), junto a los de cada vez más universidades.

Algunas bibliotecas utilizan los trabajos académicos y los proyectos de fin de carrera como oportunidad para la ALFIN. Las experiencias de apoyo desde las bibliotecas a estos trabajos van desde la facilitación de los materiales y la orientación en las búsquedas documentales que implican, hasta la enseñanza del uso de las bases de datos de modo individualizado con el fin de que se conozcan y usen los recursos de interés. Otra vía es la autoformación a través de los portales Web de las bibliotecas.

El éxito de la ALFIN depende, en gran medida, del entusiasmo de los bibliotecarios para conseguir la cooperación de los docentes, con el fin de que éstos impulsen el aprendizaje basado en los recursos documentales, evitando los métodos didácticos convencionales que no conducen a la necesidad de buscar y usar la información científica.

Los bibliotecarios pueden participar en la impartición de asignaturas, cooperar en prácticas o apoyar en los trabajos de fin de carrera o tesis de licenciatura y posgrado, es decir, la ALFIN debería ser el resultado del empleo de métodos didácticos en cada una de las asignaturas que condujeran a los estudiantes al conocimiento a través del desarrollo de habilidades en contexto (Bernhard, 1998; Oker-Blom, 1998; Rader, 1999; Stein & Lamb, 1998). La motivación para las tareas de aprendizaje se da de manera natural cuando el acceso y uso de la información se lleva a cabo con base en problemas de la realidad, no en abstracto o en lo general. Lo anterior presupone que en cada campo del conocimiento la forma de comunicarse, los canales de comunicación y, en consecuencia, la documentación presenta sus propias peculiaridades.

Conjuntamente, el profesor y el bibliotecario deben fomentar y enseñar el uso de la documentación científica, así como revisar el proceso de cómo tiene que aprender el alumno a informarse, lo que supone una actividad intelectual de decidir, delimitar, perfilar y reorientar las necesidades de información, acompañándolo en búsquedas exploratorias y análisis de revisiones bibliográficas e, incluso, dando las pautas para la valoración crítica de la información.

De acuerdo con lo anterior, Oberman (2002) concluye, con base en un estudio realizado por el Institute For Information Literacy de la American Library Association que:

- I. La articulación de un programa de ALFIN con el currículum debería:
 - Estar desarrollado e integrado académicamente con los programas académicos y vocacionales en colaboración con los departamentos, en vez de darlo aisladamente.
 - Enfatizar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de otros cursos y temas.
 - Utilizar métodos de enseñanza adecuados al entorno educativo de la institución.
 - Integrar las habilidades de alfabetización en información a los estudios de los universitarios, en lugar de que constituya una experiencia aislada o parcial.

- Avanzar en complejidad de acuerdo con la evolución y adquisición de experiencias académicas de los estudiantes.
- II. La colaboración con los docentes, bibliotecarios y otros miembros del personal en un programa de ALFIN debería:
- Fomentar la comunicación con la comunidad docente para incrementar el apoyo al programa.
 - Concluir en un proceso que incluya a todos los grupos en el diseño, planificación del número de grupos, pedagogía, programas / currículum y aspectos de evaluación de todo el programa de ALFIN.
 - Tener lugar tanto si el esfuerzo de la alfabetización de la información está en un curso aislado de libre configuración como en un curso obligatorio.
 - Llevar a la práctica antes de que el programa del curso esté diseñado y distribuido.
 - Mantener mecanismos de mejora continua del programa.
 - Fomentar el desarrollo de habilidades para aprender durante toda la vida.
- III. El modelo pedagógico para un programa de ALFIN debería:
- Adoptar un enfoque multidisciplinario y diverso de la enseñanza y el aprendizaje.
 - Estimular el pensamiento crítico y la reflexión.
 - Apoyar un aprendizaje basado en el estudiante.
 - Incluir actividades de aprendizaje activo y colaborativo.
 - Construir sobre el conocimiento previo de los alumnos.
 - Incorporar las diferencias en los estilos de enseñanza y aprendizaje.
 - Incluir diversas combinaciones de técnicas de enseñanza-aprendizaje individuales y grupales.
 - Promover la colaboración de los alumnos con los profesores e investigadores.
 - Relacionar la ALFIN con el trabajo diario de las demás asignaturas.
 - Experimentar con diversos métodos.

También, desde el punto de la organización es de gran importancia crear una dinámica institucional, donde los gobiernos universitarios den un apoyo permanente. Para ello, es conveniente observar los siguientes lineamientos:

- Procurar que en las normas sobre servicios bibliotecarios se incluya explícitamente la alfabetización en información, independientemente de un apartado en que se especifiquen los recursos que deben estar disponibles para lograrlo (ACRL, 1999) como ya lo han hecho las normas españolas de la Red de Bibliotecas Universitarias y Españolas (1997), que citan como servicio la formación de usuarios. Asimismo, incluye «Facilidades para el estudio, tecnología para el aprendizaje e investigación», lo cual denota un compromiso con la función educativa de la biblioteca universitaria, los estilos de aprendizaje, y la disposición de recursos telemáticos y espacios de autoaprendizaje.

- Incluir en la estructura administrativa de las bibliotecas universitarias un departamento o sección para este servicio, o bien, dentro de otras áreas tales como Referencia.
- Aprovechar los procesos de evaluación y gestión de calidad para potenciar la ALFIN como parte de la mejora de sus bibliotecas y sus actividades formativas. De ahí se logra su inclusión dentro de planes estratégicos, de los que se derivan nuevas posibilidades para mejorar la capacidad de información y autoenseñanza de los estudiantes. Por ejemplo, en el programa 2000-2005 de la Universidad Politécnica de Cataluña, *Paideia* (<http://escher.upc.es/sts/plaestra/paideia.pdf>), la biblioteca asume entre sus principales aspiraciones a favor del aprendizaje el educar a los usuarios en habilidades y capacidades para aprender constantemente a vivir en un mundo global y hacer de las bibliotecas espacios en los que los nuevos roles del profesor y el alumno puedan crecer en torno a la información y el aprendizaje. De esta concepción se deriva la formación de usuarios y la potenciación de áreas de autoenseñanza equipadas con los recursos informáticos adecuados para el aprendizaje autónomo de habilidades y capacidades, incluyendo ofimática, idiomas, técnicas de investigación.
- Comprometerse con la ALFIN, mencionando explícitamente este servicio dentro de la carta de derechos de los usuarios de las bibliotecas universitarias, como lo ha hecho la Universidad Autónoma de Barcelona, cuya biblioteca ha obtenido el Certificado de Calidad de acuerdo con la norma ISO 9002 (<http://www.bib.uab.es/avaluacio/carta.htm>).

4. LA FORMACIÓN DE LOS BIBLIOTECARIOS PARA EMPRENDER LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN

Para que los profesionales de la biblioteca enseñen habilidades de información o establezcan y desarrollen servicios para tal fin, deben estar, a su vez, alfabetizados. Necesitan saber utilizar las fuentes de información, los esquemas de clasificación, los diferentes estilos de normas bibliográficas, el proceso de investigación científica, las normas para la presentación de tesis, etcétera. En fin, los bibliotecarios deben adelantarse a lo que los estudiantes necesitan y convertirse en facilitadores. La cultura informacional de los bibliotecarios la presumimos, y en cuanto a su actitud, en otras épocas considerada pasiva, está cambiando: hoy en día se espera de ellos una participación activa en el desarrollo de las funciones universitarias. Las bibliotecas no sólo deben reunir las máximas condiciones para el bienestar de sus usuarios, sino que sus colecciones deben estar clasificadas, catalogadas y ordenadas correctamente; deben demostrar que cada euro invertido ha sido el resultado de una selección cuidadosa y que sus funcionarios están siempre dispuestos a responder preguntas, a aceptar los retos y a motivarse en el trabajo diario con los jóvenes universitarios.

El menú de las bibliotecas para alfabetizar al estudiante de nuevo ingreso, intermedio o avanzado, es variado. Va de la señalización, planos en los que se indiquen dónde se encuentran localizados materiales, servicios, kioscos (pantallas sensibles, que dan respuesta a localizaciones, preguntas frecuentes), visitas guiadas (con base en una

guía impresa, auditiva o electrónica, exhibiciones, tabloneros de anuncios, presentaciones audiovisuales o electrónicas, materiales didácticos (folletos impresos o electrónicos), instrucción asistida por computadora, preguntas de consulta (personales, impresas o electrónicas), servicio personalizado, sesiones grupales, cursos formales, boletines electrónicos, correo electrónico hasta las páginas Web (Grassian & Kaplowitz, 2001).

Para llevar a cabo las actividades anteriores, que presuponen saberes propios de la documentación, de cómo se aprende, cómo se enseña y del desarrollo de su creatividad, el bibliotecario necesita aplicar lo aprendido en sus años como estudiante de biblioteconomía y documentación o en su práctica profesional. Sin embargo, hasta ahora el estudio de los usuarios, cómo identificar sus necesidades de información, cómo alfabetizarlos, no está suficientemente presente en las titulaciones universitarias de Biblioteconomía y Documentación. Por tanto, sería importante preguntarse si el peso académico que se les da a las asignaturas relacionadas con la organización de los recursos documentales, por ejemplo, debe continuar privilegiándose a costa de asignaturas en las que se aprenda a estudiar al usuario, a formarlo para que se beneficie de la información.

Respecto a la formación pedagógica, también es necesaria: los bibliotecarios deben aprender cómo enseñar. Las universidades de Murcia y Carlos III ofrecen una asignatura cada una de ellas en las que se aborda la ALFIN: *Habilidades y estrategias de información y Evaluación de servicios y formación de usuarios*. La primera, con 5 créditos, y de carácter optativo, está íntegramente enfocada a la ALFIN; la segunda, con 6 créditos y obligatoria, dedica 4 unidades de 10 a la formación de usuarios. No hay duda que la formación de usuarios se discute en varias de las asignaturas de la titulación, sin embargo, si los usuarios son la razón de ser de las instituciones bibliotecarias ¿merecen sólo una mención? Algún ejemplo internacional destacado va más allá: El curso de la San José State University, impartido por D. Loertscher: *Design and Implementation of Instructional Strategies for Information Professionals* (<http://witloof.sjsu.edu/courses/250.loertscher/loer250home.html>).

La educación continua del bibliotecario también merece mención, y dentro de ella deberían aprender estrategias de enseñanza-aprendizaje que puedan aplicar con sus usuarios, como las que promueve la *American Library Association*. (<http://www.ala.org/acrl/nili/outcomes.html>): a través de su *Instituto para la Alfabetización en la Información* realiza cursos para la «inmersión» de los bibliotecarios en los modelos docentes.

En los postgrados en Documentación, podrían fomentarse líneas de investigación que condujeran a la producción de estudios empíricos para conocer de qué manera se comportan, en diferentes entornos, los usuarios. De esta manera, se formarían los futuros productores de conocimiento que cambiarían el rumbo de cómo se están haciendo las cosas.

CONCLUSIONES

La complejidad de la información, su tecnologización y su constante evolución hacen que todos los individuos necesiten un conjunto de habilidades de información que sean la base para aprender a aprender en la sociedad de la información, lo cual

significa que los usuarios tienen que aprender a informarse como parte del proceso de enseñarles a aprender y a pensar. Para conseguirlo, las bibliotecas deben promover un servicio que modifique la conducta de los usuarios del presente y del futuro. Asimismo, que busque la cooperación con los docentes. Éstos deben centrarse en el aprendizaje basado en recursos, y no tanto en la dinámica recepción/repetición de contenidos. Los bibliotecarios y los profesores debemos ser congruentes y saber aplicar modelos educativos acordes con las demandas educativas de la sociedad de la información.

Agradecimiento: La segunda autora agradece a las universidades de Murcia y Nacional Autónoma de México el apoyo recibido para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

- Association of College and Research Libraries. (1999). *Normas y directrices de la ACRL/ALA sobre servicios bibliotecarios en universidades e instituciones de educación superior. III. Normas para bibliotecas de centros universitarios de pregrado*. Disponible: <http://www.aab.es/033trad.htm>
- Association of College and Research Libraries. (2000a). *Information literacy competency standards for higher education*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/ilintro.html>
- Association for College and Research Libraries. (2000b). *Information literacy competency standards for higher education: standards, performance indicators, and outcomes*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/ilstandardlo.html>
- Association for College and Research Libraries. (2000c). *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*. Disponible: http://www.ala.org/acrl/ilintro_span.html
- Association of College and Research Libraries. (2001). *Objectives for information literacy instruction: a model statement for academic librarians*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/guides/objinfolit.html>
- Association of College and Research Libraries. (2002). *Information literacy and ACRL*. Disponible: <http://www.ala.org/acrl/il/acrl/report.htm>
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55, 309-322.
- Bernhard, P. (1998). Apprendre à maîtriser l'information: des habilités indispensables dans une société du savoir. *Education et Francophonie*, 26. Disponible: <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/AAAFD.97/AAAFD.html>
- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información: Una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- Bober C., Poulin, S. & Vileno, L. (1995). Evaluating library instruction in academic libraries: A critical review of the literature, 1980-1993. *Reference Librarian*, 51, 53-71.
- Bretelle-Desmazieres, D. (1998). Aperçu des caractéristiques des formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur français. *Education et Francophonie*, 26. Disponible: <http://www.acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/11-bretelle.html>
- Burchinal, L. G. (1976). The communication revolution: America's third century challenge. En *The future of organizing knowledge*. Papers presented at the Texas A&M

- University Library's Centennial Academic Assembly, Sept. 24, 1976. College Station, TX: Texas A&M University Library. p. 11.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2000). *Informe universidad 2000*. Disponible: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Consejo de Universidades. (1998). *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Consejo de Universidades. Comité Técnico de la Secretaría General. (1994). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Informe final*. Madrid; Consejo de Universidades.
- Council of Australian University Librarians. (2001). *Information literacy standards*. Canberra: La Asociación. 22 f.
- Fjalbrant, N. & Malley, I. (1984). *User education in libraries*. (2 ed.) London: Clive Bingley. 251 p.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: Wiley.
- Gómez Hernández, J.A. (1996). *La formación documental en los planes de estudio de los estudiantes universitarios de primer, segundo y tercer ciclo de la Universidad de Murcia*. XI Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Granada: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. pp. 316-334.
- Gómez Hernández, J.A. (2000). La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria. Organización de programas para enseñar el acceso y uso de la información. En: *Estrategias y métodos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR.
- Grassian, E. S. & Kaplowitz, J. R. (2001). *Information literacy instruction*. New York: Neal-Schuman Publishers, 2001. pp. 169-209.
- Johnson, A. M. (2001). Library instruction and information literacy-2000. *Reference Services Review*, 29, 338-361.
- Knapp, P. (1956). A suggested program of college instruction in the use of the library. *Library Quarterly*, 26, 224-231.
- Knapp, P. (1958). College teaching and the library. *Illinois Libraries*, 40, 828-833.
- McMahon, C. & Bruce, C. (2002). Information literacy needs of local staff in cross-cultural development projects. *Journal of International Development*, 14, 113-127.
- Oberman, C. (2002). *What the ACRL Institute for Information Literacy best practices initiative tells us about the librarian as a teacher*. IFLA General Conference & Council, 68, Glasgow.
- Oker-Blom, T. (1998). *Integration of information skills in problem-based curricula*. 64th IFLA General Conference, 1998. Disponible: <http://www.ifla.org/IV/ifla64/142-112e.htm>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD; 1996. pp. 7, 13, 19.
- O'Sullivan, C. (2002). Is information literacy relevant in the real world? *Reference Services Review*, 30, 7-14.
- Rader, H.B. (1999). *La colaboración entre el personal docente e investigador y los bibliotecarios a la hora de elaborar planes de estudio para el próximo milenio. La experiencia en los Estados Unidos*. 64th IFLA General Conference, 1998. Disponible: <http://www.ifla.org/IV/ifla64/040-112s.htm>

- Stein, L. L. & Lamb, J. M. (1998). Not just another BI: Faculty-librarian collaboration to guide students through the research process. *Research Strategies*, 16:29-39.
- Rader, H. B. (2000). A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. *Reference Services Review*, 28, 290-296.
- Red de Bibliotecas Universitarias Españolas. (1997). *Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas*. Disponible: <http://www.uma.es/rebiun/normasBibliotecas.htm>
- Ridgeway, T. (1991). Information literacy: An introductory list. *RQ*, 30,497-450.
- Shapiro, J. J. & Hughes, S. K. (1996) Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, 1. Disponible: www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html
- Shores, L. (1970). *Library-College USA: Essays on a prototype for an American higher education*. Tallahassee, Fl: South Pass Press. p. 159.
- UNESCO. (1996). *Education: The necessary utopia: [The Delors Report]*. Disponible: <http://unesco.org/delors/utopia.htm>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Disponible: <http://www.crue.org/dfunesco.htm>
- Wilson, L. R. & Tauber, M. T. (1956). *The university library: the organization, administration, and functions of academic libraires*. New York: Columbia University. 641 p.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*. Washington, D.F.: National Commission on Libraries and Information Science. p. 6.

CONSISTENCIA ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fuensanta Hernández Pina, M^a Paz García Sanz
Pilar Martínez Clares, Rosa M^a Hervás Avilés y Javier Maquilón Sánchez
Universidad de Murcia

RESUMEN

La presente investigación¹ se ha llevado a cabo con una muestra amplia de estudiantes pertenecientes a distintas titulaciones de la Universidad de Murcia. En dicho estudio se ha pretendido analizar la consistencia entre los motivos y las estrategias de aprendizaje que el estudiante universitario emplea. Como podrá observarse a lo largo de la investigación, existe una clara tendencia a que el estudiante utilice motivos y estrategias dentro de un mismo enfoque, si bien, éste, podrá llegar a utilizar estrategias no pertenecientes a su enfoque de aprendizaje si las influencias externas así lo requieren.

Palabras clave: enfoque de aprendizaje, motivo, estrategias, congruencia.

ABSTRACT

In this research a wide sample of students studying different degrees in Murcia University has been used. Our objective has been to analyse the consistency between the learning motives and the learning strategies employed by university students. It can be observed that there is a tendency to use motives and strategies within the same kind of learning approach. Nevertheless, it has also been observed that students may use strategies which belong to a different approach if forced by external influences.

Key words: learning approach, motive, strategy, congruency.

1 Esta investigación ha recibido financiación en el Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica en el proyecto *Los enfoques de aprendizaje el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades (PS95-1002)*.

2 Universidad de Murcia. fhpina@um.es

I. INTRODUCCIÓN

La relación entre motivos y estrategias ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos dentro del modelo de investigación **Student Approaches to Learning (SAL)**, por la función que dicha relación desempeña en la calidad de los resultados del aprendizaje (Biggs, 1978, 1982; O'Neil y Chill, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1989, etc.).

En las investigaciones sobre aprendizaje de los estudiantes se han identificado dos enfoques cualitativamente diferentes en la forma en que los alumnos aprenden. Estos enfoques fueron inicialmente identificados por Marton y Saljo (1967). Otras investigaciones simultáneas o posteriores llegaron a conclusiones similares aunque identificando tres enfoques (profundo, superficial y de alto rendimiento) que se han reducido a dos (profundo y superficial). Nos referimos a los trabajos llevados a cabo por el grupo de investigación de Entwistle y el grupo de investigación de Biggs.

Todos estos investigadores coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: Las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta unas estrategias determinadas) y unas estrategias coherentes con dichas intenciones.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Kember (1996, 2000), ambos enfoques de aprendizaje forman parte de un continuo en el que en polos opuestos se situarían los enfoques profundo y superficial, y en las fases intermedias una variedad de enfoques en función del peso que la intención de comprender o de memorizar le diese el estudiante de acuerdo con las demandas del contexto educativo. Kember sugiere que la forma en que el estudiante combina la memorización y la comprensión dan lugar a dicho continuo. El lugar que el estudiante ocupe en dicho continuo vendrá caracterizada por los motivos o las intenciones y las estrategias empleadas. Dicha relación podemos verla en la tabla que sigue:

Enfoque	Intención	Estrategias	Concepciones del aprendizaje
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico	Cuantitativa. Repetición.
Intermedio 1	Memorización fundamentalmente	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización	Cuantitativa. Repetición con cierto grado mínimo de construcción
Comprensión y memorización	Comprensión y memorización	Busca la comprensión pero con el compromiso de memorizar	Cuantitativa. Repetición con construcción en equilibrio
Intermedio 2	Comprensión fundamentalmente	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión	Cualitativa. Repetición más construcción
Profundo	Comprensión	Búsqueda de la comprensión	Construcción y revisión

La investigación que aquí presentamos se basa, en un primer momento, en los datos recogidos con el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs (SPQ, versión 1987). En un segundo momento, se sintetizan los resultados obtenidos tras la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs dos factores (CPE-2F, versión 2000). Uno de los supuestos en los que se basan estos cuestionarios es el que se refiere a la congruencia que existe entre los motivos que mueven a estudiar a una persona y las estrategias que utiliza para lograr los fines que persigue. Según este autor parece haber una relación 'psicológico-lógica' entre los motivos y las estrategias adoptadas por el estudiante. En términos generales, los estudiantes que usan estrategias superficiales o reproductivas tendrían una motivación extrínseca, los que usan estrategias profundas estarían intrínsecamente motivados, mientras que los que hacen uso de estrategias organizativas perseguirían la consecución de calificaciones altas.

Para Biggs la cuestión de la congruencia motivo-estrategia encierra dos aspectos: ver si los alumnos con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes.

El primer aspecto lo demostró a partir de la mayor correlación existente entre un motivo y su estrategia frente a ese mismo motivo con las restantes estrategias. La correlación entre cualquier motivo y su estrategia resultó ser más alta entre los motivos y las estrategias dentro de un mismo enfoque que entre enfoques distintos. Respecto a si las combinaciones motivo-estrategia congruentes son más eficaces que las no congruentes, Biggs (1987) señala que es preciso establecer antes el alcance del concepto de 'eficacia'. Si entendemos la eficacia en relación con los objetivos personales del estudiante, no cabe hacer una generalización. De hecho el argumento idiográfico puede resultar circular si se aplica con rigor, pues motivos y estrategias congruentes serían aquellos que el estudiante percibe como eficaces para el logro de sus objetivos. Si entendemos la eficacia, en cambio, en relación con criterios externos independientes como pueden ser los resultados obtenidos en los exámenes, la congruencia sólo resultará en un acción eficaz bajo ciertas condiciones.

Watkins (1982) calculó la discrepancia en las puntuaciones entre motivos y estrategias dentro de una misma escala a partir de la diferencia entre estrategia superficial y motivo superficial, entre estrategia profunda y motivo profundo y entre estrategia de alto rendimiento y motivo de alto rendimiento. Calculó la diferencia general sumando las tres anteriores, aportando este valor como un índice de eficacia.

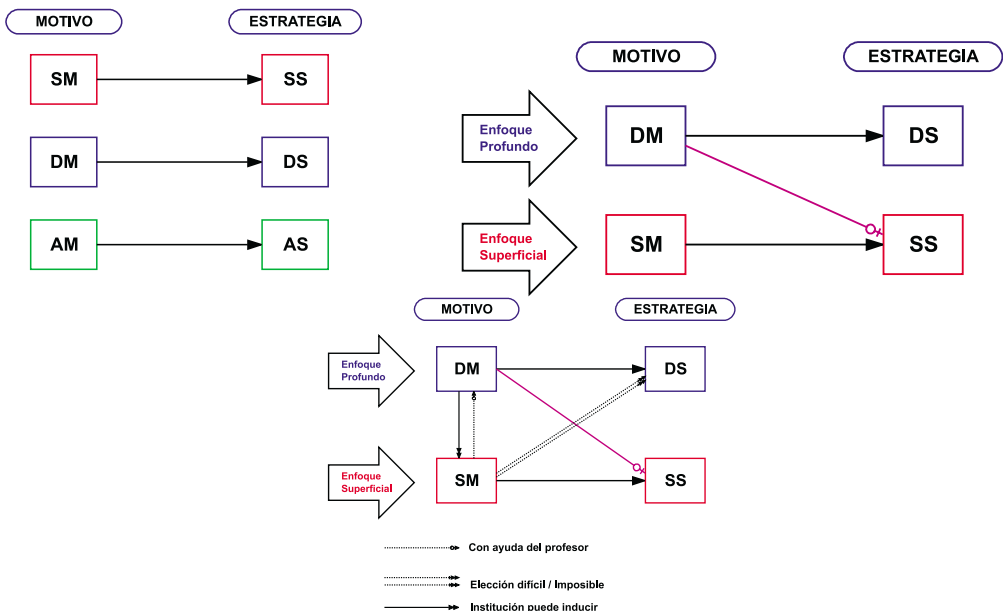
En un trabajo posterior Biggs (1993) ha aportado más información sobre esta relación en función de las respuestas otorgadas por los estudiantes en los cuestionarios sobre enfoques. Señala el autor que el significado de una estrategia se relaciona con las intenciones que subyacen a dicha estrategia. Al mismo tiempo, la calidad del aprendizaje resultante dependerá de las intenciones y las estrategias seleccionadas, tal y como hemos señalado más arriba.

En el modelo 3P de aprendizaje de Biggs, la fase de proceso comprende estos dos componentes esenciales, motivaciones y estrategias. La relación o coherencia entre ambos ha sido objeto de investigación por parte de algunos autores como Kember y Gow (1989).

Este tema dejaría de tener interés si no fuera porque un enfoque superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que deber ser la educación universitaria. Baird (1988) señalaba ya que formar aprendices independientes es una de las metas, entre otras, de la institución universitaria. Llegar a ser aprendiz independiente supone estar más próximo a lo que entendemos es un enfoque de aprendizaje profundo.

Kember y Gow (1989) proponen un modelo que relaciona motivos y estrategias en los dos enfoques de aprendizaje: profundo y superficial. Su hipótesis fundamental es que todos los estudiantes tienen una predisposición a estudiar de acuerdo con uno de estos dos enfoques. Sin embargo, aún manteniendo que un estudiante con un enfoque determinado será fiel en la coherencia entre intenciones y las estrategias que tales intenciones suponen, puede suceder también que ante tareas concretas el estudiante cambie las estrategias propias de una intenciones por otras, más de acuerdo con las demandas de la tarea y del momento concreto.

Es decir, el modelo establece que un estudiante con una predisposición de aprendizaje profundo utilizará estrategias profundas cuando se vea ante tareas que le demandan este tipo de enfoque. De igual modo, un estudiante con predisposición superficial utilizará estrategias superficiales ante tareas que demanden este tipo de enfoque. Sin embargo, existe la posibilidad de que un estudiante con predisposición/motivo profundo recurra a estrategias superficiales si las tareas que tiene que realizar le exigen utilizar estrategias superficiales. Por el contrario, la transición entre una predisposición superficial y el uso de estrategias profundas supone una relación difícil, si no imposible, aunque las tareas a realizar exijan estrategias profundas. Estas posibles relaciones las podemos observar en el gráfico que sigue:



De igual forma, un estudiante con perfil profundo puede moverse hacia una predisposición superficial si el contexto o la tarea se lo exigen. Sin embargo, para un estudiante con motivación superficial la transición a una motivación profunda es enormemente difícil por no decir imposible, a no ser que el contexto educativo, el profesor en este caso, promueva actividades que faciliten y propicien dicha transición y por tanto su reorientación.

Finalmente comentar que en lo que respecta a si las combinaciones congruentes se relacionan con mejores resultados en el aprendizaje, Watkins y Hattie (1992) han confirmado que aquellos alumnos que presentan una mayor congruencia en las subescalas del enfoque de aprendizaje que utilizan tienden a obtener mejores resultados que aquellos que presentan un modelo no congruente o desintegrado. Es más, según estos autores, los alumnos muy motivados y con alto rendimiento serían los que con más frecuencia tienden a usar estrategias congruentes con sus estados motivacionales. Estos resultados de la congruencia y sus efectos en el rendimiento, tienen importantes consecuencias en el ámbito de la intervención educativa.

Precisamente en este sentido, Biggs (1985, 1097) demostró que los estudiantes con perfiles incongruentes en sus motivos-estrategias podían ser entrenados para la adopción de estrategias más congruentes con sus motivos. El entrenamiento redundó en una mejora del rendimiento académico, especialmente en aquellos casos en que alumnos de enfoque superficial se les entrenó para que utilizaran un enfoque más tendente al profundo de alto rendimiento. Biggs (1987) señala que los profesores y los orientadores pueden utilizar la información que se deriva de la aplicación del CPE para construir perfiles de aprendizaje más efectivos en sus alumnos. Tales perfiles podrían servir para adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante tal y como sugieren los modelos ATI. Igualmente, aquellos estudiantes con perfiles de enfoque mal adaptados podrían someterse a programas de intervención individualizados del tipo que presenta Biggs en su manual del *Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE)*.

De acuerdo con lo señalada hasta aquí el propósito de nuestra investigación ha sido establecer, de forma empírica, cómo se relacionan los motivos y las estrategias con el fin de comprobar las hipótesis planteadas tanto por Biggs como por Kember.

II. METODOLOGÍA

I. Objetivos

La presente investigación se sustenta en los siguientes objetivos:

Objetivo General

Estudiar la consistencia entre las intenciones o motivos de aprendizaje y las estrategias que el estudiante universitario emplea para satisfacer dichos motivos.

Objetivos Específicos

1. Demostrar, dentro de cada enfoque, la congruencia existente entre cada motivo y sus respectivas estrategias de aprendizaje.
2. Comprobar la relación entre motivos y estrategias de distintos enfoques.
3. Estudiar, mediante un análisis diferencial, la evolución de los enfoques de aprendizaje en función de las variables: curso, género, centro, opción, titulación y edad.
4. Analizar la coherencia entre motivos y estrategias tras la aplicación del CPE-2F.

2. Población y muestra

En un primer momento, con relación a los cuatro primeros objetivos, de una población de **14.661** estudiantes de la Universidad de Murcia de primer y último año de carrera, utilizando un procedimiento de muestreo no aleatorio, con carácter accidental, el número de participantes de la muestra ha superado el número mínimo para que los datos resulten significativos. El total de cuestionarios cumplimentados fue de **3.861**, una vez hecha la depuración de todos los casos que presentaban ausencia de algún dato. La distribución de la muestra ha sido la siguiente:

CENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frecuencia	344	285	253	324	42	79	276	130	131	267
Porcentaje	8.91	7.38	6.55	8.39	1.09	2.05	7.15	3.77	3.39	6.92

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	TOTAL
Frecuencia	216	103	80	369	347	206	120	148	141	3861
Porcentaje	5.59	2.67	2.07	9.56	8.99	5.34	3.11	3.83	3.65	100

GÉNERO	Hombres	Mujeres	TOTAL
Frecuencia	1278	2578	3856
Porcentaje	33.14	66.86	100

CURSO	Primero	Último	TOTAL
Frecuencia	2560	1299	3859
Porcentaje	66.34	33.66	100

EDAD	Hasta 18 años	De 19 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	27 ó más	TOTAL
Frecuencia	1118	1736	746	216	21	3837
Porcentaje	29.14	45.24	19.44	5.63	0.55	100

OPCIÓN	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	TOTAL
Frecuencia	2402	611	235	132	171	3551
Porcentaje	67.64	17.21	6.62	3.72	4.82	100

TITULACIÓN	Licenciatura	Diplomatura	TOTAL
Frecuencia	2371	1450	3861
Porcentaje	61.41	38.59	100

Para dar cobertura al quinto objetivo, la distribución de la muestra ha sido la siguiente:

CENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Frecuencia	92	80	140	325	47	54	152	47	136	204	92
Porcentaje	3.9	3.4	5.9	13.8	2	2.3	6.4	2	5.7	8.6	3.9
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	TOTAL
Frecuencia	117	47	145	112	132	72	96	118	68	73	2349
Porcentaje	4.9	2	6.1	4.7	5.6	3	4	5	2.8	3.1	100

GÉNERO	Hombres	Mujeres	TOTAL
Frecuencia	638	1613	2349
Porcentaje	27.16	72.84	100

CURSO	Primero	Último	TOTAL
Frecuencia	1276	1073	2349
Porcentaje	54.32	45.68	100

EDAD	Hasta 18 años	De 19 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	27 ó más	TOTAL
Frecuencia	58	487	561	630	613	2349
Porcentaje	2.47	20.73	23.88	26.82	26.10	100

OPCIÓN	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	TOTAL
Frecuencia	1687	322	102	66	43	2349
Porcentaje	71.82	13.71	9.83	2.81	1.83	100

3. Instrumentos

El instrumento utilizado para esta investigación, en un primer momento, ha sido el **Study Process Questionnaire (SPQ)** (*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española) de J.B. Biggs (1987).

El Cuestionario consta de 42 preguntas, cada una de ellas acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles. En la primera página se explica qué es el CPE, y cómo responderlo. El instrumento incluye una hoja de respuesta, la cual recoge los datos de identificación de cada participante respecto al centro, el género, el curso, la titulación, la opción y la edad. En la parte inferior de la hoja, el estudiante puede consignar las respuestas a cada una de las preguntas del Cuestionario.

En un segundo momento, el instrumento utilizado para la recogida de información ha sido el Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores (CPE-2F) de J.B. Biggs (2000), adaptado al contexto universitario español. El cuestionario incluye 20 ítems que miden los enfoques profundo vs superficial de los estudiantes, pormenorizando información acerca de los motivos y estrategias que los mismos utilizan al abordar sus tareas de aprendizaje.

4. Procedimiento

En ambos momentos de la investigación, el procedimiento seguido en la misma reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey.

El cuestionario se aplicó durante la hora de clase previo permiso a los profesores, optando por la aplicación a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro.

La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observando reticencias especiales a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación del cuestionario. Dicha aplicación se llevó a cabo por los miembros del equipo de investigación, garantizando de ese modo la identidad instruccional a todos los grupos.

La aplicación del instrumento vino precedida siempre de una breve explicación de la investigación que estábamos llevando a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. El abandono del aula para no responder el cuestionario fue prácticamente nulo.

Se les indicó, igualmente, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas de la prueba. Junto con la explicación se les instó a que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo del cuestionario con detenimiento. El tiempo asignado fue ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 25 minutos con un intervalo de 20 a 35 minutos.

Una vez finalizada la aplicación de las pruebas se procedió a informatizar las respuestas en la hoja de datos del Paquete informático SYSTAT.

Tras depurar todos los ficheros, procedimos al análisis correspondiente de acuerdo con el programa estadístico mencionado.

III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Objetivo primero

Demostrar, dentro de cada enfoque, la congruencia existente entre cada motivo y sus respectivas estrategias de aprendizaje.

Para establecer la congruencia entre motivos y estrategias se han calculado los coeficientes de correlación entre las tres subescalas correspondientes a los motivos y sus estrategias tanto a nivel de la muestra total como a nivel de cada uno de los estratos de que consta la muestra: curso, centro, sexo, edad y grado. Los resultados obtenidos los cotejamos con los de Biggs y los de otros estudios (O'Neil y Child, Watkins, y Beckwith) con el fin de ver si en nuestro contexto se producía, en efecto, la misma congruencia.

En la tabla 1, aparecen en primer lugar los datos correspondientes a Biggs y otros estudios, seguidos por los nuestros que pasamos a comentar.

En los análisis llevados a cabo por Biggs y otros autores, observamos que la escala más congruente resultó ser la de enfoque profundo, seguida a cierta distancia por la del enfoque superficial y seguida ésta a su vez muy de cerca, por la del enfoque de alto rendimiento. Según Biggs, un alumno con un tipo de motivación tenderá a utilizar las estrategias más acordes con dicha intención. De ser esto cierto, esta congruencia se manifestaría más claramente en el enfoque profundo, mientras que los otros dos enfoques lo harían en un grado algo menor. Este orden de mejor congruencia en el enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y de alto rendimiento resultó similar en todos los estudios realizados, donde, como puede apreciarse, se localizó la mejor congruencia en la escala profunda y la peor en alto rendimiento.

En los resultados por nosotros obtenidos, a nivel **centro**, observamos que el enfoque profundo fue el de mayor congruencia, excepto en los centros 5 (Filosofía) y 17 (Trabajo Social) que arrojaron similar congruencia en los enfoques profundo y superficial. Globalmente considerados la congruencia entre motivo y estrategia en enfoque profundo resultó ser la más alta, oscilando el coeficiente entre .64 y .45.

A nivel de **curso**, los alumnos del último año aparecen algo más congruentes en la escala de enfoque profundo que los de primero. En estudio previo (Hernández Pina, 1993), por edad, los más congruentes resultaron ser los mayores de 27 años. Por **grado**, los alumnos de Escuelas Universitaria arrojaron un grado mayor de congruencia que los de Facultades. Por **género**, ambos grupos aparecen prácticamente iguales, con una ligera ventaja para las mujeres. La tabla 1 también pone de relieve que la gran mayoría de los coeficientes resultó significativa, excepto los marcados con un asterisco.

Objetivo segundo

Comprobar la relación entre motivos y estrategias de distintos enfoques

En cuanto a la correlación de los motivos con estrategias no pertenecientes a su escala, encontramos que:

TABLA 1
CONGRUENCIA ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DENTRO DE UN MISMO ENFOQUE

ESTUDIOS	SUPERFICIAL Motivo- Estrategia	PROFUNDO Motivo- Estrategia	ALTO RENDIMIENTO Motivo- Estrategia
O'Neil & Child (1984)	.49	.50	.41
Biggs (1987)	.43	.62	.31
Watkins (1988)	.48	.59	.35
Beckwith (1991)	.42	.59	.45
Nuestro estudio	.33	.58	.27
CENTRO			
1	.27	.52	.24
2	.23	.60	.27
3	.42	.60	.27
4	.42	.56	.23
5	.60	.64	.20
6	.30*	.55	.32*
7	.43	.64	.37
8	.41	.55	.35
9	.30	.47	.23*
10	.35	.55	.25
11	.24	.63	.29
12	.05*	.63	.25*
13	.26*	.59	.43
14	.38	.56	.26
15	.14*	.61	.30
16	.26	.53	.27
17	.53	.52	.30
18	.24	.53	.25
19	.27	.45	.36
CURSO			
Primero	.31	.57	.29
Ultimo	.35	.61	.24
GÉNERO			
Hombre	.411	.575	.251
Mujer	.331	.589	.281
EDAD			
1	.324	.586	.159
2	.364	.540	.263
3	.311	.615	.355
4	.346	.469	.073 *
5	.471	.631	.467
GRADO			
Facultad	.358	.554	.260
Escuela Universitaria	.361	.606	.241

* coeficientes no significativos.

1. El motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales.
2. El motivo superficial no correlacionó, como era de esperar, con las estrategias profundas y sí lo hizo de forma significativa con las estrategias de alto rendimiento.
3. El motivo de alto rendimiento correlacionó mejor con las estrategias superficiales que con las profundas.

Así pues, de los tres enfoques, el que parece mostrar mayor grado de congruencia es el enfoque profundo. De igual modo observamos que mientras los coeficientes del enfoque profundo están muy próximos entre sí a nivel de centro, en los otros dos enfoques aparecen más dispersos, especialmente en el enfoque superficial. Estos resultados parecen estar indicando que el motivo y la estrategia en el enfoque profundo parecen estar mucho más claros y definidos para todos los alumnos en este enfoque que en los otros dos.

El nivel más bajo en los coeficientes de correlación de los enfoques superficial y de alto rendimiento tal vez tenga su explicación en el posible intercambio que los alumnos hicieran entre los ítems de ambas escalas y por la cercanía entre motivos y estrategias de algunas de las subescalas. Así por ejemplo, hay una correlación muy destacable entre estrategias profundas y de alto rendimiento (.490), lo cual podría llevarnos a pensar en el posible intercambio de estrategias, por parte de los alumnos, entre estas dos escalas.

Esta menor congruencia entre los motivos y las estrategias en estas dos escalas ha quedado también reflejado en la estructura factorial de los ítems y que el lector puede consultar en otras publicaciones.

Nuestros resultados, por consiguiente, vienen a confirmar la hipótesis de la congruencia planteada por Biggs en su modelo de aprendizaje, confirmando a su vez los resultados que Watkins y Hattie (1992) obtuvieran de que, en efecto, los estudiantes tienden a utilizar las estrategias de aprendizaje más congruentes con sus motivos de aprendizaje. Muy especialmente aquellos alumnos que practican un enfoque predominantemente profundo.

Objetivo tercero

Estudiar, mediante un análisis diferencial, la evolución de los enfoques de aprendizaje en función de las variables: curso, género, centro, opción, titulación y edad.

A nivel global —tabla 2—, como ya hemos comentado, las medias más altas se localizan en enfoque superficial y profundo. En cambio, el mayor porcentaje de alumnos se localiza en enfoque superficial con un 45% de los estudiantes, seguido del profundo con un 43% y un porcentaje muy bajo de alumnos de alto rendimiento, el 12%.

TABLA 2
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA TOTAL

	GLOBAL				
	SA	DA	AA		
\bar{X}	45.87	45.87	41.41		
%	44.68	42.76	12.56		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	2402	611	235	132	171
%	62.21	15.82	6.09	3.42	4.43

De las 19 titulaciones estudiadas, ocho han obtenido la media más alta en enfoque superficial (SA): Económicas, Derecho, Graduado Social, Empresariales, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía; el resto ha obtenido su media más alta en enfoque profundo (DA): Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológicas, Pedagogía y Veterinaria.

A. ENFOQUE SUPERFICIAL

Una puntuación alta en este enfoque, reflejada en las subescalas de motivación y de estrategia superficiales, caracteriza a un sujeto como portador de una motivación 'extrínseca', la cual supone cubrir los objetivos académicos mínimos con el fin de no suspender. En cuanto a la estrategia, opta por aquella que le ayuda a seleccionar detalles y reproducirlos del modo más exacto posible. Los alumnos que obtienen una alta puntuación en lo que configura un enfoque superficial globalmente (incluidas, por tanto, las subescalas de motivación y de estrategia) se caracterizan por considerar el aprendizaje como un medio obligado para el logro de otros fines.

Pues bien, los centros que mostraron la media más alta de los tres enfoques en este enfoque fueron:

TABLA 3
CENTROS CON LA MEDIA MÁS ALTA EN ENFOQUE SUPERFICIAL

ENFOQUE SUPERFICIAL		
1	(2)	ECONÓMICAS
2	(3)	DERECHO
3	(16)	GRADUADO SOCIAL
4	(15)	EMPRESARIALES
5	(6)	INFORMÁTICA
6	(11)	QUÍMICAS
7	(18)	MAGISTERIO
8	(13)	BIBLIOTECONOMÍA

Los centros que han resultado con el porcentaje de alumnos que utiliza predominantemente este enfoque han sido los siguientes:

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS CON PORCENTAJE DE ALUMNOS EN ENFOQUE SUPERFICIAL

ENFOQUE SUPERFICIAL			
1	(16)	GRADUADO SOCIAL	63%
2	(6)	INFORMÁTICA	57%
3	(18)	MAGISTERIO	55%
4	(15)	E.U. EMPRESARIALES	54%
5	(2)	ECONÓMICAS	52%
6	(13)	BIBLIOTECONOMÍA	48%
7	(3)	DERECHO	47%
8	(11)	QUÍMICAS	47%
9	(4)	PEDAGOGÍA	44%
10	(8)	MATEMÁTICAS	44%

Observamos que varios centros llegan incluso a superar el 50% de alumnos que utiliza predominantemente este enfoque.

B. ENFOQUE PROFUNDO

El enfoque profundo decíamos que se definía como una tendencia a mostrar un gran interés por las materias en sí, siendo los que adoptan este tipo de enfoque personas con una concepción cualitativa del aprendizaje (se implican en la tarea y buscan el significado de lo que estudian). Sienten por ello un interés intrínseco y su objetivo es ser competentes en los estudios. Quienes recurren a una estrategia profunda les gusta descubrir significados mediante la lectura extensa, interrelacionando lo leído con los conocimientos previos.

Los centros que mostraron la media más alta de los tres enfoques en este enfoque fueron:

TABLA 5
CENTROS CON LA MEDIA MÁS ALTA EN ENFOQUE PROFUNDO

ENFOQUE PROFUNDO		
1	(9)	MEDICINA
2	(5)	FILOSOFÍA
3	(19)	FISIOTERAPIA
4	(10)	PSICOLOGÍA
5	(14)	ENFERMERÍA
6	(17)	TRABAJO SOCIAL
7	(8)	MATEMÁTICAS
8	(7)	FILOLOGÍA
9	(1)	BIOLÓGICAS
10	(4)	PEDAGOGÍA
11	(12)	VETERINARIA

Obsérvese la coherencia en los resultados: los centros con un enfoque superficial más alto fueron precisamente los que obtuvieron las medias más bajas en este enfoque profundo.

Los centros que han mostrado un perfil predominante en el uso de este enfoque han sido:

TABLA 6
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS CON PORCENTAJE DE ALUMNOS EN ENFOQUE PROFUNDO

ENFOQUE PROFUNDO			
1	(5)	FILOSOFÍA	76%
2	(9)	MEDICINA	61%
3	(10)	PSICOLOGÍA	57%
4	(19)	FISIOTERAPIA	54%
5	(17)	TRABAJO SOCIAL	52%
6	(14)	ENFERMERÍA	51%
7	(1)	BIOLÓGICAS	49%
8	(12)	VETERINARIA	48%
9	(7)	FILOLOGÍA	43%

Observamos que todos los centros, excepto tres rebasan el 50% de alumnos que tienen perfil predominantemente profundo.

C. ENFOQUE DE ALTO RENDIMIENTO

El enfoque de alto rendimiento refleja una forma particular de motivación extrínseca. Para quienes se caracterizan por este enfoque, lo importante es el logro de algo tangible, como pueden ser las mismas notas. De ahí que las estrategias que usan se orienten a la organización del tiempo y del espacio, lo que tradicionalmente se ha venido denominando 'habilidades en el estudio'. La concepción del aprendizaje de alumnos con predominio de un perfil de alto rendimiento es de carácter intrínseco; es decir, tratan de cubrir los requisitos de la institución para lograr el máximo rendimiento. Son los alumnos más competitivos y brillantes académicamente hablando.

A continuación procedemos a comentar el porcentaje de estudiantes que utilizan predominantemente cada uno de los tres enfoques en cada uno de los centros.

En cuanto al análisis por **título** —tabla 7—, los licenciados son los que arrojan la media y el porcentaje más altos en enfoque profundo; en cambio, los diplomados lo hacen en enfoque superficial. Resulta por tanto un perfil de enfoque profundo para los alumnos que estudian licenciatura y de enfoque superficial para los diplomados. En el ANOVA que hemos efectuado solo ha resultado significativa la diferencia entre ambos estratos (licenciatura vs diplomatura) en el enfoque profundo y de alto rendimiento, a favor de los licenciados.

TABLA 7
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR TITULACIÓN

	1. LICENCIADOS				
	SA		DA		AA
\bar{X}	45.94		46.42		41.85
%	42.30		44.45		13.25
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	1480	329	138	84	124
%	62.42	14.30	5.82	3.54	5.23

	2. DIPLOMADOS				
	SA		DA		AA
\bar{X}	45.77		45.00		40.72
%	48.46		40.07		11.48
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	922	272	97	48	47
%	61.88	18.26	6.51	3.22	3.15

En el análisis que Biggs (1987) hiciera comparando los alumnos de Facultades con los de las Escuelas Universitarias obtuvo resultados muy similares a los nuestros: los alumnos de la Facultades obtuvieron mejores resultados en el enfoque profundo que

los de las Escuelas; los de la Facultades de Educación mejores resultados que los de las Escuelas de Magisterios; en cambio, los alumnos de la Facultades de Ciencias estuvieron más próximos a los de las Escuelas aunque su perfil resultase ser predominantemente profundo.

En el análisis por **género** —tabla 8—, en las tablas observamos que los hombres obtienen medias muy similares a las de las mujeres en enfoque superficial y profundo. En cambio, el porcentaje de hombres que utilizan predominantemente uno de los tres enfoques se ubica en enfoque superficial. En el caso de las mujeres sucede lo mismo.

TABLA 8
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO

	1. HOMBRES				
	SA	DA	AA		
\bar{X}	45.48	45.46	40.62		
%	45.46	42.96	11.58		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	819	206	54	36	60
%	64.08	16.12	4.23	2.82	4.69

	2. MUJERES				
	SA	DA	AA		
\bar{X}	46.08	46.07	41.81		
%	44.34	42.59	13.09		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	1582	405	181	96	110
%	61.37	15.71	7.02	3.72	4.27

En el análisis de las diferencias realizado han resultado ser significativas dichas diferencias en los tres enfoques a favor de las mujeres. Es decir, las mujeres obtuvieron las medias más altas en enfoque superficial, profundo y de alto rendimiento.

En los análisis llevados a cabo por Biggs (1987) observó que las mujeres también obtenían mejores resultados que los hombres en el enfoque de alto rendimiento. En cambio, en el enfoque superficial observó que los hombres obtenían mejores resultados que las mujeres.

En el análisis por **edades** —tabla 9— observamos que los alumnos más jóvenes son los que obtienen las puntuaciones más alta en el enfoque superficial. La media del grupo de alumnos más jóvenes ha sido de 46.88 y ha resultado ser significativa respecto a las otras medias de los otros grupos de edad.

TABLA 9
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD

1. 18 AÑOS O MENOS					
	SA		DA		AA
\bar{X}	46.89		45.98		43.47
%	46.78		36.76		16.46
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	730	170	64	31	33
%	65.30	15.21	5.72	2.77	2.95

2. DE 19 A 20 AÑOS					
	SA		DA		AA
\bar{X}	45.93		45.86		41.36
%	44.12		43.03		12.85
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	1013	297	124	81	75
%	58.35	17.11	7.14	4.67	4.32

3. DE 21 A 23 AÑOS					
	SA		DA		AA
\bar{X}	44.89		45.22		39.06
%	45.17		46.25		8.58
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	497	111	39	18	41
%	66.62	14.88	5.23	2.41	5.50

4. DE 24 A 26 AÑOS					
	SA		DA		AA
\bar{X}	44.05		47.62		39.67
%	38.43		57.41		4.17
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	136	26	8	0	18
%	62.96	12.04	3.70	0	8.33

5. 27 AÑOS O MÁS					
	SA		DA		AA
\bar{X}	41.76		46.57		40.00
%	28.57		61.90		9.52
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a
N	13	4	0	1	2
%	61.90	19.05	0	4.76	9.52

En cuanto al enfoque profundo, las medias aparecen en sentido creciente desde el grupo de edad más joven al mayor aunque la diferencia sólo ha resultado significativa entre las medias del grupo 2 y 4 y 3 y 4.

En el enfoque de alto rendimiento hemos encontrado que las medias han decrecido desde el grupo de menor edad al grupo de mayor edad. Es decir, los grupos más jóvenes han resultado ser los que han obtenido las medias más altas.

La evolución hacia un enfoque profundo parece estar más en función de la edad. Este resultado es congruente con lo que sucede con el enfoque profundo en el que observamos que conforme el alumno avanza en la edad se va haciendo más profundo. En cambio en el enfoque de alto rendimiento hemos apreciado una tendencia hacia un menor uso de este enfoque conforme el alumno avanza con la edad, resultando los alumno más jóvenes los que tienen la media más alta de los cinco grupos de edad.

El siguiente análisis lo hemos realizado en función del **curso** —tabla 10—, polarizando la situación en primer curso frente al último año de carrera. Para Biggs (1987) no parece haber una tendencia ascendente clara hacia el enfoque profundo o de alto rendimiento por el hecho de pasar varios años en la institución universitaria.

De acuerdo con los resultados obtenidos vemos que han aparecido diferencias significativas en los enfoques superficial y de alto rendimiento. En el enfoque superficial los alumnos de primero han obtenido una media más alta que los de último año, lo cual confirma el resultado obtenido en el análisis en función de la edad y en parte lo que afirma Biggs que dice que parece haber una tendencia al abandono del enfoque superficial conforme se permanecen más años en la institución.

TABLA 10
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO

1. PRIMER AÑO					
	SA	DA	AA		
\bar{X}	46.52	45.96	42.42		
%	45.70	39.80	14.49		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
N	1507	411	177	107	110
%	58.87	16.05	6.91	4.18	4.30

2. ÚLTIMO AÑO					
	SA	DA	AA		
\bar{X}	44.60	45.67	39.43		
%	42.73	48.50	8.78		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
N	895	200	58	25	60
%	68.90	15.40	4.46	1.92	4.62

En el análisis de los porcentajes observamos que el tanto por cien de alumnos que utiliza enfoque superficial disminuye del primer al último año de carrera. En cambio, el porcentaje de alumnos que utiliza enfoque profundo aumenta del primer al último curso. En el caso del enfoque de alto rendimiento los porcentajes disminuyen.

En el caso de las medias de cada enfoque de un curso a otro, observamos que la media de los alumnos de primero disminuye respecto de la media de los alumnos de último año. Resultando ser las diferencias entre las medias de enfoque superficial y de alto rendimiento significativas.

Otro análisis que nos ha parecido interesante realizar ha sido comprobar cual es el perfil de aprendizaje de los alumnos en función de la **opción** en que han entrado en la institución universitaria.

En las tabla 11, podemos observar que, de acuerdo con los datos que tenemos para los alumnos de primero más del 67% se matricularon en primera opción, aproximadamente el 17% en segunda opción, el 6.62% en tercera opción, el 3.72% en cuarta y el 4.82% en quinta o más.

TABLA 11
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR OPCIÓN

OPCIÓN	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA ó MÁS
FRECUENCIAS	2402	611	235	132	171
PORCENTAJES	67.64	17.21	6.62	3.72	4.82

En la tabla 12 se observa que los alumnos de la primera opción obtienen la media más alta en enfoque profundo y el mayor porcentaje de alumnos se ubica también en el mismo enfoque.

Los alumnos de la segunda opción tienen su media más alta en enfoque superficial siendo también en este enfoque donde encontramos el porcentaje más alto.

Los alumnos de la tercera opción siguen obteniendo la media y el porcentaje más alto en enfoque superficial.

Los alumnos de cuarta opción obtienen la media y el porcentaje más alto en enfoque superficial.

En los alumnos de la última opción encontramos los mismos resultados, la media y el porcentaje más altos se encuentra en el enfoque superficial.

Llama la atención ver que conforme nos movemos desde la primera opción a la última la media y el porcentaje de alumnos se va incrementando en enfoque superficial y en cambio la media y el porcentaje de alumnos va disminuyendo en enfoque profundo, resultando ser significativas las diferencias de las medias dentro del enfoque profundo entre los alumnos de primera opción y los de cuarta y quinta.

TABLA 12
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR OPCIÓN

	1. PRIMERA		
	SA	DA	AA
\bar{X}	45.82	46.36	41.60
%	42.71	44.96	12.32

	2. SEGUNDA		
	SA	DA	AA
\bar{X}	46.02	45.58	41.26
%	46.81	41.73	11.46

	3. TERCERA		
	SA	DA	AA
\bar{X}	46.22	45.36	41.74
%	45.11	40.00	14.89

	4. CUARTA		
	SA	DA	AA
\bar{X}	46.08	44.11	41.17
%	50.76	33.33	15.91

	5. QUINTA		
	SA	DA	AA
\bar{X}	46.79	43.69	40.37
%	54.97	32.16	12.87

Objetivo cuarto

Analizar la coherencia entre motivos y estrategias de aprendizaje tras la aplicación del CPE-2F.

En un segundo momento de la investigación, tras aplicar el Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores —propuesto por Biggs (2000) y adaptado a nuestro contexto universitario—, los resultados acerca de la coherencia entre motivos y estrategias de aprendizaje se presentan en la tabla 13, una vez calculados los correspondientes coeficientes de correlación.

TABLA 13
CONGRUENCIA ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DE UN MISMO ENFOQUE

Nivel		Enfoque Superficial motivo-estrategia	Enfoque Profundo motivo-estrategia
Global		.571	.658
Por cursos	Primer curso de carrera	.579	.631
	Último curso de carrera	.560	.688
Por titulación	1. Biología	.397	.681
	2. Economía	.549	.764
	3. Derecho	.537	.589
	4. Pedagogía	.657	.628
	5. Filosofía	.619	.625
	6. Informática	.603	.631
	7. Filología	.619	.572
	8. Matemáticas	.663	.558
	9. Medicina	.624	.514
	10. Psicología	.602	.692
	11. Química	.587	.664
	12. Veterinaria	.544	.669
	13. Biblioteconomía	.578	.756
	14. Enfermería	.667	.693
	15. Empresariales	.462	.604
	16. Gr. Social	.472	.624
	17. Tr. Social	.603	.722
	18. Maestro	.600	.645
	19. Fisioterapia	.528	.630
	20. Psicopedagogía	.602	.698
	21. Historia	.695	.714

Según se observa —tabla 13—, tanto a nivel global como por cursos, los coeficientes de correlación más altos se encuentran dentro del enfoque profundo. Esta observación se repite en el análisis realizado por titulaciones, excepto en las carreras universitarias de Biología, Filología, Matemáticas y Medicina, en donde las correlaciones más altas entre motivos y estrategias se encuentran ubicadas en el enfoque superficial. En todos los casos —tanto a nivel global, por cursos y por titulaciones—, las correlaciones obtenidas entre sendas subescalas dentro de un enfoque, resultaron ser significativas.

Respecto a la posibilidad de que los estudiantes con motivación profunda pudieran utilizar estrategias superficiales en función de las demandas que les pudieran presentar, la correlación entre la subescala de motivo profundo y la de estrategia

superficial resultó ser negativa en todos los niveles, lo cual pone de manifiesto que los estudiantes con una mayor motivación profunda, tienden a utilizar un menor número de estrategia superficiales. Dicha correlación resultó ser significativa en todos los niveles, excepto en las titulaciones de Derecho, Informática, Química, Biblioteconomía, Empresariales y Graduado Social. Por ello, algunos estudiantes de estas titulaciones podrían utilizar estrategias superficiales si, aún con una motivación profunda, las demandas externas así lo requiriesen.

Asimismo, con relación a la posibilidad de que los estudiantes con motivación superficial pudieran utilizar estrategias profundas, la correlación entre la subescala de motivo superficial y la de estrategia profunda resultó ser negativa en todos los casos, excepto en la titulación de Graduado Social, lo cual confirma la teoría de que los estudiantes con alta motivación superficial no tienden a utilizar estrategias de aprendizaje profundas. No obstante, la correlación entre sendas subescalas —motivo superficial y estrategia profunda— no resultó significativa en las titulaciones de Biología, Matemáticas, Veterinaria, Biblioteconomía, Empresariales, Graduado Social, Trabajo Social, Fisioterapia y Psicopedagogía. De este modo, algunos estudiantes que cursan estas titulaciones, aun con una motivación superficial, podrían llegar a utilizar estrategias de aprendizaje profundas con la consiguiente ayuda por parte del profesor, de otros compañeros o de otras influencias externas.

IV. CONCLUSIONES

Tras la realización de la presente investigación, de acuerdo con el modelo teórico que presentábamos en la introducción de este estudio, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Existe una clara coherencia entre los motivos y las estrategias pertenecientes a un mismo enfoque de aprendizaje. Asimismo, se observa una mayor consistencia en la escala de enfoque profundo.
- Algunos estudiantes universitarios con motivación profunda podrían hacer uso de estrategias superficiales si las demandas de la institución así lo requiriesen.
- Asimismo, estudiantes con motivación superficial, podrían llegar a utilizar estrategias profundas con la consiguiente ayuda por parte del profesor.
- Como conclusión final de este estudio, queremos resaltar la importancia de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención, tanto para estudiantes como para profesores, capaces de modificar, en cada caso, los enfoques de enseñanza y de aprendizaje que los principales protagonistas de la acción educativa poseen. Con ello estaremos contribuyendo a uno de los principales objetivos que se han ido estableciendo en el seno de las sucesivas leyes universitarias (L.R.U., 1985 y L.O.U., 2001): mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de todas y cada una de nuestras universidades.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1986). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventory of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 1-17.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- Dart, B. y Boulton-Lewis (eds.) (1998). *Teaching and learning in Higher education*. Camberwell: Australian Council for Educational research.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: Wiley.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' Approaches to Learning. En Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, pp. 21-51.
- Entwistle, N. y Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- Frasson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, pp. 244-257.
- Harper, G. y Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 66-74.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 22, pp. 117-150.
- Hernández Pina, F. y otros (1999). Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe inédito del Proyecto PB95-1002 Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo. Ministerio de Educación y Cultura.
- Hess, R.D. y Azuma, M. (1991). Cultural support for schooling. Contrast between Japan and United States. *Educational Researcher* 20 (9), pp. 2-8.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education* 31, pp. 341-351.
- Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 351-363.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D. Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 3235-343.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, pp. 395-409.

- Marton, F. Dall'Alba, G. y Tse, K.T. (1992). The paradox of the Chinese learner. Paper given at a symposium on the student learning in a cross cultural context, 4th S. E. Asian regional Conference, the International Ass. Of Cross Cultural Psychology. Nepal.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 3-11.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic department on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368-383.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of Approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education* 27, pp. 449-468.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education* 8, pp. 443-451.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning styles of college students. En Dillon, R.F. and Schmeck, R.R. (eds.). *Individual Differences in cognition*. Vol. 1. New York: Academic Press, pp. 233-279.
- Tang, C. (1991). Effect of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying. Unpublished PhD. Dissertation, University of Hong Kong. Citado por (Biggs, Kember y Leung).
- Tang, K.C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development* 12 (2), pp. 115-130.
- Thomas, P. R. y Bain, J.D. (1982). Consistency in learning strategies. *Higher Education* 11, pp. 249-259.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependent of learning approaches: the effect of assessment. *Human Learning* 3, pp. 227-240.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students'. *Australian Journal of Education* 26, pp. 76-85.
- Watkins, D. (1994). Memorising and understanding. The keys to solving the mysteries of the Chinese learner. Conference of the International Association of Applied Psychology, Madrid, 1994.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the Inventory of Learning Process: some Australian and Filipino data. *Educational and Psychological Measurement* 41, pp. 511-514.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian students. *Human Learning* 4, pp. 127-141.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11 pp. 87-95.

EL GÉNERO: ¿CONSTRUCTO MEDIADOR EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO?

Leonor Buendía Eisman¹ y Eva María Olmedo Moreno
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Granada

RESUMEN

Algunos estudios previos (Buendía y Olmedo, 2000, 2001c) muestran que el alumnado universitario, tanto de carreras técnicas como de humanidades o sociales, en la Universidad de Granada no presentan diferencias significativas en el enfoque de aprendizaje, siendo mayoritariamente superficiales, tanto las estrategias como los motivos que utilizan en su estudio académico. En este trabajo pretendemos conocer si los enfoques de aprendizaje están condicionados por los modelos y patrones culturales de género. Las diferencias encontradas en algunas dimensiones ponen de manifiesto como las matrices e identidades culturales junto con la titulación de procedencia, tienen un importante peso en el enfoque de aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje; Motivación; Educación Superior; Género; Enfoque Sociocultural.

ABSTRACT

Some previous studies (Buendía and Olmedo, 2000, 2001c) they show that the university student, so much of technical careers as of humanities, in the University of Granada they don't present significant differences in the learning approaches, being for the most part superficial, as much the strategies as the reasons that use in their academic study. In this work we seek to know if the learning approaches are conditioned by the models and cultural patterns of gender.

¹ Dirección de las autoras: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus «La Cartuja» s/n. 18071. Granada. E-mail: lbuendia@ugr.es emolmedo@ugr.es

The differences found in some dimensions show as the wombs and cultural identities together with the origin career, they have weight in the learning focus.

Key words: *Learning strategies; Motivation; Higher Education; Gender; Sociocultural Approaches.*

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Género, educación e investigación

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001:1130), se denomina *género* al «conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes», siendo ésta una definición pobre e imprecisa cuando se aplica aisladamente.

Este término se comienza a utilizar en los estudios realizados desde el feminismo, como reivindicación de derechos, desde mediados de los cincuenta. Su empleo es hoy usual y ha sustituido al vocablo sexo cuando la variable hace referencia a diferencias culturales y configuración de patrones establecidos para hombres y mujeres a lo largo del tiempo.

En los *estudios de género* se introduce la siguiente idea: «[...] el ser hombre o mujer es una cuestión construida culturalmente y no un rasgo que se derive directamente de la pertinencia a uno u otro sexo» (Colás, 2001:17).

Acker (1995) al realizar un análisis sobre las muestras utilizadas en los estudios empíricos sobre ciencia y educación, producidos en la veintena de 1960-1979, pone de relieve que dichos trabajos son realizados o bien únicamente con varones, o en el caso de muestras mixtas, no se explican los porqués de los resultados, ni se integran éstos en las teorías que sobre el género se construyen.

Por ejemplo, en cuanto a la transición de la escuela al trabajo, las aspiraciones laborales, el autoconcepto profesional u ocupacional, se han realizado con muestras de «mujeres invisibles». Las diferencias encontradas apuntan claramente a las características del grupo de referencia: factores socioculturales que han propiciado que determinadas profesiones y escalas laborales sean copadas únicamente por el género masculino.

En las investigaciones sobre rendimiento académico en los que la mujer es considerada parte de la muestra de manera «visible», la variable género es considerada como una variable orgánica (de hecho en la mayoría de los estudios aparece denominada sexo) y por lo tanto las diferencias entre hombres y mujeres, desde esta consideración, son de carácter esencialista sin analizar el papel mediador de los modelos culturales en las formas de actuar, sentir, aspirar e incluso pensar de los hombres y mujeres. En estas investigaciones la variable con mayor poder explicativo de las diferencias vuelven a ser los factores socioculturales aunque estos no se analizan como mediadores en la configuración de los géneros. Un ejemplo de esto lo encontramos en Starup (1972), que nos informa sobre la capacidad de los estudiantes varones para identificar al *mal profesor*, y la de las chicas para ser más responsables en las tareas escolares que los chicos; o en el estudio de Timperley y Gregory (1971) sobre las aspiraciones y

elecciones académicas de cada sexo, donde se afirma que «[...] debe preocuparnos el problema de la falta de profesorado de ciencias, que parecería ser más específico para los profesores varones de ciencias, y la excesiva proporción de mujeres profesoras de sociales y lenguaje», sin explicar causas en ninguno de los casos.

Pero este hecho se torna más grave cuando los autores se muestran confusos con los resultados obtenidos, por ser estos contrarios a planteamientos teóricos, como el caso de los estudios sobre la *motivación* (Liversidge, 1962; Witkin, 1978; Robinson y Rackstraw, 1978; Synde, 1973), cuyos hallazgos son calificados como «raros» por sus propios autores, no siendo así materia de enriquecimiento de las teorías de partida.

Seguendo a Van den Eynde (1994), «Los esfuerzos realizados por los movimientos feministas y los cambios introducidos en los sistemas educativos de todos los países no han bastado para modificar substancialmente esta situación de desigualdad. [...] la pervivencia en el inconsciente colectivo de mitos y cosmologías relativas al lugar que las mujeres ocupan en la naturaleza y en la sociedad, afectan tanto al concepto y a la opinión que las sociedades tienen de la capacidad de las mujeres como a su propia autoestima». Prueba de ello son las opiniones que dan a la revista *Science* (1991), un grupo de mujeres estadounidenses (neurólogas, químicas, matemáticas, etc.) sobre las dificultades que encuentran en su vida laboral. Las principales limitaciones son de carácter psicológico y sociológico: con respecto al primero, se denota interiorización de estereotipos como la inseguridad y la débil autoestima, y en el segundo estructuras patriarcales rígidas que provocan un menor status científico en las mujeres. Esta estructura patriarcal, la define Subirats (1994) como la dominación de un género por el otro en la estructura social, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas.

Este problema social se ha trasladado a la vida escolar de forma similar, como demuestran los estudios nacionales e internacionales sobre el proceso de aprendizaje en el aula escolar y universitaria. La relación entre el nivel de interacción profesor-alumno y el de autoestima es significativa, siendo esta interacción menor en las alumnas, por lo que están en peores condiciones de aprendizaje que los alumnos. La explicación de esto está en la transmisión de patrones culturales tradicionales de las conductas propias a hombres y mujeres. Con el agravante de que en la actualidad son muy valorados aspectos relacionados con el hecho de «triunfar», como son la competitividad, el deseo de destacar y de ser el primero, la facilidad para afrontar dificultades o problemas, etc., más cercanos a los patrones tradicionales masculinos que femeninos.

Pero cuando se analiza el rendimiento académico por género se detectan que obtienen mejores calificaciones las mujeres, puesto que al parecer dichos patrones no impulsan a rechazar la cultura escolar o a dificultar su asimilación, sino que tienden a adoptar comportamientos de mayor adhesión a las normas establecidas, ya que su ruptura no les supone ventajas (Subirats, 1994).

Como parte fundamental de la estructura sociocultural, en el sistema educativo, no sólo se transmite y evalúa el aprendizaje de las nociones culturales aceptadas y establecidas, sino que en los procesos de interacción existen pautas y normas de género implícitas, que van modelando las actitudes y comportamientos del alumnado.

El objetivo básico de la aproximación sociocultural a los procesos de aprendizaje, es elaborar una explicación de dichos procesos que reconozca la relación entre estos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

En educación superior, donde situamos nuestro trabajo, se están realizando numerosos trabajos sobre el estudio académico y su relación con el aprendizaje desde este enfoque sociocultural, pero son pocos los que los contextualizan en la perspectiva de género (Ajello, 1993).

Crawford y Chaffin (1997) consideran el género como un sistema social que funciona a tres niveles: el plano sociocultural, el interactivo y el individual. En el primero, el género aparece como un constructo social que regula las relaciones entre los grupos y el acceso a los recursos. En el interactivo, funciona como categoría social y cognitiva a la vez. Y en el individual, son los sujetos mismos quienes aceptan las características de género como partes de su propia esencia, a la que se conforman una serie de comportamientos y de roles predeterminados por la propia cultura.

Este modelo, Ajello (1993), cambia la atención del género, como característica del individuo, al género como resultado de una transacción. Esto justificaría la focalización de la investigación educativa en aspectos socioculturales (identificación de roles y habilidades cognitivas propias al género), y no en el plano interactivo, siendo éste menos estudiado. Sin embargo, es el que permite examinar el modo en que los contextos y la interacción concurren para caracterizar el tipo de actuaciones de los individuos.

1.2. Perspectivas teóricas de los enfoques de aprendizaje

Según Marton y Svensson (1979) y Säljö (1979), el aprendizaje académico se compone de tres dimensiones: *conciencia del acto del aprendizaje* (los estudiantes con más éxito son aquellos que emplean estrategias de tipo metacognitivo); *contenido de la materia* (determina la «estrategia» que va a usar) y *contexto de aprendizaje* (sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas y el tipo de material de aprendizaje).

En sus estudios, en los que intentaban ver cómo los estudiantes abordaban la lectura de un texto, y por tanto los niveles de comprensión del mismo, observaron la existencia de dos formas particulares de abordar la tarea, que identificaron como «*enfoque de aprendizaje superficial y enfoque de aprendizaje profundo*» (Figura 1 y 2, adaptación del modelo de enfoques de Entwistle, 1988). Así, el primero fue definido como el aprendizaje que se realiza para cubrir los requisitos institucionales (motivación extrínseca), y el segundo, como el aprendizaje para comprender y buscar el propio desarrollo personal (motivación intrínseca).

De forma paralela y trabajando en la misma línea, Entwistle y Ramsden (1983), obtuvieron resultados semejantes en lo que respecta a ambos enfoques, pero con la inclusión de un tercero: *el enfoque estratégico* (Figura 3, adaptación del modelo de enfoques de Entwistle, 1988). En el que la estrategia congruente es la organización del tiempo, el espacio de trabajo y la consecución del programa de estudios de la manera más eficaz.

FIGURA 1
CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE SUPERFICIAL

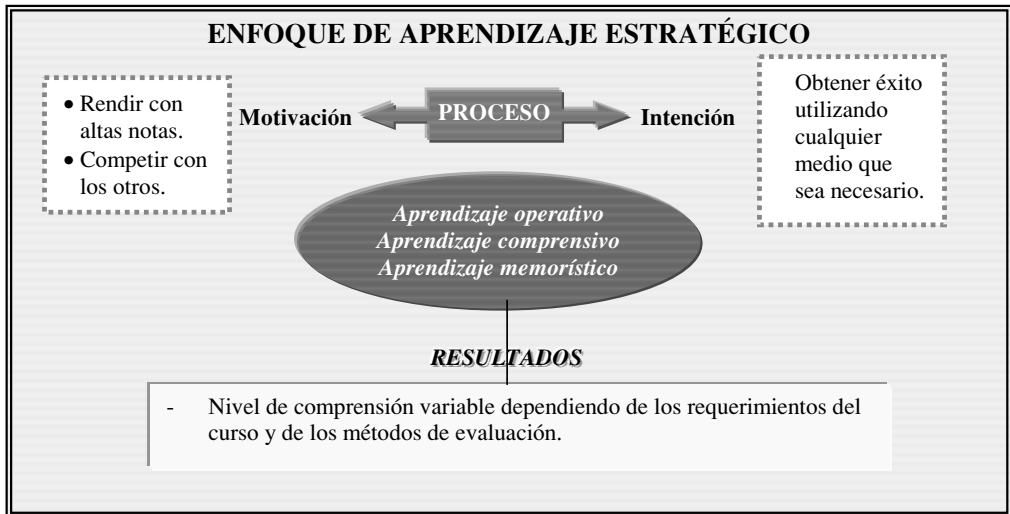


FIGURA 2
CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE PROFUNDO



Este enfoque es fruto de la incorporación a sus estudios de los resultados obtenidos por Biggs (1979), que analizó los componentes cognitivos y motivacionales de los procesos de aprendizaje desde presupuestos teóricos, configuración de escalas y sistemas educativos diferentes. La escala SPQ (Biggs, 1987c) ha sido desde entonces un instrumento empleado en numerosos trabajos (Pearson y Beasley, 1996; Wilson, Smart

FIGURA 3
CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE ESTRATÉGICO



y Watson, 1996; Hernández Pina, 1996, 1997, 2000, 2001; Kember, 1998, 1999, 2000; Buendía y Olmedo, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002) en los que se pretende evaluar la predisposición del alumno universitario hacia un enfoque determinado, siendo este resultado entendido como la adaptación del alumno al contexto en el que se encuentra, y por lo tanto considerando el contexto un elemento mediador y configurador de las estrategias-motivos del aprendizaje que los individuos utilizan.

Desde esta posición, consideramos como hipótesis de partida, que dado que el género es un constructo cultural, los individuos se diferencian más por el grupo al que pertenecen (hombre-mujer) que por diferencias individuales dentro del mismo grupo.

Esta hipótesis general la desglosamos en las siguientes hipótesis nulas:

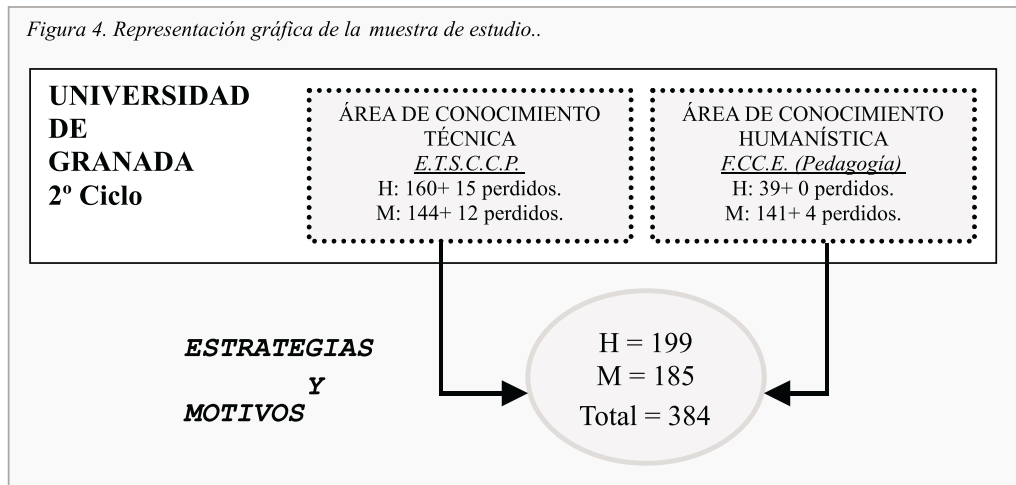
- a) No existen diferencias significativas entre los alumnos y alumnas de la Escuela Técnica Superior de Caminos Canales y Puertos, en el enfoque de aprendizaje.
- b) No existen diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación en el enfoque de aprendizaje.
- c) No existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje de los hombres ni de las mujeres, en función de los estudios (carreras) que realizan.

Para comprobar esta hipótesis hemos realizado el siguiente estudio.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos utilizado un diseño *transversal*, durante el curso académico 2000/01 en las facultades de E.T.S. de Caminos, Canales y Puertos y Facultad de Ciencias de la Educación, en la última fase del período académico.

FIGURA 4
 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA DE ESTUDIO



La muestra está formada por 204 personas de la E.T.S. de Caminos, Canales y Puertos y 180 de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La selección se ha realizado mediante un muestreo aleatorio simple entre el alumnado matriculado en los dos últimos cursos de ambas Facultades. La muestra seleccionada fue del 50% del total, perdiéndose un 3%, por no contestar a todos los ítems o por falta de asistencia en el momento de la realización. Queda finalmente constituida por los valores expresados en el siguiente esquema (Figura 4).

3. INSTRUMENTO

Tras la valoración de los instrumentos existentes, para la identificación de las estrategias y motivos del aprendizaje del alumnado universitario, se considera como más adecuado, dadas las características del estudio que pretendemos realizar, el «Cuestionario de Procesos de Estudio (SPQ)» de J.B. Biggs y adaptado a nuestro contexto por Hernández Pina (1996).

Este cuestionario consta de 42 ítems, divididos estos en función del enfoque de aprendizaje en tres dimensiones, las cuales a su vez se componen de dos subdimensiones, como muestra la tabla 1.

Las características técnicas del instrumento, tanto de validez como de fiabilidad, fueron obtenidas y publicadas en trabajos previos (Buendía y Olmedo, 2000), realizados en el mismo contexto y con alumnos de características muy similares.

TABLA 1
 AGRUPACIÓN DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA
 EN DIMENSIONES/ENFOQUES DE APRENDIZAJE

DIMENSIÓN	Subdimensión	Compuesta por los ítems...
Enfoque Superficial	Estrategia Superficial (SS)	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40
	Motivo Superficial (SM)	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37
Enfoque Profundo	Estrategia Profunda (DS)	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41
	Motivo Profundo (DM)	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38
Enfoque de Alto-Rendimiento	Estrategia Alto-Rendimiento (AS)	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42
	Motivo Alto-Rendimiento (AM)	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39

TABLA 2
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVO

ÁREA	VARIABLES	H	M	H	M	H	M	H	M
		%		Media		E.T.		D.T.	
E.T.S. C.C.P.	GENERO	77.6	22.4	--	--	--	--	--	--
	EDAD	--	--	3.66	3.60	0.054	0.084	0.687	0.577
	ASIG. PENDIENTES	--	--	2.39	2.68	0.084	0.167	1.068	1.144
	(SS) Estrategia superficial	--	--	21.44	20.61	0.334	0.634	4.152	4.302
	(SM) Motivo superficial	--	--	24.76	25.56	0.345	0.660	4.359	4.429
	(DS) Estrategia profunda	--	--	22.22	22.78	0.344	0.610	4.342	4.089
	(DM) Motivo profundo	--	--	21.89	22.91	0.344	0.648	4.334	4.396
	(AS) Estrategia Alto-Rendimiento	--	--	17.94	19.27	0.414	0.596	5.256	3.955
	(AM) Motivo Alto-Rendimiento	--	--	20.00	19.83	0.370	0.670	4.680	4.548
N válido (según lista)	204								
F.C.C.E.	GENERO	21.7	78.3	--	--	--	--	--	--
	EDAD	--	--	3.00	3.00	0.124	0.057	0.777	0.680
	ASIG. PENDIENTES	--	--	0.00	0.00	0.201	0.091	1.255	1.081
	(SS) Estrategia superficial	--	--	20.36	19.68	0.554	0.303	3.460	3.567
	(SM) Motivo superficial	--	--	24.72	24.50	0.690	0.334	4.310	3.963
	(DS) Estrategia profunda	--	--	22.26	21.21	0.653	0.399	4.076	4.740
	(DM) Motivo profundo	--	--	23.08	22.52	0.683	0.345	4.264	4.096
	(AS) Estrategia Alto-Rendimiento	--	--	18.03	18.66	0.681	0.372	4.252	4.412
	(AM) Motivo Alto-Rendimiento	--	--	22.77	21.27	0.686	0.377	4.283	4.443
N válido (según lista)	180								

EDAD: 1= 18 o menos; 2= 19-20; 3= 21-22; 4=23 o más.
 Asig. Pendientes: 0=0; 1=1; 2=2; 3=3; 4=4.
 SS, SM, DS, DM, AS, AM: 1=Nunca; 2=Algunas veces; 3= A menudo; 4=Frecuentemente; 5= (casi) Siempre.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio descriptivo de los dos grupos (ver la tabla 2) muestra que en la titulación técnica, el 77.6% son hombres frente a un 22.4% de mujeres. En ambos grupos la edad es de 23 o más años, y tienen dos asignaturas pendientes con respecto al curso anterior. Con respecto al enfoque de aprendizaje, se obtienen medias más altas en las subdimensiones de SS y SM, lo que nos indica un aprendizaje académico de corte Superficial (Biggs, 1987c).

En cuanto a la titulación de Pedagogía, el porcentaje de hombres es del 21.7% y el de mujeres 78.2%. Ambos tienen entre 21-23 años y no tienen asignaturas pendientes. En los ítems relativos al proceso de estudio, se obtienen medias más altas en la dimensión de «Enfoque Profundo» en el caso de los hombres, y de «Enfoque Superficial» en el de las mujeres.

TABLA 3
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO DE E.T.S.C.C.P

Estrategia y Motivo	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba de contraste de Kolmogorov-Smirnov.		Prueba t para igualdad de medias	
	F	Sig.	Z	Sig.	T	Sig. (bilat.)
SS	0.003	0.960	0.912	0.376	1.187	0.237
SM	0.225	0.636	0.934	0.347	-1.083	0.280
DS	0.114	0.736	0.487	0.972	-0.770	0.442
DM	0.004	0.949	0.66	0.767	-1.401	0.163
AS	5.791	0.017	1.123	0.161	-1.559	0.120
AM	0.031	0.862	0.299	1.000	0.224	0.823

TABLA 4
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO DE F.C.C.E.

Estrategia y Motivo	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba de contraste de Kolmogorov-Smirnov.		Prueba t para igualdad de medias	
	F	Sig.	Z	Sig.	T	Sig. (bilat.)
SS	0.51	0.821	0.609	0.852	1.052	0.294
SM	0.904	0.343	0.615	0.844	0.303	0.762
DS	1.157	0.284	0.697	0.717	1.261	0.209
DM	0.205	0.652	0.609	0.852	0.738	0.461
AS	0.252	0.617	0.525	0.946	-0.800	0.425
AM	0.348	0.556	0.853	0.461	1.873	0.063

En el siguiente cuadro presentamos los datos de ambas facultades y sus valores en las diferentes variables.

Presentados los estadísticos descriptivos, pasamos a comprobar las H_0 estableciendo para su aceptación o rechazo a un nivel de significación del 0.05.

Realizada la prueba t de Student y el cumplimiento de las condiciones de normalidad y homocedasticidad, para *grupo muestral*₁ del área técnica y *grupo muestral*₂ del área humanista, se observa que no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres, en el enfoque de aprendizaje en ninguna de las dos Facultades (tabla 3 y 4).

Es importante destacar la alta varianza, en el grupo de hombres de la E.T.S.C.C.P., según la prueba de Levene, en la dimensión de Estrategia de alto Rendimiento (AS). Esto confirma la hipótesis que cuando las mujeres han conseguido acceder a determinadas carreras de las consideradas culturalmente masculinas, los procesos de estudio no difieren significativamente de los compañeros, siendo más heterogéneo el grupo de hombres entre si, en las dimensión AS, que implica competitividad y éxito ($p=0.017$), que el grupo de mujeres (muy homogéneo en todas las dimensiones).

En la Facultad de Ciencias de la Educación, los grupos de hombres y mujeres son bastante homogéneos, no existiendo diferencias significativas ni en el motivo ni la estrategia que utilizan, en los procesos de estudio.

Pasamos a verificar la hipótesis cuando se controla la titulación de procedencia. Analizamos en primer lugar la muestra de hombres y posteriormente la de mujeres, ambas en las dos titulaciones.

Como muestra la tabla 5 y 6, en cada grupo se sigue una distribución Normal y se cumple el principio de homocedasticidad.

En el grupo de «hombres», existen diferencias significativas ($p=0.001$; $t_{198} = -3.367$), en la subdimensión (Motivo de Alto-Rendimiento) a favor de los alumnos de Pedagogía. Sin embargo, para el resto de subdimensiones (ver tabla 5), los p-valores son mayores de 0.05, por lo que no existen diferencias significativas entre el alumnado de E.T.S.C.C.P. y el de Pedagogía, al nivel de significación establecidos.

TABLA 5
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO GÉNERO «HOMBRES»

Estrategia y Motivo	Estadístico de grupo				Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias	
	Media		D.T.		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
	ETSCCP	Pedagogía	ETSCCP	Pedagogía				
SS	21.44	20.36	4.15	3.46	0.948	0.331	1.503	0.134
SM	24.76	24.72	4.36	4.31	0.065	0.799	0.049	0.961
SD	22.22	22.26	4.34	4.08	0.066	0.797	-0.047	0.962
DM	21.89	23.08	4.33	4.26	0.025	0.874	-1.534	0.127
AS	17.94	18.03	5.26	4.25	3.553	0.061	-0.090	0.928
AM	20.00	22.77	4.68	4.28	0.587	0.446	-3.367	0.001

Para g.l. = 198 / $1-\alpha = 0.95$

TABLA 6
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO GÉNERO «MUJERES»

Estrategia y Motivo	Estadístico de grupo				Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias	
	Media		D.T.		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
	ETSCCP	Pedagogía	ETSCCP	Pedagogía				
SS	20.61	19.68	4.30	3.57	1.466	0.228	1.446	0.150
SM	25.56	24.50	4.43	3.96	0.025	0.875	1.516	0.131
SD	22.78	21.21	4.09	4.74	1.433	0.233	1.999	0.047
DM	22.91	22.52	4.40	4.10	0.130	0.719	0.548	0.584
AS	19.27	18.66	3.96	4.41	0.957	0.329	0.824	0.411
AM	19.83	21.27	4.55	4.44	0.003	0.954	-1.904	0.050

Para g.l. = 184 / 1-? = 0.95

Con respecto al grupo de «mujeres» tenemos p-valores > 0.05 en cinco subdimensiones (ver tabla 6). Por lo que sólo podemos hablar de diferencias significativas en la subdimensión de «Estrategia Profunda», a favor de la muestra de mujeres perteneciente a E.T.S.C.C.P. ($p=0.047$). Estas alumnas utilizan estrategias vinculadas a la comprensión y generalización de los conocimientos, mientras que las mujeres de la muestra de Pedagogía se diferencian significativamente ($p=0.05$) en los motivos estratégicos (subdimensión propia del enfoque estratégico), caracterizándose este por el deseo de obtener buenas notas aunque el nivel de comprensión varíe en función de los requerimientos del curso y de la evaluación.

De la interpretación de los datos obtenidos, pasamos a la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas.

La primera la aceptamos puesto que no hemos encontrado diferencias significativas entre los hombres y mujeres de la Escuela Técnica Superior de Caminos Canales y Puertos en los enfoques que utilizan en los aprendizajes.

De igual forma, aceptamos la segunda hipótesis dado que tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los hombres y las mujeres de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Respecto a la tercera hipótesis, al comparar la muestra de hombres de las dos facultades, hemos encontrado diferencias significativas ($p=0.001$) en la subdimensión: motivo estratégico a favor de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta tercera hipótesis también hay que rechazarla en la comparación realizada entre las mujeres de ambas titulaciones. Se observan diferencias significativas en la subdimensión de estrategias profundas a favor de las mujeres de la carrera técnica e igualmente diferencias significativas, en la subdimensión: motivo estratégico, a favor de las mujeres de Pedagogía.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la caracterización del alumnado, encontramos patrones de selección de carrera asumidos tradicionalmente y vigentes en la actualidad; la titulación técnica es elegida preferentemente por hombres, mientras que la de corte humanístico es seleccionada mayoritariamente por mujeres.

Las exigencias académicas, valoradas en este estudio por el número de asignaturas pendientes, difieren más por el centro de procedencia que por el género (dos o más asignaturas pendientes en E.T.S.C.C.P. y ninguna en Pedagogía).

El enfoque de aprendizaje es, para la muestra de E.T.S.C.C.P. mayoritariamente «Superficial». En el caso de Pedagogía encontramos en los estadísticos descriptivos diferencias por género, que sin llegar a ser significativas en el contraste de hipótesis, nos permiten interpretar mayor tendencia hacia el enfoque «Profundo» en los hombre y «Superficial» para las mujeres. Esto nos hace pensar que el género no está actuando como constructo mediador en el enfoque de aprendizaje, sin embargo la interacción con la titulación de procedencia si establece las diferencias encontradas y que comentamos a continuación.

Los alumnos de E.T.S.C.C.P. difieren significativamente de los alumnos de Pedagogía. Éstos tienen «motivo alto Rendimiento» propios del enfoque estratégico, caracterizándose este por una motivación hacia el éxito, obtener buenas notas, y combinación de aprendizaje memorístico, comprensivo y operativo.

En el caso de las mujeres, son igualmente las de Pedagogía las que se sitúan en esta subdimensión. La muestra de mujeres de E.T.S.C.C.P. se sitúan en la dimensión de estrategias profundas. Se caracterizan por el interés por la materia, relevancia vocacional, nivel profundo de comprensión y una búsqueda del desarrollo personal (motivación intrínseca).

Como planteamos en otra parte de nuestro estudio, las mujeres que han accedido a carreras técnicas han tenido que realizar un esfuerzo o valor añadido a su trabajo, superior al de los compañeros de la misma titulación para poder responder a las exigencias académicas. En el caso de los estudios de Pedagogía, donde mayoritariamente son mujeres, las exigencias por titulación son menores. Tanto los hombres como las mujeres difieren significativamente de sus compañeros y compañeras de la Escuela Técnica en el motivo estratégico. Se ajustan a las demandas del curso y a los métodos de evaluación para conseguir el éxito. Es una motivación extrínseca.

De forma general podemos afirmar que en consonancia con los estudios previos realizados por Geltner (1996), McGregor, Reece y Garner (1997), Dobson y Sharma, (1998), en determinados niveles, concretamente el universitario, no existen globalmente diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres, pero en el análisis más detenido por ítems se manifiestan diferentes tendencias hacia las estrategias y motivos no sólo por género sino incluso por la interacción de este con la titulación de procedencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Feminismo y Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea.
- Ajello, A.M. (1993). *Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo*. Proyecto Polite. Saberes y Libertades: Documento electrónico.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes, *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes, N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Buendía, L. (1996). Investigación sobre evaluación educativa. *RIE*, 14,2, 95-120.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2001a). Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural, en T. Pozo; R. López; B. García y E. Olmedo, (coords.) *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 301-307.
- Buendía, L.; Olmedo, E. y Berrocal, E., et al. (2001c). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles, *RIE*, 19-2, 465-489.
- Buendía, L.; Olmedo, E. y Pegalajar, M. (2001b). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, *RIE*, 19-2, 497-498.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). *Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior*, *RIE*, (en prensa).
- Colás, P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. T. Pozo, R. López, B. García y E. Olmedo. *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada: GEU.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. J. CAPLAN, et al. (1997) *Gender Difference in Human Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, I. y Sharma, K. (1998). Student performance and the cost of failure. 20th *European Association of Institutional Research (EAIR)*. San Sebastian: Forum.
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of learning and teaching: an integrative outline of educational psychology*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N.J. (1988). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Geltner, P. (1996). *Class Success. Class Withdrawal Research Report*. California: Office of Institutional Research.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias, H. Salmerón (Eds.) *Evaluación Educativa*. Granada: GEU.

- Hernández Pina, F. (2000). La evaluación de estudiantes, en *Jornadas de Medición y Evaluación Educativas: Estándares e Indicadores para Analizar la Realidad Educativa*. Universidad de Valencia.
- Hernández Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario, *RIE*, 19-2, 463.
- Kember, D. y Leung D. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ, *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching, *Higher Education*, 40, pp. 69-97.
- Kember, D., Wong, A. y Leung, D (1999). Reconsidering th dimensions of approaches learning, *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 323-343.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Svensson (1979). Conceptions of research in student learning, *Higher Education*, 8, 471-486.
- Mcgregor, E., Reece, D. y Garner, D. (1997). *Analysis of Fall, 1996 Course Grades*. Tuscan: Office of Institucional Research.
- Pearson, C.A.L. y Beasley, C. (1996). An evaluation of an integrative framework of student charateristics and learning approaches. *The Australian Educational Research*, 23, (2), 79-96.
- Real Academia de la Lengua (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Robinson, W.P. y Rackstraw, S.J. (1978) Variations in mother's answers to children's questions, as a function of social class, verbal intelligence test scores and sex. *Sociology: the journal of the British Sociological Ass*, 1, 259-276.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning, en *Higher Education*, 8, pp. 443-451.
- Science (1992). *Women in Science*, vol. 255, 1325-1480.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, Biblioteca Digital.
- Synde, J. (1993). Inequality as a theme in sociology of Canadian education: An overview of two decades of research. *Annual Meeting of the Canadian Sociology and Anthropology Association*, Ottawa, June.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W.D. Jr. (1986). Academic Studying: The role of Learning Strategies, *Educational Psychologist*, 21 (1 y 2), 19-41.
- Van de Eynde, A. (1994). Género y ciencia, ¿términos contradictorios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 63-81.
- Wilson, K.L., Smart, R.M. y Watson, R.J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psycology*, 66, 59-71.
- Witkin, H.A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*. Washington, D.C.: Clark University Press.

EL MODELO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE CREENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA

Ana Beatriz Jiménez Llanos y Ana Delia Correa Piñero
Universidad de La Laguna¹

RESUMEN

En este trabajo se presenta una investigación que, siguiendo el modelo de teorías implícitas, analiza las concepciones del profesorado universitario sobre la enseñanza. Pretendemos, por una parte, determinar la representatividad de diversas teorías culturales sobre la enseñanza (Tradicional, Activa, Constructivista, Crítica y Técnica). Analizamos también de manera pormenorizada el papel que, en la consideración de dichas teorías, juegan 10 subdominios de la enseñanza (Conocimiento, Aprendizaje y alumno, Disciplina y gestión, Planificación, Interacción profesor-alumno, Medios, Evaluación, Enseñanza, Profesor y Medio social). Finalmente, otro de los objetivos ha sido determinar la estructura de teorías implícitas subyacente (síntesis de creencias o conocimiento atribucional del profesorado) en los docentes universitarios.

Palabras clave: Modelo de Teorías Implícitas. Educación superior. Creencias del profesorado. Conocimiento representacional y conocimiento atribucional.

ABSTRACT

This work presents a research on University teachers' beliefs about education on the basis of Implicit Theories model. On one hand, we intend to establish the tipicity of different cultural

1 Depto. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Área MIDE. Centro Superior de Educación. Campus Central. C/ Delgado Barreto s/n. 38204 La Laguna.

Tfós y e-mail: 922 319 220 ajimenez @ ull.es y 922 319 156 acorrea @ ull.es

theories about education (Traditional, Active, Constructivistic, Critical, and Technical). On the other hand, the role of ten educational domains (Knowledge, Learning and the pupil, Discipline and management, Teacher-pupil interaction, Materials, Evaluation, Teaching, Teacher, and Social environment) was analysed in detail, relating them to the above mentioned theories. Finally, underlying Implicit Theories structure (beliefs synthesis or attributional teacher knowledge) in higher education teachers was stated.

Key words: *Implicit Theories Model. Higher Education teachers' beliefs. Representational knowledge and attributional knowledge.*

INTRODUCCIÓN

Lo que se entiende como pensamiento o cognición del profesorado es definido por Kagan de forma genérica como «*reflexión del profesor en formación o en servicio, creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido; y conciencia de estrategias de resolución de problemas consustanciales a la enseñanza del aula*» (1990:419). De forma más concisa, Marrero (1988b:76) lo define como *conocimiento experto, profesional o laboral de los docentes*. Aunque enfocado desde multitud de perspectivas, los investigadores del ámbito del pensamiento del profesor coinciden en la consideración de que los docentes manejan en su profesión un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que necesitan para afrontar las diversas y complejas situaciones de la vida del aula y que éstas concepciones guían, implícita o explícitamente, su práctica docente. No existe tanto acuerdo, sin embargo, respecto a cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que en la literatura se encuentra una gran diversidad de conceptos para designarlo, cada uno de los cuales supone una explicación diferente, o al menos con matices diferenciadores, acerca de dicha naturaleza y de la mejor forma de investigarla.

Perspectivas de enseñanza, creencias, teorías implícitas del profesor,... podemos hallar revisiones de estas nociones en numerosos autores, como Contreras (1985), Calderhead (1988), Marrero (1988b) o Kagan (1990). Aunque se han realizado diversas clasificaciones de las mismas (p.e. Calderhead, 1988 o González Sanmamed, 1995), citaremos la de Marrero (1988b) que las engloba en cuatro perspectivas: *lo científico como conocimiento, la creencia como conocimiento, el contenido como conocimiento y la práctica como conocimiento*.

El modelo de *lo científico como conocimiento* engloba una serie de investigaciones que, teniendo como base la *Teoría de los constructos personales de Kelly*, intenta determinar qué tipos de constructos utilizan los profesores para discriminar en tareas concretas, pues se sostiene que su pensamiento está constituido por una serie de constructos que le permiten explicar, interpretar, ordenar, prever y realizar sus decisiones. Así, esta perspectiva está presente en investigaciones que se han desarrollado en torno a los conceptos de *constructos personales, metáforas y concepciones* del profesor (Marrero, 1998a).

Las investigaciones inscritas en el modelo de *la creencia como conocimiento*, siguiendo la *Teoría de esquemas de Hirtman*, sostienen que los profesores disponen de esque-

mas pertenecientes a situaciones didácticas (conceptos prototípicos) con los que pueden identificar situaciones tales como «bloque de aprendizaje», «pérdida de tiempo», etc. y de guiones que les permiten dar una respuesta rutinaria a estas situaciones, pero la experiencia puede refinar y ampliar gradualmente sus redes semánticas, cambiar conceptos anticuados o producir nuevos conceptos. Así, Porlán y López (1993:96) afirman que «*el pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad y/o evolución de los mismos*». Las investigaciones inscritas en este modelo utilizan términos como *creencias, perspectivas, sistema conceptual, principios, ideas o teorías implícitas*, que, en palabras de García Jiménez (1986:501) «*tienen en común el supuesto de que el comportamiento cognitivo y otros tipos de comportamientos del profesor aparecen guiados y adquieren significación en relación a un sistema de creencias, valores y principios mantenidos a nivel personal*».

La importancia otorgada al conocimiento de la materia (contenidos o saberes que un profesor debe dominar acerca de un ámbito de la realidad) en la formación y perfeccionamiento de los profesores, así como la incidencia que tal conocimiento tiene en la forma en que los profesores piensan y organizan sus prácticas, despertó el interés de los investigadores por este tópico, hasta el punto de convertirse en el eje central a partir del cual explicar el conocimiento de los docentes en las investigaciones ubicadas bajo el modelo *el contenido como conocimiento*. Para Montero (2001) indagar el conocimiento que los profesores tienen respecto a sus materias y cómo trasladan ese conocimiento al aula, es una preocupación reciente, al menos en su formato actual. Hay que recordar que Shulman (1987) lo denominó *paradigma perdido* debido a la escasa atención que el papel del contenido había recibido en la formación del profesorado. Las investigaciones inscritas en este modelo, más externalista que los anteriores, recurren a alguna/s de las siete categorías de conocimiento establecidas por Shulman (1987:54): *conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del curriculum, conocimiento del contenido pedagógico* (que amalgama el contenido de la materia y el conocimiento pedagógico general), *conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos*. Estas categorías constituyen en conjunto el «conocimiento práctico» de profesores y profesoras, aunque no siempre las investigaciones analizan todo el conjunto de elementos, sino que lo hacen de manera aislada, lo que lleva a algunos a considerarlos enfoques diferentes.

Muchas de las investigaciones actuales sobre el pensamiento del profesor destacan su carácter eminentemente práctico. Así, términos tales como *conocimiento artesanal, conocimiento práctico, conocimiento profesional, pensamiento reflexivo, dilemas*, etc. han llegado a dominar la investigación sobre la enseñanza. Una gran multiplicidad de términos y su intrincado entramado conceptual dificultan la comprensión del enfoque de la *práctica como conocimiento*: «*La misma diversidad de este conocimiento lo hace particularmente difícil para que los formadores del profesorado lo entiendan*» (John, 1994:34). Las investigaciones inscritas en este enfoque, aunque discrepan en la matización de los conceptos, coinciden en considerar la enseñanza como una actividad cultural y socialmente

organizada, más que como una actividad técnica. En lugar de buscar conocimiento profesional o técnico de los profesores, en sentido estricto, buscan su conocimiento práctico. Para Marrero (1988a) son las *Teorías de la Acción* las que sirven, fundamentalmente, de base para explicar las relaciones entre conocimiento y acción de los profesores.

Como vemos, la investigación sobre el pensamiento del profesorado presenta múltiples orientaciones, pero es posible identificar dos aportaciones comunes que le confieren una naturaleza propia (Clandinin y Connelly, 1987; Marrero, 1988a, 1992):

- a) La concepción del profesor como un profesional que toma decisiones en situaciones prácticas complejas y reflexiona sobre sus acciones, para modificarlas, implica una percepción constructivista de éste.
- b) El conocimiento que los profesores y profesoras utilizan en la práctica diaria es una síntesis entre lo individual, lo social y las características del contexto, de naturaleza explicativa y normativa.

No obstante, también presentan una serie de limitaciones, que sintetiza Marrero (1993):

- Se tiende a confundir el contenido con la forma de representación (se equiparan conceptos como «imágenes», «principios» o «reglas»).
- Subyace una concepción estática de la mente, lo que no se corresponde con la realidad, además de atender contra el «principio de economía».
- Describir el pensamiento como sistemas de proposiciones que pueden ser verbalizadas por los profesores plantea dos problemas: uno, que no se ha comprobado su estructura interna y dos, hay conocimientos que no se verbalizan fácilmente.
- Se definen dos posiciones contrapuestas, cada una de las cuales resuelve unos problemas, pero deja sin resolver otros: mientras unos hablan de esquemas aprendidos y rígidos, otros defienden un conocimiento contextual y provisional.
- Otro problema no resuelto es la conexión entre conocimientos subjetivos, más o menos vinculados a entramados culturales, y las teorías formales divulgadas a través de la formación profesional del docente y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen.

Aunque todos los enfoques mencionados suponen una aproximación al pensamiento de los docentes, dejan sin resolver algunos interrogantes importantes: los diferentes conceptos ¿qué entidad tienen en la mente de los sujetos?, ¿cómo se estructuran y organizan?, ¿cómo es su proceso de construcción? ¿cuáles son sus propiedades funcionales?, ¿cómo se vinculan concretamente con la acción docente?... Son interrogantes que el *modelo de Teorías Implícitas* pretende responder. El constructo denominado Teorías Implícitas —que no debe confundirse con el concepto de igual denominación acuñado por Clark y Peterson (1990)— constituye una perspectiva unificadora en

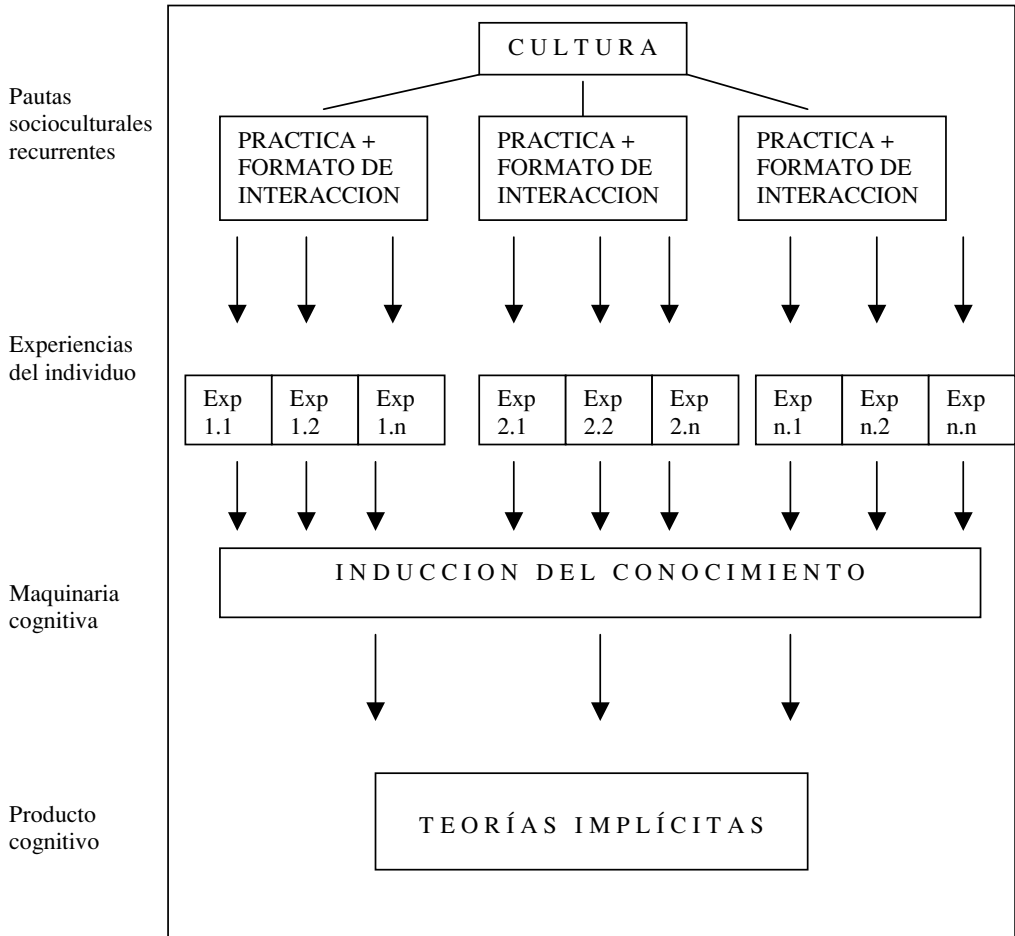
el estudio de los diversos ámbitos (no sólo del profesorado) del conocimiento: origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, su papel en los procesos cognitivos, grado de convencionalización de su contenido e influencia en las acciones humanas. Este concepto tiene una gran ventaja sobre otros más conocidos, como *creencias, concepciones, perspectivas, metáforas, valores, actitudes,...* pues «permite analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo» (Triana, 1988:8). Se opta por denominarlas *teorías*, porque raramente constituyen ideas aisladas, sino un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social: «Con ello se quiere señalar que estas teorías no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos» (Rodrigo, 1994a:39). Su carácter *implícito* hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre de la calle sobre el mundo. «Son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera» (Rodrigo, 1994a:39).

Los presupuestos teóricos del modelo de Teorías Implícitas están ampliamente descritos en Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), así como una propuesta metodológica para la investigación de este constructo (Correa y Marrero, 1992; Correa y Camacho, 1993) y su utilización en estudios aplicados no sólo al conocimiento del profesorado, sino a muchos y diversos ámbitos o dominios (concepciones de los niños sobre el ser vivo, teorías de los padres sobre la educación y crianza de los hijos, teorías sobre el trabajo femenino, sobre los conflictos intergrupales, etc., etc.). En el ámbito del pensamiento del profesor, se definen las teorías implícitas del profesorado como «*teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa*» (Marrero, 1993:245).

En tanto que elaboraciones personales, las teorías implícitas del profesor tienen su soporte en el propio sujeto, pero se basan en un sustrato de origen cultural. Ambos elementos, *cognición y cultura*, se integran en un proceso denominado *socioconstructivismo*, (véase Figura 1), mediante el que se generan las teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento. Según este modelo, la *cultura* aporta los *contenidos* y las *formas de adquisición del conocimiento*, mediante la recurrencia de *prácticas culturales y formatos de interacción*. Los sucesivos episodios de contacto del sujeto con *pautas práctica+formato*, van conformando las *experiencias* del individuo. Cuando el sujeto aplica sus *mecanismos cognitivos* de inducción al conjunto de sus experiencias, genera las *teorías implícitas*. Este modelo, pues, intenta superar el dilema entre las perspectivas psicologicista y sociologicista desde las que hasta el momento se había estudiado, de manera parcializada, la cognición individual.

Uno de los elementos fundamentales del modelo de T.I. es la distinción entre dos niveles funcionales dentro de las teorías: las *síntesis de conocimiento* y las *síntesis de creencias* (Rodrigo, 1993). Las *síntesis de conocimiento* o *representacionales* sobre un ámbito constituyen un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre ese

FIGURA 1
 LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS
 (RODRIGO, RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993:54)



ámbito. En este nivel, las personas pueden *conocer* diferentes teorías sobre un mismo dominio. Las *síntesis de creencia o atribucionales* son versiones parciales de las teorías culturales sobre un cierto dominio, ya que este nivel se refiere a las teorías que las personas asumen como propias, que son o bien una combinación de las teorías que conocen a nivel representacional o bien una síntesis de éstas. La construcción de estas síntesis de creencias tiene lugar en lo que se ha denominado *escenarios socioculturales o contextos próximos* al sujeto. Es decir, el modelo de génesis socioconstructivista de las teorías implícitas postula que los sujetos no construyen su conocimiento en relación con el sistema social en general, sino a través de su pertenencia a clases. La clase social, el nivel profesional (el nuestro estudio, el nivel educativo universitario), etc. constitu-

yen estos escenarios socioculturales que determinan que de todas las teorías que se poseen a nivel representacional sólo algunas pasen a tener entidad atribucional.

Así, consideramos que la aplicación del modelo de Teorías Implícitas al estudio del pensamiento del profesorado puede contribuir a la superación de las limitaciones de otros modelos, por las siguientes razones:

- a) Adopta un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquellas más vinculadas a las eventualidades del aula.
- b) Reconoce tanto la dimensión individual como la social en el pensamiento del profesor.
- c) Toma en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades e invariantes del mismo.
- d) Contempla con flexibilidad y de forma holística el funcionamiento mental de los profesores.

Aunque existen ya diversos estudios sobre las teorías implícitas del profesorado que siguen este modelo, tanto en sus postulados teóricos como en su diseño metodológico, el foco de interés habitualmente ha sido el profesorado en formación (estudiantes de Magisterio), seguido del de enseñanza primaria. La escasa atención que ha merecido el estudio del profesorado universitario en las investigaciones sobre el pensamiento de los docentes, bajo cualquiera de los enfoques aquí mencionados, ha sido puesta de manifiesto en Jiménez Llanos (2002), quien en una revisión de 192 investigaciones anglosajonas e iberoamericanas sobre el tópico encontró que los estudios sobre el pensamiento del profesorado universitario eran los menos frecuentes: sólo en 13 de ellas (6,8%) se utilizaban exclusivamente muestras de profesores universitarios. Junto con otras 10 investigaciones que empleaban muestras combinadas de profesores de diversos niveles, la cifra asciende a 23 (menos de un 12%) investigaciones que tuvieran profesorado universitario como objeto de estudio.

Además del interés sustantivo que tiene el estudio de las T.I. del profesorado, hay un interés pragmático indudable, ya que conocer el pensamiento de los docentes es esencial para comprender la práctica educativa, para mejorar la conexión entre la realidad educativa y sus prácticos, para orientar los procesos de formación del profesorado y para favorecer los procesos de innovación educativa. Recogemos una cita de Marrero que sintetiza la importancia del estudio de las concepciones del profesorado, en la medida en que éstas mediatizan la toma de decisiones y la acción docente:

«El estudio de las T.I. de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el curriculum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. De ahí la importancia de su estudio y análisis». (Marrero, 1993:244).

Así, siguiendo, teórica y metodológicamente este modelo de T.I., nos planteamos en nuestra investigación dos objetivos básicos:

- a) Por una parte, pretendemos identificar cuáles de las teorías culturales sobre la enseñanza son más representativas o típicas de los docentes universitarios en diversos subdominios o elementos de la enseñanza.
- b) Por otro lado, pretendemos identificar la estructura de teorías implícitas o síntesis de creencias para el profesorado universitario.

Para ello, diseñamos una investigación que pasamos a describir a continuación.

METODOLOGÍA

Muestra

Aunque la muestra total estaba formada por 276 profesores y profesoras pertenecientes a los tres niveles educativos (primaria, secundaria y superior), en este trabajo nos referiremos sólo a los resultados obtenidos por los docentes de educación superior, formada por 119 profesores y profesoras de nuestro distrito universitario. El muestreo fue no probabilístico, de tipo incidental o casual. Se procuró variar la procedencia del profesorado en cuanto a la Facultad a la que pertenecían. Así, la muestra integraba docentes de Matemáticas, Física, Filología, Derecho, Farmacia, Psicología, Biología, Química, Periodismo, Magisterio, Arquitectura Técnica y Ciencias de la Educación. La distribución por sexos, reflejando lo habitual en este nivel educativo, fue de un 67,2% de hombres y un 32,8% de mujeres. Las edades oscilaban entre 23 y 62 años, con una media de 35,8 años ($S=8,3$) y la experiencia docente entre 1 y 35 años, con un promedio de 9,4 años de experiencia ($S=7,1$).

Instrumento

Administramos el «Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza» (Marrero, 1988b) a los profesores de la muestra. Este cuestionario consta de 162 ítems consistentes en proposiciones o afirmaciones que contienen ideas o principios relativos a cinco teorías culturales o científicas sobre la enseñanza, detectadas por su autor mediante análisis historiográfico: *Tradicional*, *Técnica*, *Activa*, *Constructivista* y *Crítica* (véase en el Apéndice I la caracterización de cada una de estas teorías). Contiene entre 32 y 33 ítems por teoría. Además, en todas las teorías, el contenido de los ítems se reparte entre 10 subdominios o elementos de la enseñanza: *Conocimiento*, *Aprendizaje y alumno*, *Disciplina y gestión*, *Planificación*, *Interacción profesor-alumno*, *Medios*, *Evaluación*, *Enseñanza*, *Profesor* y *Medio social*. Para ejemplificar el tipo de formulaciones contenidas en los ítems, seleccionamos las siguientes:

«Creo que es conveniente proporcionar a los alumnos premios y castigos para que estudien más» (Tradicional).

«Pienso que el mejor método es aquel que permite conseguir más eficazmente el objetivo perseguido» (Técnica).

«En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose» (Activa).

«Cada vez estoy más convencido de que el conocimiento es el resultado de una construcción que el sujeto va haciendo con el medio» (Constructivista).

«Con frecuencia me planteo que el libro de texto funciona como un transmisor de la ideología dominante» (Crítica).

Los ítems están redactados en términos autorreferentes (*pienso que, creo que, en mi opinión...*) y la tarea de los participantes consiste en indicar su grado de acuerdo con las ideas expresadas en cada proposición, empleando una escala que oscila de 0 (*no estoy de acuerdo*) a 7 (*estoy totalmente de acuerdo*). Puesto que el cuestionario original fue diseñado para ser aplicado a docentes de la, entonces, EGB, modificamos algunos términos en ciertos ítems de manera que el lenguaje se adaptase al nivel universitario, pero sin variar su contenido ni su ordenación. Por ejemplo, «*Considero que la escuela tiene que renovarse para atender mejor las necesidades de la vida*» se sustituyó por «*Considero que la universidad tiene que renovarse para atender mejor las necesidades de la vida*». Muchos otros ítems, sin embargo, mantuvieron su redacción original, porque no contenían términos que los dirigieran específicamente a un nivel educativo concreto.

Aunque el cuestionario de Teorías Implícitas original, tal como fue diseñado por Marrero (1988b) obtuvo un alto índice de fiabilidad, consideramos conveniente repetir este análisis dadas las modificaciones que fueron introducidas en algunos ítems. Calculamos el coeficiente α de Cronbach, tanto para la globalidad del cuestionario como separadamente para los ítems que constituían cada una de las teorías. Los resultados, que muestran unos aceptables índices de consistencia interna de la prueba, se recogen en la Tabla 1.

TABLA 1
ÍNDICE DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO ADAPTADO:
ANÁLISIS GLOBAL Y POR TEORÍAS

ITEMS	α CRONBACH
Prueba global	0,9225
Teoría Tradicional	0,8853
Teoría Constructivista	0,8826
Teoría Técnica	0,8794
Teoría Crítica	0,8565
Teoría Activa	0,8390

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, se visitó personalmente a cada participante y se les explicaban los objetivos de la investigación y las características del instrumento que debían responder. Dada la extensión de la prueba, se dejaban unos días para su realización y se pactaba una fecha de recogida. Esta forma de proceder, sin embargo, provocaba una elevada mortandad experimental que redujo la muestra inicialmente prevista a 119 profesores y profesoras. Otro factor de reducción fue la eliminación para el análisis de aquellos sujetos cuyas respuestas eran extremas o que daban la misma respuesta a una cantidad excesiva de ítems.

RESULTADOS

Para cubrir el primer objetivo y verificar el grado de representatividad de las distintas teorías culturales en el pensamiento del profesorado universitario, calculamos el índice de tipicidad de cada uno de los 162 enunciados. El índice de tipicidad recoge el valor medio de acuerdo de los profesores de la muestra con las ideas contenidas en cada enunciado. Sus valores, lógicamente, oscilan entre los límites de la escala de acuerdo (de 0 a 7). Siguiendo a Marrero (1988b) hemos considerado los siguientes intervalos en los valores de tipicidad: hasta 2,99 *tipicidad baja*, de 3,00 a 4,99, *tipicidad media* y de 5,00 a 7,00 *tipicidad alta*. Los enunciados ubicados en cada intervalo indicarán qué ideas son escasa, moderada o altamente representativas, respectivamente, de las concepciones del profesorado universitario.

Presentaremos los resultados obtenidos, en primer lugar, de forma global en función de las 5 teorías culturales. Luego, analizaremos en detalle las concepciones resul-

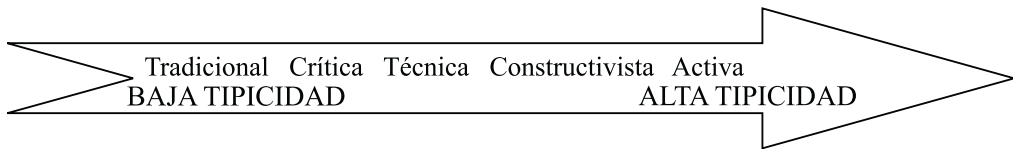
TABLA 2
PORCENTAJE DE ENUNCIADOS DE CADA TEORÍA SEGÚN INTERVALOS DE TIPICIDAD

	Baja (26)		Media (70)		Alta (66)		100%
Tradicional (33)	57%	73%	36%	17%	6%	3%	100%
Técnica (33)	9%	11%	60%	28%	30%	15%	100%
Activa (32)	0%	0%	22%	10%	78%	38%	100%
Constructivista (32)	3%	4%	37%	17%	59%	29%	100%
Crítica (32)	9%	11%	59%	27%	31%	15%	100%
		100%		100%		100%	

tantes, especificando el significado de los resultados en cada uno de los 10 subdominios del conocimiento.

En la Tabla 2 se muestra la distribución porcentual de los 162 ítems entre los 3 intervalos de tipicidad según las 5 teorías culturales. El primer dato de cada casilla es el porcentaje de fila y el segundo el de columna.

Observamos que el mayor porcentaje de los enunciados de la teoría Tradicional se ubican en el intervalo de baja tipicidad; las tipicidades moderadas se asignan sobre todo a ítems de las teorías Técnica y Crítica; finalmente, en el intervalo de alta tipicidad abundan los ítems de las teorías Activa y Constructivista. Según estos resultados, es posible dibujar un continuo de representatividad de las teorías entre el profesorado universitario como el siguiente:



En síntesis, la teoría *menos representativa* de las concepciones educativas del profesorado de educación superior es la *Tradicional*. En el resto de los casos, parece más correcto hablar de ejes o núcleos articulatorios. Así, en las teorías *moderadamente representativas*, se delimitan dos núcleos: el principal constituido por las teorías *Técnica* y *Crítica* y otro secundario conformado por las teorías *Tradicional* y *Constructivista*. En las teorías *altamente representativas* también se definen dos núcleos: el más importante constituido por las teorías *Activa* y *Constructivista* y otro por la *Técnica* y la *Crítica*.

Ahora bien, esta ha sido una consideración global de las teorías. A continuación, aunque seguimos apoyándonos en los índices de tipicidad, la perspectiva del análisis está encaminada a determinar cómo conciben los docentes universitarios cada uno de los 10 subdominios o componentes del conocimiento de la enseñanza ya señalados anteriormente. De forma pormenorizada, aunque sintética, presentamos el contenido de las concepciones del profesorado universitario en la Tabla 3.

TABLA 3
 CONCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
 RESPECTO A 10 SUBDOMINIOS DE LA ENSEÑANZA

1. CONOCIMIENTO
<p>Concepción del conocimiento: sobre todo es fruto de una construcción personal del sujeto en interacción con el medio, por lo que los contenidos deben partir de la realidad, pero también integrar tradición cultural, científica y también, en cierto modo, de índole doctrinal.</p> <p>Organización de los contenidos: deben partir secuencialmente de lo simple a lo complejo y estar integrados, reunión de principios un tanto complicada, facilitada por la organización mediante objetivos.</p> <p>Adquisición del conocimiento: ha de ser progresiva, centrada en la actividad del alumno, dependiente de sus características y favorecedora de su autonomía.</p> <p>Cumplimiento del programa: no es una idea relevante.</p>
2. APRENDIZAJE Y ALUMNO
<p>Concepto de aprendizaje: debe ser global, adquirido por experimentación y organizado de forma que los alumnos aprendan dentro y fuera del aula. También se deben desarrollar habilidades específicas y ordenadas. Es importante que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje y se sienta a gusto cuando aprende. Puede ser auto-aprendizaje o por descubrimiento (esta idea matizada con la de aprendizaje por recepción) y siempre de forma crítica (idea debilitada por el directivismo del profesor).</p> <p>Ritmo de aprendizaje: fundamentalmente grupal, pero también individual o colectivo en función de las necesidades del alumnado.</p> <p>Funciones del aprendizaje: prioritariamente son preparar para desempeñar un papel en la sociedad, fomentar la creatividad y la capacidad crítica y favorecer la investigación. De forma secundaria aparece también la función de instruir.</p> <p>Atención a los factores contextuales: la influencia de la calidad de la enseñanza y de la condición social en el aprendizaje es una idea que se acepta sólo de forma moderada.</p> <p>Alumnos lentos: no deben recibir enseñanza en aulas diferentes.</p>
3. DISCIPLINA Y GESTIÓN
<p>Tipo de gestión: pactar con el alumnado las normas de gestión del aula sólo se asume de forma moderada; sin embargo, se acepta totalmente que éstos participen en la elaboración de las normas del centro.</p> <p>Utilidad de las normas: en primer lugar, favorecer el aprendizaje; de manera secundaria, permitir la realización de las tareas y controlar al alumno.</p> <p>Tipos de autoridad: no mantienen distancias con sus alumnos; la autoridad se fundamenta sobre todo en el diálogo, en el desarrollo de un trabajo ordenado y disciplinado y en la necesidad de orden y silencio para favorecer la explicación del profesor.</p> <p>Uso de premios y castigos: no usan los castigos porque favorecen la discriminación social y porque prefieren que el alumno corrija un error; tampoco las recompensas.</p>
4. PLANIFICACIÓN
<p>Concepto de programación: es conveniente elaborar una programación propia, sin encorsetarla, por ejemplo, en un manual. La estructuración clásica de objetivos, contenidos y actividades sólo es asumida de forma moderada. Ponderan el carácter flexible y dinámico de la programación, tanto en su concepción como en su aplicación.</p> <p>Importancia de los componentes: Objetivos, actividades y contenidos tienen la misma importancia. No sólo los objetivos permiten organizar el aprendizaje, también lo hacen los contenidos.</p>

<p>Importancia y utilidad de la programación: es importante, pero no imprescindible. Les ayuda a mejorar su enseñanza.</p> <p>Naturaleza de la programación: de elaboración individual. Se rehusa la idea de que sea inútil y tenga un carácter restrictivo y controlador por parte de la administración.</p>
5. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO
<p>Naturaleza de la relación profesor-alumno: se asume la relación igualitaria, dentro y fuera del aula y para provocar la necesaria transformación del sistema educativo. Las nociones directiva y jerárquica se asumen débilmente dentro del aula.</p> <p>Tipo de agrupamiento: el ideal es el pequeño grupo, combinado con el individual en función de las necesidades del alumno y del profesor. La filosofía general es favorecer el trabajo autónomo.</p> <p>Colaboración/competencia: se niega el uso de la competitividad y se valora moderadamente el de la colaboración.</p>
6. MEDIOS
<p>Uso de medios: rehusan un solo libro de texto porque fomenta la pasividad del alumnado, la falta de imaginación del profesor y transmite la ideología de la clase dominante; se valora el uso de varios textos, siempre que sean de calidad y se acompañen de variedad de materiales de trabajo. Se asume la diversidad y cantidad de recursos didácticos.</p> <p>Naturaleza de los medios: tanto el material del alumno como el del profesor son elaborados por éste último. La selección de los materiales se realiza conjuntamente con el alumnado.</p>
7. EVALUACIÓN
<p>Naturaleza de la evaluación: admiten de forma moderada la idea de atender no sólo al resultado, sino al conjunto de actividades desarrolladas por sus alumnos, utilizando las calificaciones también como medio de aprendizaje. También es moderada la idea de atender sólo a resultados medibles de forma objetiva y la convicción de que el alumnado sin exámenes no estudiaría.</p> <p>Auto-heteroevaluación: ambas se combinan. Se acepta de forma moderada que el comportamiento docente sea evaluado por el alumno.</p>
8. ENSEÑANZA
<p>Naturaleza de la enseñanza: sobre todo, debe preparar para la vida y fomentar los procesos de pensamiento y la investigación. Otras funciones son servir a la sociedad, la crítica social y, en menor medida, la instrucción.</p>
9. PROFESOR
<p>Concepto de profesor: sobre todo debe ser un moderador, luego orquestador y técnico y, por último, ideólogo.</p> <p>Experiencia vs formación: si bien ambas son adecuadas, predomina la valoración de la experiencia.</p> <p>Trabajo con compañeros: trabajo en equipo e individual.</p> <p>Predisposición al cambio e implicación en la transformación de la universidad: alta</p>
10. MEDIO SOCIAL
<p>Presencia e importancia del medio social: el medio social debe estar integrado en la enseñanza y formar parte del proceso educativo, aunque éste no debe responder siempre sólo a las exigencias del medio. Se admite el determinismo del medio social y que éste está integrado por coordinadas políticas de las que la enseñanza no debe aislarse.</p> <p>Cultura común vs local: combinación de ambos principios, con un predominio de la noción común.</p> <p>Relaciones con la administración: combinación de relaciones pasivas y activas.</p> <p>Participación de los padres: deben participar en actividades extraescolares y asumir responsabilidades en la enseñanza.</p>

En síntesis, las concepciones principales o predominantes (mayor porcentaje de tipicidades altas) y secundarias (mayor porcentaje de tipicidades moderadas) del profesorado universitario respecto a cada subdominio se articulan como muestra la Tabla 4.

TABLA 4
TEORÍAS ASUMIDAS EN CADA SUBDOMINIO

SUBDOMINIO	EJE PRINCIPAL	EJE SECUNDARIO
Conocimiento	Constructivista y Activa	Técnica
Aprendizaje y alumno	Activa	Constructivista
Disciplina y Gestión	Crítica	Técnica
Planificación	Activa y Constructivista	Técnica y Tradicional
Interacción profesor-alumno	Constructivista	Activa
Medios	Técnica y Activa	—
Evaluación	Activa	Constructivista y Técnica
Enseñanza	Activa y Constructivista	Técnica, Tradicional y Crítica
Profesor	Activa	Crítica, Constructivista y Técnica
Medio social	Activa y Constructivista	Técnica, Tradicional y Crítica

Vemos como la teoría *Activa* está presente en el eje principal de 8 de los 10 subdominios. Sólo por lo que se refiere a la *Disciplina y gestión* (donde no aparece en ninguno de los dos ejes) o a la Interacción profesor-alumno (donde aparece en el eje secundario), disminuye el papel preponderante de esta teoría en el pensamiento de los docentes universitarios. La segunda teoría más relevante (como también vimos más atrás en el continuo de teorías) es la *Constructivista*, presente en el eje principal de la mitad de los subdominios. Las nociones propias de la teoría *Crítica* tienen un papel relevante sólo en cuanto a la *Disciplina y gestión* y las de la teoría *Técnica* sólo por lo que se refiere al subdominio *Medios*. La teoría *Técnica* es la más habitual en la conformación del eje secundario, donde aparece en 7 de los 10 casos. La teoría *Tradicional*, por su parte, únicamente aparece ubicada en el eje secundario y sólo en tres subdominios: *Planificación*, *Enseñanza* y *Medio social*.

El segundo de los objetivos que nos planteamos era el de generar una estructura o síntesis de creencias para el profesorado universitario. Para ello y siguiendo la línea metodológica de otras investigaciones sobre teorías implícitas (véase Correa y Camacho, 1993) sometimos las puntuaciones de acuerdo de los ítems a un Análisis de Componentes Principales (ACP), habiendo eliminado previamente aquellos ítems que presentaban una distribución altamente asimétrica.

El resultado del test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 916,341$, prob > 0,001) nos permitió verificar la adecuación de la matriz de correlaciones para la realización del ACP. De manera paulatina, realizamos varios análisis sucesivos tras los que se iban eliminando enunciados de acuerdo con los siguientes criterios: tener pesos factoriales

TABLA 5
ESTRUCTURA DE COMPONENTES ALCANZADA

FACTOR I	Teoría Crítica	Valor propio= 4,986	% varianza= 16,621
Ítems	Peso factorial	Subdominio	
113	0,756	Enseñanza	
143	0,716	Medio social	
4	0,709	Profesor	
63	0,701	Conocimiento	
37	0,699	Conocimiento	
140	0,586	Medio social	
Factor II	Teoría Técnica	Valor propio 3,314	% varianza 11,047
18	0,770	Evaluación	
146	0,764	Conocimiento	
103	0,701	Evaluación	
36	0,641	Medio social	
62	0,579	Enseñanza	
54	0,517	Disciplina y gestión	
Factor III	Teoría Activa	Valor propio 2,656	% varianza 8,854
158	0,767	Planificación	
51	0,668	Evaluación	
160	0,615	Planificación	
135	0,613	Interacción profesor-alumno	
70	0,462	Planificación	
145	0,437	Conocimiento	
Factor IV	Teoría Constructivista	Valor propio 2,579	% varianza 8,598
141	0,681	Medios	
39	0,673	Profesor	
116	0,637	Aprendizaje y alumno	
85	0,623	Planificación	
48	0,526	Aprendizaje y alumno	
61	0,466	Medio social	
Factor V	Teoría Tradicional	Valor propio 1,513	% varianza 5,044
159	0,654	Enseñanza	
129	0,633	Evaluación	
139	0,619	Evaluación	
142	0,605	Profesor	
132	0,586	Conocimiento	
34	0,561	Interacción profesor-alumno	

inferiores a 0,30, presentar comunalidades bajas en todos los componentes y/o obtener pesos altos en más de un componente. Si bien la estructura «ideal» perseguida era de 5 componentes, también ensayamos agrupaciones con 3, 4 y 6 componentes. Los criterios barajados para eliminar componentes fueron los valores propios (iguales o superiores a 1,5) y porcentaje de varianza explicada por un componente (igual o superior al 5%). Para facilitar la interpretación de los componentes se sometió la solución factorial a una rotación ortogonal Varimax.

En los sucesivos análisis la teoría Crítica se configuró rápidamente, aunque tendía a conformar otro componente acompañada por la pareja Constructivista-Activa. Asimismo, la teoría Tradicional también se aisló satisfactoriamente desde el inicio, sin embargo tendía a conformar otro componente asociada con la Técnica. Al margen del interés sustantivo innegable de estas combinaciones, que comentaremos más adelante, nuestro principal objetivo ahora era verificar si se obtenía una estructura de creencias donde las 5 teorías culturales se aislasen de manera nítida. La depuración gradual de la estructura, siguiendo los criterios citados, nos llevó a obtener, con 7 iteraciones una configuración de 5 componentes, que explica el 50,2% de la variabilidad total y que se muestra en la Tabla 5.

Dado que los componentes no reproducen de manera lineal las teorías culturales en su totalidad, sino que son una visión o síntesis parcial de esas teorías, conviene identificarlas con una denominación o etiqueta que recoja de forma más precisa el contenido de los enunciados que las conforman. Así, la estructura de creencias que hemos obtenido para el profesorado de educación superior queda integrada por las siguientes teorías implícitas:

- *Teoría Emancipatoria* (síntesis de la T^a Crítica). Postula que la enseñanza es ante todo un proceso político. De esta forma, el conocimiento que se imparte en la universidad implica nociones de poder y recursos económicos y de control social, mientras que el currículo universitario responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. Los distintos métodos de enseñanza nada pueden hacer para paliar el fracaso de los estudiantes, ya que es sobre todo producto de las desigualdades sociales y, mientras éstas existan, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades. Asumidos estos hechos, el docente debe transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro. Observamos que esta teoría implícita presenta un contenido netamente teórico, carente de indicaciones acerca de su implementación en la práctica educativa.
- *Teoría Productiva* (síntesis de la T^a Técnica). Los principios de pragmatismo y eficacia quedan definidos en los siguientes términos. El principio de pragmatismo, referido a los alumnos, se centra en la idea de que lo más útil es enseñarles el conocimiento científico y formarlos en hábitos eficaces. La disciplina, principal recurso de esta enseñanza, se logra mediante un ambiente de trabajo ordenado. Se pretende formar jóvenes eficientes como medio para mejorar la sociedad. El principio de efectividad, dirigido al profesor, se centra exclusivamente en la evaluación, implícitamente concebida como mecanismo de control y selección. Puesto que el docente sólo ha de tener en cuenta los resultados medibles

objetivamente, utiliza exclusivamente pruebas objetivas y exámenes bien preparados. En esta teoría implícita advertimos la presencia de principios tanto teóricos como prácticos.

- *Teoría Expresiva* (síntesis de la T^a Activa). Se articula en torno al principio de actividad, que no sólo es el eje principal de la programación (concebida como guía imprescindible para el desarrollo de la enseñanza), sino de la evaluación, ya que no se atiende tanto al resultado como al conjunto de actividades realizadas por el alumnado. Desde un punto de vista externo, el alumno es lo más importante: que conozca los objetivos planteados por el profesor y la relación de los contenidos curriculares con su entorno son aspectos primordiales. Esta teoría se refiere básicamente a aspectos prácticos de la enseñanza.
- *Teoría Interpretativa* (síntesis de la T^a Constructivista). Se articula en torno al concepto de autonomía como recurso para lograr el desarrollo y la capacidad reflexiva del alumnado. El docente organiza su enseñanza de forma que sus alumnos elaboren su propio conocimiento, poniéndolos en contradicción con sus concepciones de la realidad para iniciar el aprendizaje. Esta elaboración personal del conocimiento requiere que el alumnado tenga la posibilidad de discutir y decidir qué y cómo aprender, así como de seleccionar los medios y textos necesarios para su trabajo. El alumno, ahora desde un punto de vista interno, es lo más importante: los objetivos deben tener en cuenta sus intereses y necesidades, para lo cual es imprescindible que los centros dispongan de más autonomía respecto a qué y cómo enseñar. Puede apreciarse como esta teoría implícita expresa principios de carácter práctico.
- *Teoría Dependiente* (síntesis de la T^a Tradicional). Postula que el profesor debe impartir un conocimiento profundo y rigurosamente científico, que se vería obstaculizado por la integración de contenidos. Los principales recursos de la enseñanza son la disciplina —los alumnos deben seguir las explicaciones del profesor en silencio y con interés— y la evaluación —mejor sin previo aviso, pues es más fiable—, ya que si ésta no existiese los alumnos no estudiarían. Asumida una concepción inmovilista del docente, que únicamente precisa de vocación y capacidad directiva de grandes grupos para desarrollar su labor, es de todo punto imposible que éste logre innovaciones importantes en la enseñanza. Esta teoría implícita reúne tanto principios teóricos como prácticos.

Finalmente, con el objeto de valorar la importancia de los subdominios en la estructura de creencias alcanzada, recurrimos al índice de comunalidad. Ya que en el análisis factorial o el de componentes principales, el índice de comunalidad, que oscila de 0 a 1, indica la proporción (o el porcentaje) de varianza de un ítem que resulta explicada por la solución factorial, nos pareció una medida más adecuada de la contribución de los subdominios a la estructura alcanzada que el simple recuento de enunciados pertenecientes a cada subdominio. Atendiendo, pues, al promedio de los índices de comunalidad de los ítems correspondientes a cada subdominio, los resultados se muestran en la Tabla 6, según orden descendente.

TABLA 6
 PROMEDIO DE LOS ÍNDICES DE COMUNALIDAD OBTENIDOS
 EN LA SOLUCIÓN FACTORIAL POR LOS ÍTEMS DE CADA SUBDOMINIO

SUBDOMINIO	COMUNALIDAD MEDIA
Conocimiento	0,5683
Evaluación	0,5514
Medios	0,5167
Enseñanza	0,5130
Planificación	0,4988
Diasciplina y gestión	0,4821
Profesor	0,4820
Medio social	0,4593
Interacción profesor-alumno	0,4354
Aprendizaje y alumno	0,3820

Según este continuo, los subdominios primordiales para conformar la estructura de creencias de los profesores universitarios son el *Conocimiento* y la *Evaluación*. La aportación menor corresponde a la *Interacción profesor-alumno* y *Aprendizaje y alumno*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El pensamiento de los docentes universitarios se configura mediante un continuo extenso y minucioso de ideas sobre la enseñanza que van desde las más típicas o representativas hasta las menos, de forma que es posible establecer un continuo de creencias o concepciones sobre la enseñanza. Los puntos de este continuo no siempre están conformados por una única teoría o concepción, sino por varias reunidas en lo que hemos denominado ejes articulatorios. De forma global, en el punto de alta tipicidad, el primer eje lo constituye la teoría *Activa*, mientras que en el punto de menor representatividad encontramos a la teoría *Tradicional*.

Un análisis pormenorizado por subdominios o elementos de la enseñanza nos permite indagar de manera más específica en la concepción que asumen los docentes universitarios. Las ideas que conforman en eje articulatorio primario confirman a la teoría *Activa* como la más relevante del pensamiento del profesorado en la práctica totalidad de los subdominios de la enseñanza señalados, seguida de la *Constructivista*. Los postulados de la teoría *Técnica* se ubican normalmente en el eje secundario, asignándole un papel moderado a su importancia en las creencias del profesorado. En ningún caso, la concepción *Tradicional* se reconoce como altamente representativa del pensamiento de los docentes ya que sólo aparece, y en el eje secundario, en algunos subdominios: el de *Planificación*, *Enseñanza* y *Medio social*. Las concepciones de carácter *Crítico* sólo son fundamentales en el ámbito de la *Disciplina y gestión*.

Vemos como la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza no reproduce linealmente las teorías culturales o científicas, sino que se organizan en síntesis que son visiones parciales de éstas. Este resultado confirma los obtenidos en otros estudios, que han llevado a Marrero (1992:17) a afirmar: «No todo el contenido de la raíz histórica o cultural se representa, sino que se sintetiza una parte de él. Las teorías implícitas tienen siempre una menor complejidad que las teorías científicas o culturales. La síntesis de una teoría (...) está fuertemente condicionada por las demandas de la tarea». El conocimiento atribucional de los docentes, si bien tiene una génesis sociocultural, no es una traslación pasiva de éste a su mente.

Por otra parte, las síntesis que hemos aislado en nuestro estudio con el profesorado universitario son las mismas que aisló Marrero (1988b) con profesores de EGB, aunque no siempre se concretan en los mismos enunciados o contenidos específicos. Es decir, mientras se alcanza una estabilidad en la estructura de las creencias, la definición conceptual de las teorías que conforman dicha estructura presenta ciertas variaciones. Estas variaciones no deben entenderse como una inconsistencia del modelo, sino que más bien recogen una de las características básicas de las teorías implícitas y es que se generan mediante la interacción de los sujetos en los contextos próximos y tienen una naturaleza adaptativa: es decir, se generan síntesis más acordes a la realidad vivenciada por éstos.

Por otra parte, hallamos claras concomitancias entre la estructura de creencias alcanzada en nuestro estudio y las cinco concepciones de enseñanza identificadas por Pratt (1992): *Ingeniería (Dependiente)*, *Aprendizaje (Productiva)*, *Desarrollo (Interpretativa)*, *Crianza (Expresiva)* y *Reforma Social (Emancipatoria)*. Aunque en menor medida, también hallamos concomitancias con las «teorías sostenidas» identificadas por Menges y Rando (1989): *orientación hacia el contenido* (que enfatiza la transmisión del conocimiento y, por lo tanto, se asemeja a la *Dependiente*), *orientación hacia los procesos* (que se centran en la comprensión del estudiante y en sus procesos de pensamiento, lo que la hace similar a nuestra síntesis *Interpretativa*) y *orientación hacia la motivación* (que acentúa la importancia de interesar y motivar a los estudiantes y que podría asimilarse a la síntesis *Expresiva*).

Sin embargo, a raíz de nuestros resultados, pensamos que las dos creencias sobre la enseñanza identificadas por Doyle (1997), a saber, dar información y facilitar/orientar el aprendizaje, resultan excesivamente simplistas, pues no abarcan todas las posibilidades de pensamiento de los docentes. Algo similar ocurre con las identificadas por Tatto (1998): educación para transmitir valores culturales, educación para desarrollar el pensamiento crítico y educación para transmitir el contenido de disciplinas diferentes.

Como hemos visto, existen teorías en las que predominan los aspectos teóricos, mientras que en otras predominan los prácticos o metodológicos. Puesto que los profesores no necesariamente tienen que asumir como propia, o inclinarse por, una única teoría, podríamos hipotetizar para estudios futuros que en la práctica se observasen combinaciones no arbitrarias ni contradictorias, sino coherentes y perfectamente factibles, de teorías, englobando aspectos teóricos y prácticos. Esta previsión ha sido en cierta medida apoyada por las configuraciones iniciales del ACP, donde

se mezclaban items de teorías diferentes. Así, podríamos encontrar profesores con una concepción *Emancipatoria* (donde sólo obtuvimos principios teóricos), que opten por una implementación *Expresiva* o *Interpretativa* (ambas sólo contenían aspectos prácticos), o que la síntesis *Dependiente* elija un desarrollo metodológico de naturaleza *Productiva*. En este sentido, la estructura de 5 teorías alcanzada responde al objetivo de verificar si dicha estructura, derivada del sustrato pedagógico cultural, obtenía un apoyo suficiente (en términos de varianza explicada) en el nivel educativo universitario, al igual que lo ha obtenido en otros niveles de enseñanza. Sin embargo, cabría la posibilidad de diseñar una estructura más compleja (asumiendo entre 1 y 3 componentes adicionales) donde ya aparezcan combinaciones de teorías. Actualmente, continuamos nuestro trabajo explorando esas síntesis complementarias, así como determinando los factores (experiencia docente, Facultad o Centro, etc.) que pueden predecir la «pertenencia» o inclinación del profesorado universitario por unas u otras teorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (21-37). Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1987). Teacher's personal knowledge: What's count as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 6, 487-500.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Los procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (443-539). (Edición inglesa, 1986). Madrid: Paidós Educador/MEC.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Correa Piñero, A.D. y Marrero Acosta, J. (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: descripción de una metodología de investigación. En A. Estebaranz y V. Sánchez García (Eds.): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas* (57-69). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Correa Piñero, A.D. y Camacho Rosales, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M^a J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (123-163). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teacher's beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 4, 519-522.
- García Jiménez, E. (1986). Un estudio de las teorías implícitas de los profesores sobre la evaluación de la enseñanza. En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Actas del I Symposium Internacional del Pensamiento de los Profesores (La Rábida, Huelva) (499-508). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.

- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Jiménez Llanos, A.B. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas de los profesores: estructura de creencias de los docentes de educación primaria, secundaria y superior*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- John, P.D. (1994). The integration of research validated knowledge with practice: Lesson planning and the student history teacher. *Cambridge Journal of Education*, 24, 1, 33-49.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluation teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 3, 60, 419-469.
- Marrero Acosta, J. (1988a). Teorías implícitas y planificación de la enseñanza. Actas del II Congreso sobre *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (137-144). Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1988b). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas* (9-21). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Menges, R.J. & Rando, W.C. (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37, 54-59.
- Montero Mesa, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.) *La función docente* (47-83). Madrid: Síntesis.
- Porlán Ariza, R. y López Ruiz, J.I. (1993). Constructivismo en ciencias *versus* pensamiento del profesorado. *Curriculum*, 6-7, 90-107.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 4, 203-220.
- Rodrigo, M.J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.) *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (95-122). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos y teorías implícitas en el conocimiento social. En M^a J. Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social* (21-43). Madrid: Síntesis Psicología.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.
- Tatto, M^a T. (1998). The influence of teacher education on teacher's beliefs. *Journal of Teacher Education*, 49, 1, 66-78.
- Triana Pérez, B. (1988). *Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales*. Resumen de Tesis doctoral. Universidad de la Laguna: Secretariado de publicaciones.

Apéndice I. Teorías culturales sobre la enseñanza (según Marrero, 1988b).

Tradicional. Retoma gran parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke. Aparece caracterizada fundamentalmente por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos. Se trata de una educación dirigida por el profesor y centrada en su autoridad (moral o física) sobre el alumno. El papel del docente es seleccionar estímulos, mientras que el discente permanece pasivo, asumiendo una verdad que se considera universal e incuestionable.

Técnica. Representada principalmente por Skinner y, en el ámbito de la enseñanza, por Bobbit y Tyler, culminando con la cibernética y la teoría de sistemas. Mantiene las mismas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la Tradicional, pero centra su foco de interés en los objetivos (búsqueda de eficacia), consistiendo el papel del profesor en seleccionarlos. El alumno continúa desempeñando un rol pasivo. Otras características definitorias son la búsqueda de diseños muy estructurados del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos, la huida de la ambigüedad y el afán por encontrar procedimientos de evaluación que determinen en qué medida se logran los objetivos especificados.

Activa. Aunque se pueden situar sus inicios en las ideas de Rousseau, entre otros, más tarde se concreta en teorías como las de Dewey. Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la obsesión por las actividades, consistiendo el papel del profesorado en seleccionarlas. El alumnado asume un papel activo.

Constructivista. Parte también de la obra de Rousseau, pero se consolida como un movimiento genuino con la obra de Piaget, los movimientos de la Escuela Nueva y la Pedagogía Operatoria. La noción interdisciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales. El docente selecciona situaciones de aprendizaje para un discente activo.

Crítica. Se inspira en la obra de Marx y se consolida con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple, Freire, etc.). Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral. El profesorado selecciona situaciones críticas para un alumnado activo y crítico.

Apéndice II. Contenidos de los ítems integrantes de la solución factorial.

Factor I (Crítica/Emancipatoria).

113. Cada vez estoy más convencido/a de que toda enseñanza es, en sus implicaciones, un proceso político.

143. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.

4. Creo que el profesor/a debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro.

63. Pienso que el currículo, en la universidad, responde y representa la ideología y la cultura de la sociedad.

37. Creo que el conocimiento que se imparte en la universidad implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.

140. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso de los estudiantes es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.

Factor II (Técnica/Productiva)

18. En la evaluación procuro tener en cuenta sólo los resultados de los alumnos/as medibles objetivamente.

146. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.

103. Cuando evalúo, sólo utilizo pruebas objetivas y exámenes bien preparados.

36. Creo que mejorar la sociedad es formar jóvenes eficientes.

62. Creo que el objetivo principal de la enseñanza es formar hábitos eficaces en el alumno/a.

54. Normalmente procuro que en la clase haya un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado.

Factor III (Activa/Expresiva)

158. Al realizar la programación, suelo poner especial interés en organizar bastantes actividades.

51. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.

160. Procuro que la programación me sirva de guía para el desarrollo de mi enseñanza.

135. Considero que lo importante es que el alumno esté en constante actividad.

70. Soy partidario/a de que los alumnos/as conozcan los objetivos que me propongo conseguir.

145. En mi opinión, los contenidos curriculares son más interesantes cuando están relacionados con el medio ambiente del alumno/a.

Factor IV (Constructivista/Interpretativa)

141. Frecuentemente procuro que mis alumnos/as seleccionen ellos mismos los materiales y textos necesarios para su trabajo.

39. En general, suelo elaborar mi enseñanza de manera que los alumnos/as elaboren su propio conocimiento.

116. Yo creo que los alumnos/as deben tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y cómo aprender.

85. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno/a.

48. Me parece muy importante que al alumno/a se le ponga en contradicción con sus propias concepciones de la realidad para iniciar el aprendizaje.

61. Creo que se debería dar más autonomía a los centros para decidir qué enseñar y cómo hacerlo de la mejor manera.

Factor V. (Tradicional/Dependiente)

159. Creo que, para enseñar, lo único que hace falta es tener mucha vocación y capacidad para dirigir el grupo.

129. Soy partidario/a de hacer la evaluación sin avisar a los alumnos/as, porque así me parece que es más fiable.

139. Pienso que si no hubiera exámenes, los alumnos nunca estudiarían.

142. Soy de los que opinan que en la universidad es difícil que los profesores/as podamos hacer innovaciones importantes.

132. Considero que organizar la enseñanza en torno a grandes temas, integrando asignaturas, dificulta la profundidad y el rigor del conocimiento.

34. Mientras explico, insisto en que los alumnos/as me atiendan en silencio y con interés.

Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País E-mail:..... Teléfono

Coste de la inscripción:

Individual: 42 Euros + I.V.A. ptas.

Institucional: 61 Euros + I.V.A. ptas.

Números sueltos: 15,03 Euros

Indicar n.º deseado:

Números extras y monográficos: 18,03 Euros.

Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

Europa: 42 Euros+12 Euros gastos de envío (Fecha y Firma)

América: 42 Euros+18 Euros gastos de envío

INSTITUCIONAL

Europa: 61 Euros+12 Euros gastos de envío

América: 61 Euros+18 Euros gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 42 Euros

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.....

Provincia E-mail:..... Teléfono ().....

Deseo asociarme desde el día de de 20.....

DPTO. TRABAJO **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).