

Los enfoques de aprendizaje como marco de estudio del aprendizaje en la Universidad

Ana B. García Berbén *

M. Carmen Pichardo Martínez **

Resumen

El aprendizaje académico en la universidad ha sido menos estudiado que en etapas anteriores. A raíz del aumento del fracaso académico y abandono de los estudios por parte los universitarios, los expertos en educación comienzan a estar interesados en este tópico. El marco de estudio denominado *student's approach to learning (SAL)* se ha convertido en Europa en un marco de referencia. En este trabajo se realiza una revisión y se exponen sus presupuestos básicos, las diferentes líneas de investigación que se desarrollan a partir de éstos o adoptan algunos de sus postulados y diversos resultados y hallazgos interesantes para los profesionales de la educación superior.

Palabras clave

Procesos de estudio – Enfoques de aprendizaje – Aprendizaje académico

Learning approaches as framework of the research on learning at the University

Abstract

Academic learning at the university is less studied now than in previous stages. Due to the increase of college students' academic failure and abandonment of the studies, the experts in education are getting interested in this issue. The framework of study called *student's approach to learning (SAL)* has become a reference frame in Europe. This work carries out a revision of the subject and exposes its basic assumptions, the different research lines that are developed from them or that adopt some of their postulates and diverse results and interesting findings for the professionals of superior education.

Key-words

Study processes – Learning approaches – Academic learning

En este artículo presentamos una revisión teórica de las principales líneas de investigación de los enfoques de aprendizaje. Estas investigaciones se convierten en el marco teórico en el que se fundamentan los estudios del aprendizaje académico en dos grupos de investigación de la Universidad de Granada y de Almería.

* Universidad de Almería (España).

** Universidad de Granada (España).

Para cualquier comunicación pueden contactar con Ana G. Berbén (berben@ugr.es), Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n 18071 – Granada (España).

Antecedentes de los enfoques de aprendizaje

El estudio de los enfoques de aprendizaje surge de la psicología cognitiva y del análisis cualitativo de informes que los estudiantes realizan sobre su propio proceso de estudio. Los enfoques se encuentran relacionados con el estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje y a pesar de que los autores no coinciden en los límites establecidos entre éstos, es indudable que el estudio de cada uno de ellos es diferente y posee unas características peculiares. Las características de los enfoques son desarrolladas e investigadas en el marco teórico denominado *student's approach to learning (SAL)*, el cual se interesa por los procesos y predisposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje (Biggs, 1993, p.4).

Una de las delimitaciones realizadas en España corre a cargo de la profesora Hernández Pina (1993, p.134), para quien los enfoques de aprendizaje se sitúan, en líneas generales, *dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto*. En este sentido, Barca, Porto y Santorum (1997, p.387), enmarcan la investigación de este tópico en la *investigación sobre el aprendizaje desde la propia perspectiva de los estudiantes*, y establecen tres precursores del estudio de los enfoques de aprendizaje.

Los antecedentes que convergen en la investigación educativa para iniciar el estudio de los enfoques de aprendizaje son:

- El gran auge que la Psicología Cognitiva ha experimentado en las últimas décadas y que aporta a los estudiantes un papel activo en su aprendizaje.
- La importancia otorgada al contexto de aprendizaje, que ha permitido que los investigadores busquen una validez ecológica a sus postulados e hipótesis.
- La utilización de un tipo de investigación que parte de la propia perspectiva del estudiante.

La confluencia de estas características de la investigación educativa posibilita que autores como Marton y Säljö (1976a y b) comiencen a concebir el aprendizaje y su estudio desde planteamientos diferentes a los utilizados hasta el momento. Estos autores inician un nuevo paradigma o perspectiva del proceso de aprendizaje de los estudiantes, conformando a este aprendizaje por tres dimensiones: (a) la conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante, referida al conocimiento y control que posee el estudiante de su aprendizaje, es decir, la metacognición; (b) el contenido de la materia que determinará la estrategia de aprendizaje utilizada por el estudiante; y (c) las demandas características del contexto, tales como el sistema de evaluación, el enfoque de enseñanza, las expectativas y las experiencias de aprendizaje previas (Marton y Svensson, 1979; Säljö, 1979).

La línea de investigación de los enfoques de aprendizaje es adoptada por autores de diversos países. Además del grupo precursor de Marton y Säljö, también son destacables las aportaciones realizadas por el grupo de investigación liderado por Entwistle y por el de Biggs. A estos tres grupos, catalogados como grupos tradicionales del estudio de los enfoques de aprendizaje, debemos añadir un cuarto grupo liderado por Vermunt que comienza a interesarse y a investigar el aprendizaje desde este marco de estudio.

Características comunes de los grupos de investigación tradicionales

De forma previa a la presentación de cada una de las líneas de investigación y clasificaciones de los enfoques, expondremos algunas de las características que, al igual que Barca, Porto y Santorum (1997), consideramos comunes y definitorias entre los tres grupos tradicionales de investigación de los enfoques de aprendizaje.

- Todos los grupos han coincidido en identificar y describir dos dimensiones de aprendizaje: profunda y superficial, añadiendo una tercera: estratégica (Entwistle, 1988) o de logro (Biggs, 1987). Sin embargo, las conclusiones de algunas investigaciones proponen de nuevo los dos enfoques de partida (Biggs, Kember y Leung, 2001).
- Los tres grupos han demostrado a través de sus investigaciones que en cada una de estas dimensiones se pueden distinguir dos componentes: uno motivacional o intencional y otro estratégico o procesual. Proponen que de la relación de estos componentes dependerá el resultado de aprendizaje, y es desde esta interacción entre intención-proceso-resultado desde la que se obtiene el concepto de enfoque de aprendizaje (Biggs, 1993).
- Se utilizan dos niveles de generalidad para describir y analizar los enfoques: de un lado, pueden describirse como la combinación entre intención y el proceso con el que un estudiante, en un determinado momento, se enfrenta a una tarea particular *procesos adoptados durante el aprendizaje*; o por otro lado, como la forma estable en la que se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, denominado *predisposición para adoptar procesos particulares* (Biggs, 1993, p.6 y Biggs 2001b, p.84).
- Por último, todos estos grupos han desarrollado modelos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por la interrelación persona-situación.

Conocidas las características comunes, resulta necesario indicar la metodología utilizada como una de las diferencias a destacar entre las investigaciones que se derivan de cada uno de estos grupos. La metodología de tipo cualitativo es típica de los estudios del grupo de Gotemburgo, en los que las entrevistas (a un número relativamente reducido de estudiantes) constituyen la base para la categorización y caracterización de los enfoques. Sin embargo, los grupos provenientes de Lancaster y Australia adoptan una metodología más cuantitativa, cuyo objetivo inicial ha sido el desarrollo de cuestionarios o inventarios para la medición de los enfoques de aprendizaje. Estos instrumentos posibilitan la exploración, extensión y validación transcultural del propio concepto, a través de muestras amplias de estudiantes de distintas especialidades académicas, niveles educativos y países (Porto, 1994).

Líneas de investigación y clasificaciones de los enfoques de aprendizaje

Grupo de Gotemburgo (Suiza).

Ference Marton y colaboradores comenzaron a investigar el aprendizaje de los estudiantes, principalmente universitarios, analizando cómo los estudiantes abordan la lectura de trabajos académicos (Marton, 1975; Marton y Säljö, 1976 a y b). El procedimiento seguido en sus estudios consistían en presentar los textos y posteriormente preguntarles sobre éstos a través de entrevistas, en unos casos no se les informaba de qué se les iba a preguntar, y en otros casos se les advertía de ello.

El interés se centraba en el proceso empleado por los estudiantes y en la forma en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión alcanzado de los textos, es decir, se concreta en las formas cualitativas de aprendizaje y los resultados obtenidos por los estudiantes (Olmedo, 2001).

Se obtienen dos conclusiones principalmente de los diferentes niveles de respuesta del estudiante ante la lectura. Por un lado, estos resultados animan a los autores a profundizar más en los procesos de aprendizaje, proponiendo que los diversos procesos

obtenidos en sus estudios podían ser agrupados en dos categorías, atendiendo a la forma en que los estudiantes abordaban la tarea: *procesamiento profundo* o *procesamiento superficial* (Cuadro 1).

Por otro lado, los resultados mostraban que los procesos utilizados dependían de la *intención* del estudiante. Para estos autores, el estudiante interpretaba las instrucciones y la tarea de aprendizaje de forma diferente, provocando una intención distinta para aprender, que conducirá a un procesamiento particular, el cual determinará el resultado o nivel de comprensión (Barca, Porto, Santorum, 1997).

Procesamiento superficial: la atención se dirigía hacia el aprendizaje del texto en sí mismo (el signo o significante); predominaba una concepción reproductiva del aprendizaje, que forzaba a la adopción de una estrategia de aprendizaje repetitivo. Los estudiantes percibían un nivel bajo de exigencia de la tarea, por lo que adoptaban una aproximación pasiva hacia el aprendizaje.

Procesamiento profundo: cuando dirigían su atención hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (lo que significa o significado) hacia la comprensión de lo que el autor o autora intentaba transmitir; aproximación activa hacia el aprendizaje.

Cuadro 1. Niveles de procesamiento estudiados por Marton y Säljö, (1976 a y b).

Los autores manifiestan que la influencia que ejerce la intención sobre el proceso les obliga a utilizar una nueva terminología para que no se confundan estos hallazgos con otros trabajos relacionados con el procesamiento tradicional. De este modo se crean los términos *enfoque profundo* y *enfoque superficial* (Marton y Säljö, 1984).

Los estudios realizados por estos autores se caracterizan, según el propio Marton (1981), por seguir una investigación fenomenográfica. La *fenomenografía* es una investigación especializada, cuyo objetivo es la descripción cualitativa, y que se interesa en la perspectiva de segundo orden. Marton (1981) denomina perspectiva de *segundo orden* a aquella que está interesada en comprender cómo la persona percibe la realidad. Posteriormente, Van Rossum y Schenk (1984) describen la perspectiva de *primer orden* como aquella que se centra en la descripción de los aspectos de la realidad desde el punto de vista del investigador.

En definitiva, Marton y Säljö inician una nueva perspectiva y método de estudio del aprendizaje académico, con lo que desarrollan una explicación y marco teórico para el estudio de este tópico.

Grupo de Lancaster/Edimburgo (Gran Bretaña).

Noel Entwistle, a la cabeza del grupo de Gran Bretaña y paralelamente a los estudios de Marton y Säljö (1976 a y b), investiga cómo aprenden los estudiantes a partir de la información que ellos les proporcionaban. Estos primeros trabajos se desarrollan en un paradigma cuantitativo. Posteriormente este autor modifica sus planteamientos y se basa en los hallazgos tanto de Marton y Säljö (1976 a y b), como de Pask (1976). Influído por estos autores, Entwistle establece un nuevo modelo en el que además integra algunas de las conclusiones obtenidas por Taylor (1984) sobre las orientaciones que los estudiantes tienen hacia la educación.

A partir de las diferentes influencias teóricas y los resultados de sus investigaciones, Entwistle y sus colaboradores establecen un modelo teórico que se caracteriza por (Entwistle, 1988; Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Tait, 1990; Hernández Pina, 1993):

- a) El empleo de un estilo de *aprendizaje holístico/serialista*, definido por Pask (1976) como aquellas preferencias lógicas para usar ciertos procesos de aprendizaje. Este autor distinguió, dos estilos de aprendizaje: estilo holístico (preferencia por abordar la tarea desde una perspectiva amplia, utilizando la imagen visual y la experiencia personal, para elaborar la comprensión, y el estilo serialista (aprendizaje paso a paso, el estudiante se concentra en cada argumento ordenada y aisladamente, interpreta y critica la información, apelando muy poco a la imaginación visual o la experiencia personal).
- b) La *motivación* que puede ser intrínseca (aprender para comprender y buscar el propio desarrollo) o extrínseca (aprender para cubrir las demandas institucionales); y la relación de ésta con los enfoques de aprendizaje, los cuales son entendidos como repuestas individuales al interés por el contenido y por los requisitos de la evaluación (Entwistle, 1988).
- c) Por último, los estudiantes difieren en sus *orientaciones* hacia la educación. Taylor (1984) distingue cuatro tipos: vocacional, académica, personal y social. El estudiante que posee una de estas orientaciones se compromete con su aprendizaje de forma distinta a los otros, y este compromiso influye en la atribución del éxito.

Enmarcado en este modelo, Entwistle y Ramsden (1983) diseñan un *Approaches to Studying Inventory (ASI)* y los resultados obtenidos de los estudios sobre muestras de universidades de Inglaterra, Gales, Escocia y Norte de Irlanda, mostraron cuatro factores diferentes que fueron agrupados en tres *orientaciones al estudio*, posteriormente se relacionan con los dos enfoques profundo/superficial descritos por Marton y Säljö (1984) y un tercero (estratégico) que se configura como la unión de los dos factores restantes que obtuvo en sus estudios (Entwistle, 1988).

Entwistle considera la *orientación al estudio* como la forma estable y consistente que posee el estudiante al enfrentarse (orientarse) a sus estudios universitarios. Esta orientación se caracteriza por la asociación entre una motivación predominante y un determinado enfoque de aprendizaje, véase Tabla 1.

Orientación	Motivación	Intención	Enfoque	Proceso
Significado	Intrínseca	Comprender	Profundo	Relacionar con la experiencia y conocimientos previos
Reproducción	Miedo al fracaso	Cumplir los requisitos de la tarea	Superficial	Memorizar fragmentos sueltos de información
Logro	Necesidad	Obtener notas lo más altas posibles	Estratégico	Asignar tiempo, esfuerzo y enfoques según rentabilidad

Tabla 1. Orientaciones y enfoques de aprendizaje de Entwistle (tomado de Barca, Porto, Santorum, 1997)

Desde este marco de estudio surge el *Modelo heurístico del proceso de enseñanza-aprendizaje*, que desarrolla el autor para dos contextos diferentes: universitario y escolar. Con estos modelos, el autor pretende adecuar las exigencias del proceso educativo (incluyendo variables como la institución educativa, características de la enseñanza, etc.) a las características cognitivas de los sujetos que aprenden, y en especial a sus estilos cognitivos (Entwistle, 1987).

Otras de las características del grupo de Edimburgo es el interés manifiesto por la relación entre las percepciones de los estudiantes y los enfoques de aprendizaje, ya que estos autores consideran que la influencia sobre los enfoques de estudio de los estudiantes la ejerce su percepción del ambiente más que las características de ese ambiente (Entwistle y Tait, 1990).

Tras varias investigaciones (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Tait 1990; Entwistle, Marton; 1994) se concluye que los estudiantes construyen a lo largo del curso académico sus propias entidades abstractas, como objetos de conocimiento. Estas formas de conocimiento son diversas de acuerdo a su propia experiencia personal, poseyendo un carácter de mayor o menor profundidad en función de su capacidad para relacionarlas con su vida real.

Este autor establece una concepción diferente de enfoque de aprendizaje, al que denomina *orientación al estudio* debido a su carácter estable, que Marton y Säljö no consideran al estudiar las tareas específicas. Por otra parte, desde el análisis de los resultados de sus investigaciones, propone un tercer enfoque al que denomina *estratégico*.

Actualmente, Entwistle se encuentra trabajando en el proyecto *Experiences of Teaching & Learning* (ETL), que puede ser consultado en: <http://www.ed.ac.uk/etl>, y que consiste en trabajar con los compañeros de los departamentos universitarios para discutir sobre vías a través de las cuales se puede ayudar a crear más entornos potenciales de aprendizaje para los estudiantes, es decir, se trata de diseñar currículos y programas para la enseñanza y aprendizaje, que debido a las características de las disciplinas universitarias son de naturaleza muy específica (Entwistle, McCune y Hounsell, 2003)

Grupo de Australia.

Dentro de este grupo, el profesor J.B. Biggs de la Universidad de Sydney (Australia) –que posteriormente se trasladaría a la Universidad de Hong-Kong (China)– es considerado como el máximo representante y autor de numerosos trabajos teóricos y empíricos. Biggs, igual que el equipo de Edimburgo, comenzó sus estudios desde una perspectiva cuantitativa del aprendizaje, pero progresivamente se ha ido inclinando por una perspectiva cualitativa, más en consonancia con sus colegas de campo de estudio –Marton, Säljö, Entwistle, Ramsden...–.

Los estudios dirigidos por Biggs muestran, igual que los de Entwistle, que los estudiantes pueden adoptar tres enfoques de aprendizaje. Pero para este autor, el tercer enfoque se denomina *enfoque de logro*. Por otra parte, Biggs tiene una concepción diferente de la que defienden los grupos anteriores. Según Biggs (1988) los enfoques de aprendizaje son *procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales*.

Esta nueva concepción de enfoque posee una fuerte influencia de los resultados que anteriormente Biggs (1978) obtuvo en sus investigaciones cuantitativas, en las que definía tres dimensiones de aprendizaje a partir de la relación entre valor-motivo-estrategia. Además posee una gran similitud con la definición que aportaban Marton y Säljö (1984) de enfoques como la relación entre intención-proceso.

Esta nueva concepción permite operativizar los enfoques a través de un cuestionario, de ahí que Biggs (1979) defendiera este nuevo concepto de enfoque afirmando que la relación entre motivo y estrategia es empíricamente demostrable y psicológicamente plausible. Del mismo modo, Trigwell y Prosser (1996) también muestran y defienden la congruencia establecida por Biggs entre motivación-estrategia.

Biggs (1987) basado en el marco teórico de SAL, diseña y propone diferentes modelos de aprendizaje, modificándolos y completándolos a partir de los resultados de sus investigaciones. El último de éstos es el *Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje* (Biggs, 2001a y b),

en el que el autor otorga más importancia al proceso de enseñanza que en modelos anteriores. La intención del autor es conseguir un modelo mediacional, en el que se integren las variables y las influencias entre éstas, buscando una representación y explicación del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto en el que se desarrolla. Dicho modelo se estructura en tres etapas: presagio-proceso-producto, defendiéndose que los enfoques sólo son significativos en el contexto, ya que hay una relación entre las intenciones del estudiante y el contexto de enseñanza-aprendizaje por una parte, y con los resultados del aprendizaje por otra.

A diferencia de otros modelos, Biggs sólo incluye los enfoques profundo y superficial, posiblemente debido a los resultados de investigaciones más actuales (Kember y Leung, 1998; Biggs, Kember y Leung, 2001). Sin embargo, en nuestro caso mencionamos los tres enfoques (Biggs, 1989, 1990, 2001 a y b) con la intención de posteriormente aclarar la nueva posición de este autor:

- a. *Enfoque Superficial*, se compone de una motivación extrínseca e instrumental, la intención 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.
- b. *Enfoque Profundo*, se caracteriza por una motivación intrínseca y una preocupación por comprender, adoptando de este modo estrategias que llevan al significado inherente de la tarea, intenta relacionar los contenidos con contextos personales significativos o con conocimientos previos; encuentra el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.
- c. *Enfoque de logro* (o 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 del tiempo.

Debe considerarse, que aunque el enfoque de logro es similar a la orientación estratégica planteada por Entwistle y Ramsden (1983), Biggs (1985) defiende que en el caso del enfoque de logro, su utilización implica que el estudiante es 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.

Los tres enfoques descritos son medidos a través del cuestionario construido por Biggs (1987), *Study Process Questionnaire (SPQ)* Las investigaciones desarrolladas con este instrumento, muestran que los enfoques superficial y profundo son de naturaleza diferente al enfoque de logro (Biggs, 1987, 1988, 1993; Entwistle, 1988), provocando que el enfoque de logro aparezca combinado con los otros dos. A estos enfoques se les denomina *enfoques compuestos de aprendizaje* (Biggs, 1987, 1993).

Las conclusiones confusas de las investigaciones respecto a las combinaciones de los enfoques, lleva a autores como Kember (1996, 2000) a replantearse las características y el número de enfoques que los estudiantes pueden adoptar en su estudio. Este autor concluye que los enfoques profundo y superficial forman parte de un continuo, en el que éstos se encontrarían en los extremos opuestos, y en las fases intermedias se encontrarían una variedad de enfoques en función de un mayor peso sobre la intención de memorizar o de comprender (Tabla 2).

Las investigaciones realizadas por Kember y colaboradores en los últimos años (Kember, 1996, 2000; Kember, y Leung, 1998; Kember, Wong, y Leung, 1999), han propiciado el estudio de los enfoques en dos dimensiones, por lo que se diseña un nuevo instrumento reducido, dirigido a medir sólo los enfoques profundo y superficial. Biggs, Kember y Leung (2001) diseñan el *Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. En esta nueva versión se reducen los 43 ítems, las tres escalas y las seis subescalas del SPQ, a 20 ítems, dos escalas y cuatro subescalas. Cada escala corresponde a un enfoque de aprendizaje. Algunos autores están centrando sus investigaciones sólo en los enfoques profundo y superficial (Biggs, Kember y Leung, 2001; Hernández Pina, 2001; Leung, Chan, 2001; Pilcher, 2002).

Enfoque	Intención	Estrategias	Concep. del apren.
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico	Cuantitativa Repetición
Intermedio1	Memorización fundamentalmente	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización	Cuantitativa Repetición con un 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
Intermedio2	Comprensión fundamentalmente	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión	Cuantitativa Repetición más construcción
Profundo	Comprensión	Búsqueda de la comprensión	Construcción y revisión

Tabla 2. Continuo de enfoques de aprendizaje (Tomado de Hernández Pina y otros, 2002)

Biggs aporta una nueva concepción de enfoque definida como compuesto de motivación-estrategia y establece, paralelo a Entwistle, un tercer enfoque denominado enfoque de logro y diferenciado del enfoque estratégico (propuesto por Entwistle, 1988). Sin embargo, las últimas líneas de estudio vuelven a dirigir hacia los dos enfoques iniciales. Por otra parte –y como matiza el propio Biggs (2001b)– mientras él se fundamenta en la teoría del procesamiento de la información, Entwistle lo hace desde la psicología de las diferencias individuales.

Un nuevo grupo relacionado con los enfoques de aprendizaje: Grupo de Holanda.

El concepto central de la línea de investigación de Vermunt es el aprendizaje autorregulado o autónomo. Sus primeras investigaciones se desarrollan en la década de los 80, junto a Rijswijk y se centran en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior en Holanda. En ese primer momento, su concepción sobre los estilos de aprendizaje estaba muy influenciada por las investigaciones de Schmeck sobre estrategias de aprendizaje. En la investigación desarrollada por ambos autores –en 1988– obtienen dos concepciones de aprendizaje estrechamente relacionadas con las estrategias de procesamiento descritas por Van Rossum y Schenk (1984), por un lado las concepciones reproductivas relacionadas con las estrategias de procesamiento superficial y por otro, las constructivas relacionadas con las estrategias de procesamiento profundo. A su vez, encuentran que las estrategias que emplean tienen que ver con la experiencia educativa que ha tenido el estudiante.

En investigaciones posteriores, Vermunt muestra un especial interés por los estudios fenomenográficos presentados anteriormente, prueba de ello es el estudio en el que pretende

definir los componentes que forman parte de aprendizaje autorregulado, para el que desarrolla una investigación fenomenográfica mediante entrevistas, y realiza un análisis de los distintos autores e investigaciones que han trabajado en la forma en la que los estudiantes aprenden. Como conclusión, presenta cuatro componentes del aprendizaje autorregulado: actividades de procesamiento, actividades de regulación, concepciones del aprendizaje, y orientaciones del aprendizaje (Vermunt, 1996).

Este autor utiliza el término “estilos” en lugar de “enfoques”, para él los estilos de aprendizaje son (Vermunt, 1996):

Un conjunto coherente de actividades de aprendizaje que el estudiante 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. (p.29)

En otras palabras, los estilos son combinaciones específicas de los componentes del aprendizaje autorregulado (Figura 1).

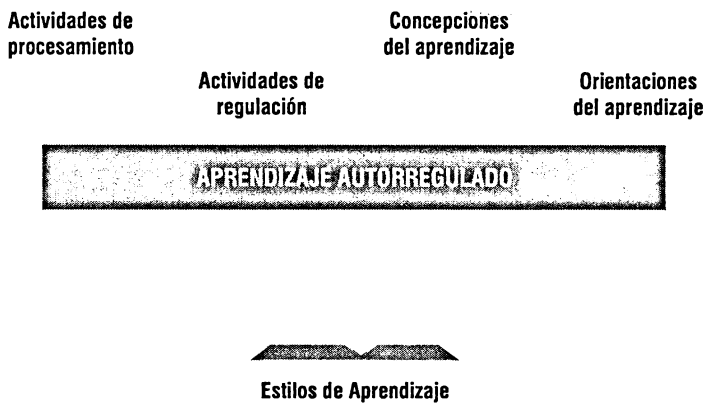


Figura 1. Modelo de Vermunt (1996)

Este autor concluye que su modelo está en la misma línea que aquellos englobados en el estudio de los enfoques de aprendizaje, es decir los modelos teóricos emergentes de los grupos de Gotemburgo, Lancaster y Australia. Y pretende enriquecer dichos modelos ampliando algunas de las variables y estudiando nuevas relaciones entre ellas (Vermunt, 1998).

Implicaciones para la investigación

Es necesario manifestar la importancia de los resultados y hallazgos de las investigaciones realizadas desde el marco teórico de la SAL por varias razones a destacar: (a) que se fundamenta en la influencia del contexto sobre los procesos de estudio de los estudiantes, (b) que facilita la medición de las características de estos procesos, y (c) que manifiesta la posibilidad de modificar los enfoques de aprendizaje (o estilos para Vermunt).

En la Universidad de Granada (España) se han desarrollado trabajos que utilizan los postulados e instrumentos de la línea de investigación del grupo de Entwistle. Estos trabajos son desarrollados por los profesores Justicia y Cano, con la intención de estudiar el

aprendizaje de los universitarios de diferentes titulaciones y de estudiar las características psicométricas de diferentes instrumentos (Cano, 1990, 2000; Cano y Justicia, 1993, 1994).

Posteriormente, las investigaciones de Justicia y Cano se dirigen al estudio de las concepciones y enfoques de aprendizaje propuestos por Biggs. Tomando como partida los hallazgos y el modelo 3P de enseñanza-aprendizaje de Biggs, surge el proyecto nacional de investigación dirigido por el profesor De la Fuente (Universidad de Almería) en colaboración con los profesores Justicia y Cano (Universidad de Granada). Este proyecto pretende, entre otros objetivos, estudiar la autorregulación de los universitarios y la regulación de la enseñanza a partir de un modelo de enseñanza-aprendizaje que surge del enriquecimiento del modelo 3P de enseñanza-aprendizaje con otro modelo propuesto por De la Fuente y que ha sido estudiado en otras etapas educativas (Fuente, Justicia, Berbén, en prensa).

Bibliografía

- Barca, A., Porto, A. y Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas, una aproximación conceptual y metodológica. En A. Barca, J.L. Marcos, J.C. Núñez, A.M. Porto y M.R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Biggs, J. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes, *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212
- Biggs, J. (1987) *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes, en N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- 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. (2001a). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2001b). Enhancing learning: a matter of style or approach? En R.J. Sternberg y L-F. Zhang, *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style* (pp. 73-102). London: LEA.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Cano, F. (1990). *Estrategias y estilos de aprendizaje en la universidad: un análisis multivariado*. Tesis doctoral inédita, defendida en la Universidad de Granada.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1), 89-99.
- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Entwistle, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. En J. Richardson, M. Eysenck y D.W. Arren-Piper, (Eds.) *Student learning research in education and cognitive psychology*. London: University Press.
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp.21-50). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N.J. y Marton, F. (1994). Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study, en *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N.J., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. En E. de Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: unravelling basic components and dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Earli-pergamon.
- Fuente, J. De la, Justicia, F. y Berbén, A.B.G. (en prensa). El aprendizaje experto y la autorregulación del aprendizaje. En F. Justicia, E. Fernández y M. Pichardo, *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Málaga: Aljibe
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- 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. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp. 175-206). Granada: GEU
- 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 *Actas del Congreso de Orientación Universitaria* (pp. 107-125). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. superficial). *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.S. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.

- Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. En *Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid, 26-30 septiembre de 2000. Tomo II, 477-479
- Hernández Pina, F., Iglesias, E. y Serrano, F. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 239-253.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise y understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D. (2000). *Action learning y action research: improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kember, D. y Leung, D. (1998). The dimensionality of approach to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
- Leung, M. y Chan, K. (2001). Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context. Paper presented at the AARE 201 Conference, 2-6 December, 2001 at the Notre Dame University, Perth, Australia.
- Marton, F. (1975). On Non-Verbatim Learning I: Level of Processing and Level of Outcomes, *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us, *Institutional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton , D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Olmedo, E.M. (2001). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Granada.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pilcher, R. (2002). Student Approaches to Learning in Accounting. *Working Paper.3/02*. <<http://www.csu.edu.au/faculty/commerce/research/research/2002/03-02.htm>>. (Consultado octubre 2003).
- Porto, A.M. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral inédita, defendida en la Universidad de Santiago de Compostela.
- Porto, A.M. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En A. Barca, R. Cabanach, J. Marton, A. Porto y A. Valle, *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicios de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.

- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Taylor, E. (1984). Orientation to study: a longitudinal learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Valle, A., González, R., Gómez, M.L., Vieiro, P., Cuevas, L.M. y González, R.M. (1997a). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 287-298.
- Valle, A., González, R., Vieiro, P. (1997b). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4.
- Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- 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 Riswijk, V. (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.