

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Comité de Redacción

Fernando Bacaicoa Ganuza

José María Madariaga Orbea

Inés Sanz Lerma

Consejo Editorial

Carlos Castaño; Lourdes Pz. de Eulate; Sorkunde Francés;

Javier Goikoetxea; José Antonio Arruza

Editan

Departamentos de Psicodidáctica de la UPV/EHU
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).

* * * * *

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica

Escuela Universitaria de Magisterio.

C/Juan Ibañez de Sto Domingo, 1.

Vitoria-Gasteiz, 01006

Tel. (945) 18 32 81/82

FAX: 14 27 98

WEB: <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

* * * * *

Se publican dos números al año, de unas 150 páginas cada uno.

Subscripción anual: 2.500 pesetas. Número suelto: 1.500.

Intercambio: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

* * * * *

ISSN: 1136 - 1034

Depósito Legal: BI-241-96

* * * * *

Diseño e Impresión

IDAZKIDE

San Diego, 14 SESTAO

Tfno./Fax: (94) 496 78 71

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 4
Año 1997



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pág.</i>
Concepciones y enfoques de aprendizaje <i>Ramón González Cabanach</i>	5
Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios <i>A. Valle, R. G. Cabanach, P. Vieiro, L.M. Cuevas, S. Rodríguez y M. Baspino</i>	41
Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo <i>Clemente Lobato Fraile</i>	59
El desarrollo de las líneas transversales en el área de Lengua Castellana a través de la investigación cooperativa <i>F. Basurco, B. Martínez, C. Medrano, B. Munarriz, E. Barrio, F. Bermejo y M. Dafauce</i>	77
Jugar y aprender en la escuela <i>Maria Teresa Lozano Alcobendas</i>	89
Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica <i>A.M. Pérez Sánchez y J.L. Castejón Costa</i>	103
El uso de estrategias macroestructurales en los primeros años de escolarización <i>P. Vieiro Iglesias, R. González Cabanach, M.L. Gómez Taibo</i>	119

Editorial

Hace ahora 25 años se publicaba un decreto por el cual las escuelas normales se vinculaban a la Universidad; a partir de entonces la formación del profesorado de Educación Primaria adquirió rango universitario. Habían tenido que transcurrir más de cien años (125 exactamente en el caso de la escuela normal de Vitoria-Gasteiz, que este año celebra su 150 aniversario) para que los estudios conducentes a la capacitación profesional en el oficio de enseñar fuesen equiparados a los de otras profesiones.

Queremos sumarnos a quienes ven llegado el momento, en estas bodas de plata, de revisar el presente para proyectar el futuro. Y felicitamos iniciativas como la de realizar un encuentro en Madrid a finales de este año en el que contrastar valoraciones y, tal vez, consensuar objetivos de acción asumibles por los numerosos centros universitarios dedicados a la formación del profesorado.

El estado de opinión más extendido denuncia la precaria integración de la formación del profesorado en la Universidad. Los planes de estudio en las diplomaturas de Educación Infantil y de Educación Primaria no se entienden bien desde el objetivo de formar maestros; se explican mejor como resultado de las luchas interdepartamentales por asegurarse créditos. El modelo formativo del profesorado de Secundaria suscita reservas ya antes de ser puesto en práctica. Incluso los centros universitarios encargados de formar profesionales de la enseñanza están viviendo una época de ajuste: la mayoría se han transformado en facultades de educación que imparten varias titulaciones; los menos mantienen su antiguo status.

Cabría citar muchos otros problemas y retos. Pero ninguno de ellos debería desviar la atención de la cuestión básica: ¿qué supone la integración universitaria? Ante todo, que un determinado corpus de conocimientos se convierta en objeto de investigación. Y, si se admite esta premisa, habrá que convenir en que la temática que constituye la formación del profesorado (las situaciones de enseñanza/aprendizaje, las didácticas de los distintos contenidos académicos, los problemas del aula) se explican en la universidad pero son dudoso objeto de investigación.

Hacer esta afirmación desde las páginas de una revista de investigación en psicodidáctica editada en una escuela de Magisterio pudiera parecer una contradicción. Pero creemos que no lo es. No son razones epistemológicas las únicas que deciden cuándo un corpus de conocimientos adquiere identidad propia y desarrollo científico; se precisan, además, reconocimientos institucionales y

condiciones estructurales. Pues bien, aun cuando nadie medianamente informado ponga hoy en duda la relevancia, tanto teórica como social, de investigar en psicodidáctica, la práctica institucional constriñe las vías de investigación de las materias psicodidácticas al enconsertarlas en los primeros ciclos de los estudios universitarios.

Como no se pueden poner puertas al campo, resulta que se están consolidado numerosos programas de tercer ciclo en torno a la problemática de la enseñanza/aprendizaje en el aula. Pero sigue dándose la paradoja de que el profesorado de Educación Infantil y Primaria no tiene acceso a los programas de doctorado ni a los proyectos de investigación. Sólo aquellos maestros que, además, han obtenido alguna diplomatura tienen la posibilidad de dedicarse a investigar las numerosas cuestiones que se les plantean en su ejercicio profesional en el aula.

En definitiva, la clave está en la licenciatura de los maestros. No nos cabe duda de que la aportación del colectivo del profesorado de Educación Infantil y Primaria a la investigación, una vez salvado el portón de cierre que supone no contar con una licenciatura, sería espectacular. Y la situación, bien se sabe, es que en numerosos países de nuestro entorno la Licenciatura de Magisterio es una realidad; y no sólo por el argumento aquí esgrimido de que luego podrán investigar sino por las exigencias mismas de su ejercicio profesional. La exigencia de equiparación de la titulación de Magisterio entre los diversos países de la Comunidad Europea terminará por vencer las resistencias, ante todo económicas, que en el estado español se vienen ofreciendo a lo que es una reclamación ampliamente apoyada.

Probablemente se trate de una cuestión de tiempo. Pero lo es también de voluntad humana. De algo debería servir la reciente experiencia de estos 25 años de integración precaria de las escuelas normales en la Universidad. La mitad de ellos, al menos en la mayoría de los centros, transcurrieron sin que apenas se notase cambio alguno. No puede decirse lo mismo de los últimos 10 ó 12 años en los que sí se han detectado importantes avances, sobre todo en la actividad científica del profesorado, respecto a toda la trayectoria centenaria anterior. Aunque no fuera más que por razones de rentabilidad social, hora es ya de utilizar el actual potencial docente y de emplearlo en la impartición de segundos y terceros ciclos relacionados con la formación de profesores.

Concepciones y enfoques de aprendizaje

Ramón González Cabanach

*Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación
Universidade de A Coruña*

En este artículo se realiza una revisión actual de las concepciones y enfoques de aprendizaje, situando, de partida, el papel que la disposición para aprender desempeña en el aprendizaje. Se desarrolla en dos partes: en la primera, se estudian las concepciones de aprendizaje, su posibilidad de modificación y la relación que tienen con los enfoques de aprendizaje; en la segunda, se revisan los diferentes enfoques de aprendizaje, su relación con la motivación, su caracterización y, finalmente, el papel que desempeña el contexto en el desarrollo de estos enfoques.

Palabras clave: *Disposición para el aprendizaje, concepción de aprendizaje, enfoques de aprendizaje.*

In this paper we make a review about learning conceptions and learning approaches. In a first moment we situate the role that learning disposition plays in the learning process. This review had been made in two parts: In a first one learning conceptions, their modification possibilities and the relation between learning conceptions and learning approaches are studied. In the second one we make a review of the different learning approaches, their relation with motivation and their characterization. Finally, the role that the context plays in the development of this approaches is studied.

Key words: *Learning disposition, learning conception, learning approach.*

APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y DISPOSICION PARA APRENDER

En el momento actual cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. Pero el interés no se centra en saber cuánto conocimiento ha adquirido, sino, sobre todo, en conocer la estructura y la calidad de ese conocimiento, así como los procesos utilizados para aprenderlo. Partiendo de la evidencia de que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, también es necesario precisar que requiere una implicación activa del estudiante, única manera de que se produzca un cambio real en la comprensión significativa (Beltrán, 1993a).

Los alumnos que se implican cognitivamente en el aprendizaje, mediante el uso de estrategias cognitivas, suelen obtener mejores rendimientos académicos. Pero esta utilización de estrategias cognitivas ha de asociarse al empleo de estrategias autorregulatorias. En efecto, la utilización de estrategias autorregulatorias (supervisión de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la persistencia) es esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tareas. El estudiante debe comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo emplearlas adecuadamente.

Algunos estudiantes construyen sus propias "herramientas" cognitivas, motivacionales y conductuales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Son capaces de autorregular su aprendizaje y poseen un alto grado de dirección y control sobre su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación, pues, aparece como un componente clave de lo que es un aprendizaje eficaz o de lo que se ha caracterizado como un óptimo aprendizaje (Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada y Groteluschen, 1992; De Corte, 1995; McCombs, 1988).

Pintrich y De Groot (1990) señalan cómo los tres componentes descritos del aprendizaje autorregulado se asocian con la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje (estrategias metacognitivas, estrategias de manejo de recursos y estrategias cognitivas). Pero para que el alumno emplee estas estrategias es preciso que tenga una disposición para aprender. No sólo es preciso tener habilidad ("skill") para aprender, sino que hace falta también voluntad ("will") para ello. Algo que ya había sido puesto de manifiesto por Ausubel (1968), quien señaló la necesidad de que el alumno tuviera una disposición o actitud favorable al aprendizaje para que pudiera realizarse un aprendizaje significativo. Las capacidades del alumno pueden ser ineficaces si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio (Beltrán, 1995). La calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no puede ser descrita únicamente en términos puramente cognitivos; ha de tenerse en cuenta la disposición del aprendiz (Pintrich, Marx y Boyle, 1993).

En resumen, como señala Beltrán (1993b), la posesión de estrategias, disposiciones afectivo-motivacionales y el conocimiento y regulación de sus

propios procesos cognitivos son requisitos fundamentales para conseguir un estudiante autónomo, independiente y que controle su aprendizaje.

Parece aceptado, por tanto, que **aprender requiere disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas.** Esta disposición implica, necesariamente, motivación (o, más concretamente, un conjunto de variables cognitivo-motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje). Ambas temáticas, relacionadas entre sí, serán el tema que trataré a continuación.

LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

La corriente cognitivista ha situado en primer plano el interés por el conocimiento de los procesos de pensamiento (qué concepciones tiene acerca del aprendizaje y del conocimiento) del profesor y del estudiante.

Recientemente, la investigación se ha preocupado por el estudio de los modelos mentales que poseen los estudiantes. Se interesa por temáticas tales como los siguientes: concepciones acerca de uno mismo como aprendiz, concepciones de aprendizaje y estudio, regulación de las concepciones, etc (ver, p.e., Marton, Dall'Alba, Beaty, 1993; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994).

Sus antecedentes inmediatos proceden de Saljö (1979), quien realizó una investigación sobre las concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios. El análisis de las respuestas obtenidas le llevó a señalar la existencia de diferentes concepciones, la mayoría de las cuales han vuelto a encontrarse en trabajos posteriores:

- 1. el aprendizaje como incremento de conocimiento.**
- 2. el aprendizaje como memorización.**
- 3. el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.**
- 4. el aprendizaje como abstracción de significado.**
- 5. el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad.**

En efecto, diversos estudios posteriores han apoyado lo esencial de las aportaciones del trabajo de Saljö (p.e., Giorgi, 1986; Van Rossum y Schenk, 1984; Van Rossum, Deijkers y Hamer, 1985).

Las tres primeras concepciones son marcadamente diferentes de las dos últimas. **Reflejan más lo que puede ser denominada como una visión reproductiva o superficial del aprendizaje y las dos últimas manifiestan una visión constructiva o profunda del aprendizaje.**

Ya en la década actual, Watkins, Regmi y Astilla (1991), en un estudio realizado con estudiantes nepaleses, encontraron evidencia de tres concepciones de aprendizaje:

1. el aprendizaje como un incremento en el conocimiento, que refleja un claro componente cuantitativo.
2. el aprendizaje como aplicación; el aprendizaje se considera como la habilidad para aplicar conocimiento a nuestra vida diaria.
3. el aprendizaje como desarrollo personal.

Las dos primeras concepciones, que son las que aparecen con mayor frecuencia, son muy similares a las citadas por Saljö (1979) y Watkins y Regmi (1990), obtenidas de los análisis de comentarios abiertos de estudiantes suecos, británicos y nepaleses universitarios, respectivamente.

La tercera concepción, también identificada por Watkins y Regmi (1990), implica no sólo ver el mundo de forma diferente, sino también el cambio de la persona debido a ello.

Sin embargo, no se encontró evidencia de las otras concepciones descritas anteriormente, el aprendizaje como memorización y reproducción de hechos y el aprendizaje como comprensión, identificadas en investigaciones suecas y británicas.

En la investigación de Watkins y Regmi (1992), realizada con estudiantes nepaleses de primer curso de un máster, aparecieron cinco concepciones de aprendizaje ya descritas en otros trabajos anteriores:

1. el aprendizaje como incremento en el conocimiento, que fue la respuesta más común (el 44,00%).
2. el aprendizaje como aplicación, que es la segunda concepción más popular (el 22,8%). Aplicación entendida como capacidad para resolver problemas de la vida real (problemas prácticos).
3. el aprendizaje como comprensión, que refleja ya un papel activo del estudiante en el aprendizaje. El énfasis se pone en el significado de lo que se va a aprender.
4. el aprendizaje como visión diferente de las cosas, en la que el aprendiz cambia la forma de pensar como resultado de la enseñanza (9,2%).
5. el aprendizaje como transformación de la persona. Esta concepción se construye jerárquicamente sobre las dos concepciones previas: al obtener insight sobre el objeto de estudio, se desarrolla una nueva forma de ver el mundo y esto puede llevar a una transformación de la persona.

Pero también aparecieron dos concepciones adicionales, explicitadas por aproximadamente el 10% de los sujetos:

- el aprendizaje más real se produce fuera del contexto escolar o académico.
- existencia de un conocimiento correcto o incorrecto que puede ser enseñado.

Un estudio reciente, el de Bruce y Gerber (1995), realizado con profesores universitarios, puso de relieve seis concepciones de aprendizaje. Cada una de ellas se formula en términos de tres componentes: qué es el aprendizaje, cómo se obtiene y cómo se demuestra el aprendizaje realizado.

En la primera concepción el aprendizaje se considera como la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración.

Esto implica la utilización apropiada de estrategias de estudio para el aprendizaje de textos, participación en lecturas y especialmente en la preparación para tareas o exámenes. En esta concepción se resalta la capacidad del estudiante para aprender a través de la aplicación de destrezas tales como la toma de notas, la lectura de textos, la preparación de exámenes y las tareas escritas. El empleo de capacidades analíticas apropiadas y la implementación de estas destrezas de estudio académicas permite un aprendizaje más efectivo y un mayor grado de éxito.

En la segunda concepción el aprendizaje se considera como la asimilación de nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo en disciplinas relevantes o en áreas profesionales. El foco se centra en el contenido.

Esta asimilación se facilita a través de diversas estrategias como la toma de notas, el conocimiento de la estructura de la lectura, la revisión y contestación a preguntas u otras, tales como la solución de problemas.

El aprendizaje se demuestra por la capacidad para explicar conceptos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos.

En la tercera concepción el aprendizaje se contempla como el desarrollo de habilidades de pensamiento. Como consecuencia, los estudiantes desarrollan estructuras cognitivas indicativas de que se ha producido aprendizaje. Mediante el uso de estas estrategias cognitivas de alto nivel, los estudiantes son capaces de construir significados de contenidos particulares en las distintas materias y demostrar su conocimiento.

El foco está en las habilidades de pensamiento y abstracción. El aprendizaje se demuestra mediante la capacidad para argumentar o contestar y es a veces reforzado a través de la experiencia práctica.

En la cuarta concepción el aprendizaje se considera como el desarrollo de competencias de profesionales principiantes. Estas competencias reflejan los procedimientos mediante los que los profesionales aplican su conocimiento en sus actividades profesionales, desarrollan conceptos claves y resuelven problemas. Se piensa que la habilidad para realizar aplicaciones prácticas con éxito es un importante aspecto de la experiencia de aprendizaje. El foco aquí está en el desarrollo de competencias para el contexto profesional.

Se aprende mediante experiencias que facilitan la ejercitación de destrezas básicas y asimilación de conceptos. Estas destrezas se desarrollan a través de experiencias con problemas de la "vida real" y de la comparación de posibles soluciones con las de un experto.

En la quinta concepción el aprendizaje se contempla como un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas, en respuesta a diferentes fenómenos. Las experiencias personales de los estudiantes dentro y fuera de las aulas influyen tanto su aprendizaje académico como el desarrollo de perspectivas personales acerca del mundo. Los profesores estiman que pueden influenciar su aprendizaje mediante la organización de los ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con esta concepción también el aprendizaje necesita ser experimentado y construido sobre experiencias personales.

Diseñar la situación de aprendizaje para asegurar que los estudiantes tengan acceso a otras perspectivas se convierte en una estrategia crítica para facilitar el aprendizaje.

En la sexta concepción el aprendizaje se contempla como una experiencia pedagógica participativa en la que los estudiantes tienen oportunidad de aprender diferentes estrategias de aprendizaje; esto se reconoce en que aprenden diferencialmente a partir de distintos enfoques. Mediante su activa participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes aprenden a hacer y experimentar. El aprendizaje es determinado mediante algunas formas de control de su experiencia pedagógica.

El foco está en la exploración de cómo los estudiantes participan en la experiencia de aprendizaje con la intención de optimizar las oportunidades disponibles en un contexto de enseñanza/aprendizaje.

En esta concepción se producen con facilidad cambios en el enfoque de los profesores del aprendizaje de los estudiantes. Se interesan por la investigación sobre la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes y se quedan con la mejor teoría del aprendizaje.

El análisis de estas concepciones de los profesores acerca del aprendizaje de los estudiantes pone de relieve algunas diferencias significativas en relación con otros estudios previos, particularmente en relación a la primera y la última categoría, que pueden ser consecuencia de que los sujetos empleados en esta investigación son profesores. El énfasis puesto en la primera concepción en las destrezas académicas de estudio puede ser el resultado de incluir en este trabajo a profesores noveles. La aparición de esta sexta concepción puede deberse al fuerte interés por la enseñanza y el aprendizaje en la cultura de la universidad en la que se realizó esta investigación. En ella se ha prestado una significativa atención a la creación de un ambiente en el que se fomente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Las otras categorías reflejan concepciones similares a las encontradas en investigaciones previas. Así, la segunda concepción es semejante a la concepción del aprendizaje como un incremento de conocimiento. Esta visión del aprendizaje puede también apuntalar concepciones de enseñanza como una presentación o transmisión de información.

La tercera concepción puede estar relacionada con la concepción de enseñanza que propicia un cambio conceptual. Las relaciones entre estas categorías dependen del significado del término "cambio conceptual". La descripción de Dall'Alba (1991) identifica el foco de la concepción de la enseñanza como un cambio en el conocimiento de los estudiantes. Esto puede implicar o no el cambio de "estructuras cognitivas" descrito por los participantes en este estudio.

El aprendizaje en la cuarta concepción tiene claras relaciones con otras identificadas previamente. Puede asociarse con la concepción de la enseñanza descrita como "desarrollo de la capacidad de ser experto" (Dall'Alba, 1991). La noción de "hacerse capaz" descrita por este autor se relaciona fácilmente con las necesidades de los estudiantes por desarrollar destrezas y conocimientos que puedan implementar. Esta concepción del aprendizaje del estudiante es también similar a la concepción del aprendizaje de los estudiantes como una aplicación (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993) y del aprendizaje como una adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica (Saljö, 1979).

La quinta concepción tiene también homólogos entre las concepciones del aprendizaje y las concepciones de la enseñanza. P.e., cuando la enseñanza es vista como una vía para explorar conocimiento desde perspectivas particulares (Dall'Alba, 1991), la asunción subyacente es que los estudiantes aprenderían que existen visiones alternativas a las que tienen otros estudiantes. Cuando se comparan las concepciones de los aprendices, esta categoría es una amalgama de dos categorías identificadas previamente (Marton y otros, 1993): el aprendizaje como un procedimiento diferente y como un cambio en la persona.

Los resultados de las diversas investigaciones revisadas sobre las concepciones de aprendizaje apuntan a la evidencia de ciertas diferencias en las concepciones encontradas en función de los sujetos estudiados, y especialmente cuando se comparan profesores y estudiantes. Puede apuntarse que estas concepciones reflejan las influencias de contextos distintos en los que se desenvuelven. Algo que, veremos, se observa de manera más acusada en los enfoques de aprendizaje. Por ello, especialmente de cara a la investigación futura, es necesario plantearse la investigación de las concepciones de aprendizaje en grupos diversos.

Pero también observamos que, a pesar de estas diferencias, puede hablarse de una notable coincidencia en las concepciones de aprendizaje descritas. En concreto, pueden señalarse dos grandes tipos de concepciones de aprendizaje: 1) las que podríamos denominar como cuantitativas o ingenuas o reproductivas, siguiendo la terminología de Martin y Ramsden (1987) y de Van Rossum y Schenk (1984), respectivamente; 2) las que podríamos denominar como cualitativas, sofisticadas o constructivas, siguiendo la terminología de los autores ya señalados.

En líneas generales, las primeras conciben el aprendizaje como una adquisición o incremento de conocimientos, apoyándose básicamente en una memorización más repetitiva que comprensiva, que se aplica a diversas situaciones. Por eso, puede afirmarse que está primera concepción está más asociada con los enfoques superficiales (Marton y Saljö, 1984; Biggs, 1989). Las segundas conciben

el aprendizaje como un proceso que lleva a un mayor conocimiento de la realidad, que facilita una comprensión significativa y que puede generar cambios conceptuales y personales. Esta segunda concepción se asocia más con el enfoque profundo (Marton y Saljö, 1984; Biggs, 1989).

Dada la notable relación entre las concepciones de aprendizaje y las concepciones de enseñanza, especialmente cuando los sujetos estudiados son profesores, puede conjeturarse con la existencia de relaciones entre una concepción individual de enseñanza y de aprendizaje. De hecho, Watkins y Regmi (1992) encontraron alguna evidencia, aunque débil, de relación entre concepciones de enseñanza y de aprendizaje cuando las concepciones de aprendizaje se agruparon en dos categorías, cuantitativa y cualitativa, y las concepciones de enseñanza se agruparon en otras dos, objetivos cuantitativos y cualitativos.

De los resultados obtenidos en el estudio de Bruce y Gerber (1995) podemos extraer algunas conclusiones de interés para esta línea de investigación. P.e., puede pensarse que las concepciones de la enseñanza como transmisión o presentación de la información estén ligadas a una concepción del aprendizaje del estudiante como una adquisición de nuevo conocimiento. De la misma manera, la concepción de la enseñanza como el desarrollo de la capacidad para ser experto puede estar asociada con la consideración del aprendizaje del estudiante como el desarrollo de competencia profesional. Algunas investigaciones previas se han interesado ya por el estudio de estas relaciones (Trigwell y otros, 1994).

En cualquier caso, parece posible hablar de una cierta consistencia en las concepciones de aprendizaje, que son más difícilmente modificables. Ahora bien, cuando se logra un cambio en ellas, normalmente ello tiene efectos inmediatos sobre los enfoques de aprendizaje, sobre el proceso de aprendizaje y, previsiblemente, sobre algunos de los componentes de la motivación (p.e., las metas y las atribuciones).

Algunos estudios recientes han planteado la posibilidad de modificar estas concepciones de aprendizaje. En concreto, el estudio de Norton y Crowley (1995) investigó las concepciones de aprendizaje de estudiantes de primer curso de psicología, la incidencia de un programa de cambio de estas concepciones y su repercusión sobre las calificaciones obtenidas en el curso. Se aplicó un programa de ocho talleres. El primer taller fue diseñado como una sesión introductoria del programa completo destacando la naturaleza de la educación superior con particular énfasis en la comunicación de las expectativas departamentales acerca del logro de aprendices independientes. Los siguientes cuatro talleres fueron dedicados a ensayo escrito, centrándose específicamente en la consecución de los objetivos que los tutores de psicología querían encontrar en los ensayos escritos de los estudiantes. El sexto taller se dedicó al análisis de los beneficios del desarrollo de un enfoque profundo. Finalmente, los dos últimos talleres se referían a los exámenes. El séptimo taller tenía como objetivo animar a los estudiantes a adoptar un enfoque profundo cuando repasaban y el octavo taller fue usado para dar consejos sobre cómo los estudiantes podrían maximizar su rendimiento en los exámenes. Los ocho talleres fueron desarrollados a lo largo del curso.

Se pretendió que cada taller siguiera el formato de una corta introducción seguida por algunos ejercicios prácticos o discusión en pequeños grupos.

A todos los estudiantes que iniciaron el primer taller se les pidió que respondieran a la siguiente cuestión: ¿Qué significa para ti el aprendizaje? Se les preguntó lo mismo en el penúltimo taller. De esta manera, se obtuvieron dos registros de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes: una medida antes del programa y otra posterior. Al final del año académico, se recogieron medidas de rendimiento académico y de asistencia a los diversos talleres que integraban el programa. Concretamente, se registraron las notas en los trabajos de curso de los estudiantes, las notas en los exámenes y los niveles de asistencia a los ocho talleres.

Las concepciones de aprendizaje utilizadas para el análisis del contenido de las respuestas son las descritas por Martin y Ramsden (1987).

Uno de los resultados más significativos de este estudio fue que el 77% de los 123 estudiantes a los que se les preguntó al comienzo sobre su concepción de aprendizaje tenían una concepción ingenua del aprendizaje. Esto confirma la afirmación de Van Rossum y Schenk (1984) de que una buena parte de los estudiantes universitarios que comienzan sus estudios tienen una concepción de aprendizaje reproductiva. La evidencia sugiere que la aplicación de un programa de aprender a aprender, integrado dentro del currículum de la carrera, ayuda a los estudiantes a desarrollar una concepción más sofisticada. En efecto, los resultados muestran un significativo incremento en el porcentaje de estudiantes que tienen una concepción sofisticada (del 29 al 60%).

Al mismo tiempo, se produce un decremento en el número de estudiantes con concepciones 1 y 2 y un aumento paralelo de las concepciones 3, 4 y 5. El porcentaje de estudiantes que mantienen una concepción de aprendizaje ingenua descendió desde el 71% al 40%.

Otro de los resultados obtenidos puso de relieve que los estudiantes con concepciones sofisticadas rendían mejor en los exámenes que aquellos que tenían una concepción ingenua. Sin embargo, estas diferencias no aparecían cuando se midió el rendimiento en las pruebas de ensayo. La explicación de este hecho no parece clara.

Finalmente, los datos apuntan a una confirmación de la relación entre concepciones sofisticadas y enfoques profundos.

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE. TIPOS DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Como hemos señalado, las concepciones de aprendizaje están relacionadas con los enfoques de aprendizaje. Desde un punto de vista lógico, tiene sentido pensar que la forma en que el estudiante caracterice el aprendizaje mantenga una fuerte relación con la manera en que aborde las diferentes tareas de aprendizaje.

En 1975, Saljö encontró que un grupo de estudiantes universitarios que tenían que realizar una tarea de leer textos ponían nítidamente de manifiesto estrategias diferentes: unos se centraban preferentemente en las palabras utilizadas por el autor, intentando memorizar y recordar posteriormente las consideradas claves; otros, por el contrario, emplearon estrategias que les posibilitaban la comprensión del significado del texto. Unos usaban estrategias encaminadas a la reproducción precisa, mientras que los otros pretendían una comprensión profunda de la información, buscando su interrelación con otras informaciones. Mientras que los primeros tenían la intención de reproducir la información, los segundos pretendían comprender en profundidad.

Estos resultados le llevaron a introducir el concepto de aproximación o enfoque ("approach"), buscando caracterizar lo que consideró una diferencia fundamental en la intención con que grupos de estudiantes abordaban las tareas de aprendizaje. Adoptando la denominación utilizada por Craik y Lockhart (1972) acerca de los niveles de procesamiento en la memoria de trabajo, Marton se refirió a estos enfoques como "procesamiento superficial" del texto, al nivel de las palabras y las oraciones, y como "procesamiento profundo" del contenido semántico. El posterior trabajo de Marton y Saljö (1976) confirmaba la existencia de estos distintos niveles de procesamiento de un texto.

Estas diferencias señaladas en la forma en que los estudiantes abordaban las situaciones de aprendizaje se evidenciaron, posteriormente, en muy diversas actividades. Ello propició que se le atribuyera una mayor generalidad a esta característica del estudiante a la hora de abordar la realización de una tarea, y que surgiera una corriente investigadora, desarrollada en distintas universidades de todo el mundo (Inglaterra, EE.UU., Suecia, Australia, Hong Kong, Sudáfrica...) interesada en el estudio de los enfoques de aprendizaje. También aquí surgió la dicotomía entre el uso de metodologías "cuantitativas", apoyadas en el empleo de grandes muestras, la elaboración de cuestionarios y el uso de sofisticadas técnicas multivariadas de análisis; y metodologías más "cualitativas", que estudian minuciosamente un pequeño número de estudiantes, cuyas introspecciones acerca de sus enfoques de aprendizaje proporcionan la mayor parte de los datos que son sometidos a análisis.

En cualquier caso, desde ambos planteamientos metodológicos se observó una notable consistencia en la identificación de dos tipos de enfoques de aprendizaje: profundo y superficial. Marton, Hounsell y Entwistle (1984) señalaron también la existencia de un tercer enfoque, el estratégico. Sin embargo, no parece que pueda afirmarse con certeza que sea claramente distinto de los otros dos. Richardson (1994), en un trabajo reciente, reitera la evidencia de la existencia diferencial de estos dos enfoques: una orientación hacia la comprensión del significado (enfoque profundo) y una orientación hacia la reproducción (enfoque superficial). Considera, en cambio, que la evidencia existente de un enfoque estratégico o de logro es inconsistente.

En la literatura especializada a estos dos enfoques se les ha considerado contrapuestos y, por lo tanto, no combinables. Así, Biggs (1987) resumía sus

características diferenciales tal como aparecen en el cuadro siguiente, distinción muy similar a la ofrecida por Entwistle (1987).

Aproximación profunda	Aproximación superficial
<ul style="list-style-type: none"> • interés en la tarea académica y obtención de satisfacción por su realización. • busca el significado inherente a la tarea. • personaliza la tarea, extrayendo significado para la propia experiencia y para la vida diaria. • integra las partes de la tarea en un conjunto, buscando las relaciones entre él y el conocimiento previo. • intenta construir hipótesis acerca de la tarea, formula hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • considera la tarea como una imposición necesaria para el logro de otro objetivo (p.e., una calificación positiva). • confía en la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea. • evita significados personales u otros que la tarea pueda tener. • considera las partes de la tarea como discretas y no relacionadas unas con otras o con otras tareas. • se preocupa por el tiempo de realización de la tarea.

Selmes (1987) aporta una caracterización amplia del enfoque profundo. En el cuadro siguiente realizo una síntesis de su punto de vista.

intento de integración personal	búsqueda de relaciones entre los materiales de aprendizaje	propósito de extraer significado de los materiales implicados
<ul style="list-style-type: none"> - intención de crear una interpretación personal del material de aprendizaje. - importancia de comparar esta interpretación personal con la de otras personas. - consideración de la tarea como parte del desarrollo personal. - deseo de poner en relación la tarea con la situación personal fuera del contexto inmediato de aprendizaje. - intención de vincular las ideas y experiencias personales con el tema de la tarea. - deseo de relacionar la tarea con las situaciones cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> - piensa de forma activa en las relaciones entre las partes del material. - intención de relacionar la tarea con otros conocimientos relevantes. - relación de lo que conoce acerca de otro problema con uno nuevo. - establecimiento de relaciones entre los materiales estudiados previamente con nuevos materiales o de los nuevos materiales con materiales futuros. - intención de relacionar las partes de la tarea entre sí. - intención de relacionar materiales procedentes de diversas fuentes. - intento por relacionar los diversos aspectos que integran un problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - intención de centrarse en el significado del contenido. - intención de pensar acerca de la estructura subyacente de la tarea. - intención de utilizar parte del material para representarlo todo o un texto para representar un determinado tipo de texto.

Ampliando estas caracterización, y apoyándome en un trabajo anterior realizado sobre este tema (Cabanach, Barca, Lema y García-Fuentes, 1992), describiré a continuación los componentes básicos del enfoque profundo.

Manifiesta un interés intrínseco en el contenido a aprender, que se aborda con la intención de comprenderlo. El estudiante pretende extraer significado personal de la tarea.

Diversas investigaciones se interesan por estudiar las relaciones entre tipos de motivación y enfoques de aprendizaje (p.e., Entwistle y Kozéki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983). A partir de sus conclusiones, se mantuvo posteriormente la íntima relación entre este enfoque profundo y la motivación intrínseca.

La asignación por parte del estudiante de un valor intrínseco a las diversas tareas y al trabajo escolar lleva a un mayor compromiso cognitivo con el trabajo diario en el aula y fuera de él. Hay, pues, una mayor implicación cognitiva. Esta implicación favorece el empleo y mantenimiento de un esfuerzo prolongado.

El estudiante con un enfoque profundo utiliza estrategias cuyo objetivo es encontrar el significado profundo del contenido, adquiriendo competencia mediante la interrelación de los contenidos entre sí, relacionándolos, a su vez, con los conocimientos previos pertinentes.

Construye, pues, su conocimiento mediante el establecimiento de una red de conexiones significativas entre la nueva información y los conocimientos previamente adquiridos. De esta manera, se facilita la realización de aprendizajes significativos, posibilitando el establecimiento de relaciones entre conceptos en la memoria semántica a largo plazo.

Suele propiciar aprendizajes de más alta calidad que el otro enfoque (Biggs, 1979; Dahlgren, 1984; Schmeck y Phillips, 1982), si bien esto no siempre se refleja en las calificaciones académicas, aunque lo habitual es que los estudiantes con este enfoque obtengan aceptables o buenos resultados académicos. En efecto, Watkins (1982, 1983) comprobó la existencia de una correlación no excesivamente elevada entre este enfoque y las calificaciones obtenidas por los estudiantes que lo presentaban.

Su aprendizaje revela un elevado nivel de comprensión, puesto de relieve por respuestas equivalentes al nivel de "relacionante" (la información relevante aparece interrelacionada y las conclusiones se extraen de este análisis) o de "abstracta extendida" (la contestación no sólo interrelaciona la información, sino que recurre a conceptos abstractos y a teorías que permiten dar una explicación más completa y formal) en la taxonomía SOLO, desarrollada por Biggs y Collis (1982, 1989). Los conocimientos aprendidos poseen un alto nivel de estructuración. Sin embargo, conviene señalar que, como han puesto de relieve estudios recientes (p.e., Boulton-Lewis, 1992, 1994), este tipo de respuestas es poco frecuente entre los estudiantes, e incluso entre los profesores, no hallándose, además, cambios significativos reales en la calidad de los aprendizajes a lo largo de los años de enseñanza universitaria.

El ya citado trabajo de Selmes (1987) aporta una caracterización del enfoque superficial. Basándome en él, sintetizo en el cuadro siguiente los componentes fundamentales de este enfoque.

Basándome en el citado trabajo de Cabanach y otros (1992) sobre esta temática, ampliaré la caracterización de este enfoque superficial.

pasividad en la realización de la tarea	aislamiento de partes del material o la tarea	memorización
<ul style="list-style-type: none"> • la tarea es definida por otra persona. • enfoque irreflexivo o pasivo de la tarea. • dependencia del profesor. • tratamiento externo del material. 	<ul style="list-style-type: none"> • se concentra en los elementos de procedimiento de la tarea. • mantiene una tendencia a tratar el material como si estuviera aislado de otros materiales. • considera que la tarea consta de partes discretas. 	<ul style="list-style-type: none"> • considera que el contexto de la tarea requiere la memorización del material. • define la tarea como una tarea de memoria.- indica su intención de memorizar el material.

El estudiante pretende alcanzar el logro de los requisitos institucionales que le permita finalizar con éxito los estudios iniciados. La intención es, pues, cumplir los requisitos de la tarea. El miedo al fracaso se presenta fuertemente asociado con este enfoque. Dada la fuerte cantidad de esfuerzo y de persistencia en él que se necesita, no siempre el estudiante es capaz de responder a esta demanda, básicamente como resultado de que la memorización de información, sin profundizar en su significado, constituye con frecuencia una actividad tediosa, rutinaria y poco atractiva.

Esta pretensión de memorización no comprensiva de toda la información constituye un objetivo difícil de lograr con éxito sin el despliegue de una gran cantidad de esfuerzo y persistencia en la tarea. Por ello, no es infrecuente un abandono temprano de la tarea sin alcanzar el objetivo establecido.

El estudiante con un enfoque superficial utiliza preferentemente estrategias que pretenden el logro del objetivo de reproducir la máxima cantidad de información.

En general, los resultados de aprendizaje pueden manifestar un buen nivel de recuerdo de hechos reales, pero, en muchos casos, inadecuadamente estructurados. Si el estudiante dispone de una buena capacidad de memoria, retendrá los datos considerados más esenciales, pero sólo será capaz de dar respuestas objetivas limitadas, con niveles bajos de calidad de aprendizaje dentro de la taxonomía SOLO.

Por ello, el aprendizaje será, básicamente, de tipo reproductivo, pudiendo adolecer de falta de integración en una estructura coherente.

Como ya señalé anteriormente, en algunas de las investigaciones realizadas sobre esta temática se identificó un tercer enfoque, al que se denominó como estratégico, cuya característica definitoria es la búsqueda del logro de los mejores rendimientos académicos, a través de la planificación del estudio en función de la disponibilidad de tiempo, material y otros factores. Las notas que pueden caracterizarlo se desarrollan a continuación.

La intención básica es la obtención de las máximas calificaciones académicas. El motivo básico que impulsa el aprendizaje es el incremento del autoconcepto académico.

Las estrategias utilizadas pretenden la organización y distribución del tiempo y el espacio de trabajo, así como la cobertura más eficaz del programa de estudios. Lo más distintivo es la utilización de métodos de estudio bien planificados y adecuadamente organizados.

En consecuencia, hay un manejo sistemático del esfuerzo en función de las demandas percibidas en los procedimientos de evaluación.

Se asocia generalmente con la obtención de resultados recompensados institucionalmente.

Dadas las características de este enfoque, si se acepta su consideración como tal, es muy posible su combinación con cualquiera de los otros dos. Así, Biggs (1988b) aludirá a dos enfoques resultantes de esta combinación: (1) el profundo-logro, que se caracteriza porque el estudiante tiene un alto nivel de motivación intrínseca, pretende la consecución de altas calificaciones y se aproxima, por tanto, al trabajo mediante la búsqueda estratégica y organizada del significado; (2) el superficial-logro, en el que el objetivo fundamental es obtener buenos rendimientos académicos, pero el estudiante concibe la reproducción precisa de detalles como la manera más adecuada de conseguir estos resultados.

1. ¿Pueden darse ambos tipos de enfoques de aprendizaje en un mismo estudiante?

La consecución de aprendizajes plenamente significativos se ha asociado con la utilización de uno de estos enfoques, el profundo, identificando, por extensión, el otro enfoque, el superficial, con la realización de aprendizajes por repetición.

En línea con la contraposición incorrecta, por excesiva, entre aprendizaje significativo y aprendizaje por repetición, afirmando que no se puedan dar conjuntamente en una misma tarea de aprendizaje, se ha planteado también que cada uno de estos tipos de aprendizaje estaban relacionados con un tipo de enfoque, también contrapuestos e incompatibles entre sí. La realidad es que, al igual que durante la realización de una misma tarea de aprendizaje (y, por supuesto, de unas tareas a otras, de una asignatura a otra...) se pueden combinar los dos tipos de aprendizaje, el significativo y el repetitivo (lo cual, obviamente, no es incompatible con que el objetivo de la enseñanza sea siempre el logro de aprendizajes significativos), también pueden utilizarse ambos tipos de enfoques combinadamente. Y ello tendrá que ver, por lo menos, con la forma en que el estudiante percibe las demandas del contexto o de la tarea y con cómo ajusta su manera de abordar el aprendizaje a esta percepción.

En un trabajo reciente (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Valle, Cabanach y Cuevas, 1996) se ha puesto de manifiesto cómo un mismo estudiante tiene múltiples metas, lo que no excluye que algunas alcancen niveles más elevados que otras, cuya realización puede plantearse distintamente según las demandas contextuales o de la tarea. También puede hablarse de intenciones diferentes en un mismo estudiante, que se actualizan en función del contexto, la

tarea, el contenido.... o de intenciones que se ajustan a las demandas percibidas. Es también posible, pues, que, en congruencia con ello, el estudiante despliegue las estrategias más adecuadas para dar respuesta a estas intenciones diversas.

Algunas investigaciones aparecidas en los últimos años, que apuntan, según sus autores, a la aparición de un nuevo enfoque de aprendizaje, que es combinación de los dos anteriores, que conjuga la intención de comprender con la de memorizar, vendrían a apoyar mi afirmación anterior. La mayor parte de estos estudios se han realizado con estudiantes asiáticos que obtienen buenos o excelentes resultados académicos, a pesar de estar constatado que emplean un aprendizaje predominantemente reproductivo (ver, p.e., Ballard y Clanchy, 1994; Medrich y Griffith, 1992).

Kember y Gow (1990) resumen así las características de este enfoque:

- las tareas de aprendizaje son definidas por el profesor.
- el conocimiento se obtiene a través de una sistemática aproximación paso a paso.
- una vez comprendida cada parte de la tarea, se intentan memorizar los detalles pertinentes.

Watkins (1994) explica la aparición de este enfoque en base a un proceso de desarrollo que pasa por 3 ó 4 etapas. Inicialmente, la intención del estudiante es aprender y obtener un buen rendimiento a través de la reproducción lo más literal posible de la información. Dado que, a medida que progresa en la escuela, se produce un aumento de la carga de trabajo, se hace precisa una selección de la información, ante la imposibilidad de aprenderla literalmente. Se entra entonces en la fase de aprendizaje memorístico de la información relevante. En la siguiente etapa se descubre el beneficio de intentar comprender el material antes de la memorización. La comprensión serviría, pues, para facilitar una más eficaz memorización (memorización comprensiva). También creyó encontrar evidencia de una 4ª etapa, en la que la intención es comprender y obtener buenos rendimientos mediante la combinación de comprensión y memorización. Se conoce el valor de la comprensión, pero se sabe la necesidad de reproducir material informativo para la evaluación. Se pretende conjugar ambas cosas.

Apuntando en la misma dirección, Tang (1993) distingue subcategorías dentro del enfoque superficial. Unos adoptan un "restrictivo enfoque superficial", que memoriza material sin intención de comprender. Otros adoptan un "enfoque superficial elaborativo", en el que, al menos, se intenta algún grado de organización o interrelación de conceptos antes de su memorización.

Asímismo, Marton, Dall'Alba y Tse (1992) encontraron evidencia de dos variantes de memorización con comprensión. En la 1ª, lo comprendido es, posteriormente, memorizado. Esta forma parece corresponderse con la descrita por Kember y Gow, en la que el conocimiento precede a la memorización. En la 2ª, la memorización es utilizada como una estrategia para conseguir o aumentar conocimiento.

Añadiendo el componente estrategia, Kember (1996) describe posiciones intermedias dentro de los enfoques.

Enfoque	Intención	Estrategia
Profundo	Comprensión	Búsqueda de comprensión
Intermedio 1	Primariamente comprensión	Empleo de la memorización como estrategia para superar examen o tarea tras alcanzar la memorización
Comprensión y memorización	Comprensión y memorización	Buscando la comprensión comprometen a la memoria Repetición y memorización para alcanzar la comprensión
Intermedio 2	Primariamente memorización	Intento estratégico por alcanzar comprensión limitada como una ayuda a la memorización
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje memorístico (memorización no comprensiva)

Hacia la dirección de enfoque profundo, la posición intermedia es adoptada por estudiantes que tienen la intención de comprender los materiales de aprendizaje, pero también se interesan por retener información clave para superar con éxito sus exámenes o completar tareas de aprendizaje asignadas. Se correspondería con el enfoque de memorización profunda de Tang.

En la otra dirección, hacia el enfoque superficial, la posición intermedia se encontraría en estudiantes que consideran la memorización como su objetivo primero. Sin embargo, para ayudar a hacer más eficaz el proceso de memorización intentan obtener algún grado de comprensión. Esta posición intermedia estaría representada por el enfoque superficial elaborativo de Tang y las 2ª y 3ª etapas de Watkins.

Estos trabajos citados parecen reflejar, más que la aparición de un nuevo enfoque, un intento de ajuste del enfoque a las demandas del contexto de enseñanza, que hace que el estudiante utilice estrategias que le permitan obtener el éxito, modificándolas cuanto sea preciso. En esta línea, se inscribiría la aportación de Tang (1991), quien piensa que, si bien la intención del estudiante puede ser utilizar un enfoque profundo y, por tanto, la comprensión, los procedimientos de evaluación del curso pueden demandar la reproducción de cuerpos definidos y extensos de conocimiento. Ello propicia una variación en su enfoque, con vistas a obtener buenos resultados. Y en esta misma línea, podrían explicarse los trabajos que ponen de relieve el incremento de enfoques superficiales a medida que se avanza en los estudios (p.e., Watkins y Hattie, 1985, 1990) o los que ponen de relieve un incremento de enfoques profundos cuando se cambia el procedimiento de evaluación hacia la exigencia de un mayor grado de comprensión (p.e., Newble y Jaeger, 1983).

También es coherente con el planteamiento realizado el que se haya encontrado una elevada presencia de enfoques superficiales, y también en estudiantes con rendimientos académicos superiores, en sociedades donde se demanda mucho la memorización en la enseñanza y se propicia la práctica de la retención de datos (p.e., en las escuelas japonesas, donde es importante para aprender los caracteres de la escritura).

2. Enfoques de aprendizaje y motivación

Como ya señalé anteriormente, diversos trabajos han investigado las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y la motivación (Entwistle, 1987, 1988; Entwistle y Kozéki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983). En esencia, coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje. Así, la motivación intrínseca se relacionaba con el enfoque profundo; el miedo al fracaso con el superficial, y la necesidad de logro, con el estratégico. Ahora bien, estas relaciones, que, indudablemente, existen, parecen ser más complejas y, en absoluto, lineales.

El tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque de aprendizaje usado por el alumno (Biggs, 1985, 1989, 1991; Entwistle, 1987; Schmeck, 1988; Weinstein, Goetz y Alexander, 1988). En estos planteamientos se entiende que un determinado tipo de motivación propicia el uso de un conjunto específico de estrategias de estudio y de aprendizaje, generando un estilo de aprendizaje particular el cual incidirá significativamente en la cantidad y calidad del aprendizaje del alumno.

Un enfoque profundo del aprendizaje se caracteriza por la utilización de conocimientos previos, la relación de ideas, la aplicación de los conocimientos, la relación de los conocimientos con experiencias concretas, la búsqueda de información principal de textos, la comprobación de ideas, la revisión de los propios conocimientos, etc. El empleo de este tipo de habilidades y estrategias exige un considerable esfuerzo y tiempo, pero también conduce más fácilmente a un aprendizaje significativo y funcional.

Estos alumnos que utilizan un enfoque profundo en su estudio suelen responsabilizarse de su conducta académica atribuyendo sus logros a causas internas tales como su habilidad o esfuerzo (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995). En este caso, el esfuerzo parece incluso más relevante que las mismas habilidades para explicar el resultado obtenido. Puesto que en la mayor parte de las ocasiones en que el alumno utiliza estrategias adecuadas obtiene resultados positivos, al atribuir éstos a sus buenas habilidades y al gran esfuerzo que es capaz de desplegar en la realización de las tareas escolares, es lógico que todo ello contribuya a incrementar sus niveles de autoconcepto y de motivación académica.

Los resultados derivados de estos trabajos también indican que los alumnos que utilizan estrategias de estudio y aprendizaje congruentes con un enfoque profundo suelen creerse muy capaces para el trabajo escolar (competencia percibida), influyendo tales percepciones en el desarrollo de una buena imagen de sí mismo.

La utilización de un enfoque profundo de aprendizaje se encuentra fuertemente relacionado con un alto nivel de motivación intrínseca. En términos de la teoría de Dweck, estos alumnos poseen niveles elevados de metas de aprendizaje. Pero, además de la motivación intrínseca, suelen también estar motivados para la búsqueda de refuerzo y reconocimiento social (metas de refuerzo social). En general, los alumnos que utilizan estrategias propias de esta dimensión se sienten muy interesados por la dirección de sus estudios y tienen buenas expectativas de éxito en las tareas futuras.

CARACTERIZACION DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Newble y Entwistle (1986) desarrollaron un modelo sobre los enfoques de aprendizaje en el que los caracterizaban en base a tres componentes: 1. la motivación predominante en el estudiante, 2. la intención con la que se aborda la tarea y 3. el proceso de aprendizaje utilizado para llevar a cabo estas intenciones.

Entwistle (1987), que sintetiza muchas de las aportaciones anteriores de trabajos centrados en esta temática, destaca dos componentes en el enfoque de aprendizaje: las intenciones con las que los estudiantes abordan una determinada tarea de aprendizaje y los procesos desarrollados para satisfacer estas intenciones.

Ramsden (1988) señala dos componentes en el enfoque de aprendizaje: el referencial y el relacional. El primero se refiere a la intención del estudiante cuando aborda una tarea; el segundo trata de los procesos que aquél pone en juego, en concreto de si se orienta hacia (a) la realización de la tarea de forma que se retenga la estructura subyacente (enfoque profundo u "holístico") o a (b) la realización de los componentes de la tarea de manera que no queda clara la estructura de su contenido (enfoque superficial o "atomista").

Biggs (1988a) señalará tres componentes de un enfoque de aprendizaje: 1. la intención (o motivo), 2. la estrategia y 3. el proceso metacognitivo que combina los dos componentes anteriores. El aspecto más sobresaliente y nuevo de esta caracterización está en la referencia a un proceso metacognitivo que pone en relación las estrategias y los motivos.

Biggs (1978, 1985, 1989) en sus diferentes elaboraciones del modelo 3P señala cómo el motivo predominante se empareja habitualmente con una estrategia congruente. Biggs (1987), incluso, afirma que la ausencia de congruencia entre intención y estrategia puede ser la causa de un bajo rendimiento académico. Encontró que aquellos estudiantes con alto nivel motivacional y con alto rendimiento tendían a desplegar las estrategias que eran congruentes con sus

motivos, empleándolas eficazmente. Sin embargo, el trabajo de Watkins (1988) pone en duda la hipótesis de Biggs de que la congruencia motivo/estrategia se relacione significativamente con el rendimiento académico.

En general, puede afirmarse que el enfoque de aprendizaje se considera formado por dos componentes: una intención (por qué el estudiante adopta una estrategia particular) y una estrategia (lo que el estudiante hace). A mi juicio, el componente fundamental del enfoque de aprendizaje es la intención con la que el estudiante aborda la realización de una tarea de aprendizaje. De hecho, las investigaciones más recientes insisten en el papel relevante de la intención, que se trata de un componente fundamental del enfoque, al mismo nivel, al menos, que las estrategias en la determinación de los resultados de aprendizaje (Biggs, 1993).

Ya en el modelo 3P de enseñanza Biggs (1989) señalaba una estructura similar en el enfoque de enseñanza: una intención y una estrategia, siendo la intención una parte importante del enfoque. A los mismos componentes del enfoque de enseñanza aluden en un trabajo reciente Trigwell y otros (1994).

El trabajo de Trigwell y Prosser (1996) confirma que las estrategias de enseñanza adoptadas por los profesores se emparejan con la intención que tienen para la enseñanza. Así, señala la existencia de cinco enfoques de enseñanza:

- a. estrategia focalizada en el profesor con la intención de transmitir información a los estudiantes.
- b. estrategia focalizada en el profesor con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos fundamentales de la disciplina.
- c. estrategia focalizada en la interacción profesor-estudiante con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos fundamentales de la disciplina.
- d. estrategia focalizada en el estudiante dirigida a que los estudiantes desarrollen sus concepciones.
- e. estrategia focalizada en el estudiante dirigida a que los estudiantes cambien sus concepciones.

Creo que habría que incidir en la relación entre concepción de aprendizaje (¿qué es el aprendizaje?), enfoque de aprendizaje (intención con que se aborda el aprendizaje, el objetivo que se pretende lograr) y las estrategias que se utilizan (¿qué se hace para cumplir con las intenciones?).

Es muy probable que estos tres aspectos estén relacionados y respondan a una dirección: concepción ---> enfoque ---> estrategia. Y considero que lo que pone en marcha esta secuencia son las demandas percibidas del contexto o de una tarea concreta.

Conviene precisar, finalmente, que los enfoques hacen referencia a la manera en que un estudiante aborda una tarea; no son, por tanto, una característica permanente o estable del individuo. Así, un estudiante puede modificar este enfoque de una tarea a otra, de una asignatura a otra, de un profesor a otro y también, como

ya hemos puesto de manifiesto, dentro de una misma tarea. Ello no es incompatible, por supuesto, con el hecho de que se observen tendencias individuales hacia el uso de uno u otro enfoque.

1. Enfoques de aprendizaje y contexto

Cada vez se observa una mayor revalorización del papel que desempeña el contexto social y situacional del aprendizaje escolar. Glaser resume claramente su importancia:

"Un tercer aspecto de la cognición que tiene implicaciones para el cambio en la práctica educativa es la influencia del contexto o la situación en la que ocurre el aprendizaje. La actividad cognitiva dentro y fuera de la escuela es inseparable de su medio cultural. La escuela interpreta la cultura, los canales de aprendizaje y define las claves de los problemas a resolver y los instrumentos adecuados para resolverlos. Así, los objetivos y las instrumentalidades del ambiente escolar dan forma a lo que se aprende y a las disposiciones para usar y buscar conocimiento" (Glaser, 1991: 134).

La idea básica es que el conocimiento se construye a través de la interacción entre sujeto y situaciones, los contextos socioculturalmente organizados en los que actúa. El funcionamiento cognitivo no puede seguir explicándose sólo en términos de la posesión o no de determinadas habilidades.

Resnick (1989) identificó tres aspectos instruccionales del aprendizaje:

1. como un proceso de construcción de conocimiento.
2. como dependiente del conocimiento: el individuo utiliza el conocimiento actual para construir otro nuevo.
3. como fuertemente influenciado por el contexto en que tiene lugar.

La perspectiva sociohistórica pone de relieve que para conocer no es suficiente con poseer representaciones, sino también habilidades y condiciones necesarias para su uso en un contexto determinado. Los conocimientos se construyen "usándolos" en contextos y situaciones sociales. Interesa conocer cómo el estudiante construye conocimientos sobre el contenido o la tarea de aprendizaje, pero es indudable que esta construcción no es sólo resultado de la posesión o no de determinadas habilidades y estrategias, sino también de cómo atribuya significado y sentido al acto de aprender en un contexto determinado.

Cuando el estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje lo hace pertrechado de una serie de conocimientos previos sobre los contenidos, las situaciones, etc., pero también de una serie de ideas sobre qué es el aprendizaje, intenciones sobre el aprendizaje, que le lleva a abordar la tarea de una forma diferente, percepciones sobre las demandas del contexto de aprendizaje, metas que pretende alcanzar con dicho aprendizaje, etc.

En mayor o menor medida, todos los investigadores más destacados de esta temática han puesto de relieve el papel que desempeña el contexto en los enfoques

de aprendizaje. La evidencia de que el ambiente de enseñanza influencia el enfoque de aprendizaje utilizado por parte de los estudiantes se ha encontrado en diversos estudios (Gow y Kember, 1990; Kember y Gow, 1991). Cuando se pusieron en marcha experiencias concretas para incrementar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como, p.e., la investigación-acción, se produjeron incrementos en las puntuaciones de enfoque profundo, que aumentaron a lo largo del curso (Kember, Charlesworth, Davies, McKay y Sivan, 1994).

Ya Entwistle y Ramsden (1983) habían puesto de relieve cómo los estudiantes adoptaban diferentes enfoques de aprendizaje en base a sus percepciones de las demandas del contexto de aprendizaje (demandas de la tarea, ritmo de presentación, entusiasmo del profesor, carga de trabajo o procedimientos de evaluación). El modelo de influencias situacionales (aprendizaje en contexto), formulado por Ramsden (1988), alude a tres campos contextuales que ejercen una notable influencia en el uso de estrategias por parte del estudiante: a. las estrategias de enseñanza utilizadas (el método de transmisión de lo que se aprende); b. la evaluación (la forma en que se evalúa el aprendizaje); c. el currículum (el contenido de aprendizaje).

Estos efectos contextuales operan tanto directa como indirectamente. Directamente, estos tres campos pueden propiciar el uso de determinadas estrategias (p.e., un material de aprendizaje que carezca de una estructura coherente puede forzar su memorización no comprensiva). También pueden influir indirectamente, a través de las percepciones que los estudiantes tienen de los requisitos de las tareas de aprendizaje, lo que propiciará que utilicen estrategias que consideran adecuadas para el logro de los objetivos perseguidos.

Otros trabajos más recientes (p.e., Entwistle y Tait, 1990; Chalmers y Volet, 1991) han proporcionado apoyo a este planteamiento. El trabajo de Volet, Renshaw y Tietzel (1994) puso de relieve que los enfoques de aprendizaje de estudiantes asiáticos y australianos se asemejaban después de un semestre de estudiar en el mismo contexto académico.

Asimismo, el reciente trabajo de Volet y Renshaw (1995) aportó evidencia de cómo estudiantes del sureste asiático que realizaban sus estudios en universidades australianas eran altamente perceptivos a las demandas del nuevo contexto académico, llegando a tener una gran semejanza con los estudiantes locales tras un semestre de estudio en Australia. Algunos de los resultados se exponen a continuación.

Por un lado, ambos grupos de estudiantes modificaron su forma de pensar sobre el aprendizaje y en la misma dirección. Se produjo un acusado ajuste de sus concepciones ante la influencia de los requisitos del curso y del contexto.

Estos datos apoyan la significatividad de las influencias contextuales no sólo sobre la naturaleza de las metas de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de estudio, como ya se observó en investigaciones previas (Ramsden, 1992; Volet y Chalmers, 1992), sino también en la concepción sobre el aprendizaje.

Por otro, también sus niveles de metas de aprendizaje llegaron a ser similares.

Además, al comienzo del curso los estudiantes se parecían en su falta de seguridad sobre cuáles contextos de estudio serían más útiles para el logro de sus metas personales, lo que parece reflejar la incidencia de la novedad del estudio universitario. Algunos aspectos contextuales fueron percibidos como altamente útiles (el estudio individual, las tutorías y las conferencias) y otros eran considerados como poco o nada útiles (estudio con otros y consulta al tutor). Las diferencias aparecían en este segundo apartado.

Al cabo del semestre se observó un patrón similar de cambios (estudio individual y tutorías fueron percibidos como los aspectos del contexto más útiles). Sin embargo, continuaba existiendo alguna discrepancia en cuanto a la importancia de las conferencias y de la consulta al tutor. Esto último como consecuencia de que los estudiantes asiáticos concedían una gran importancia para su aprendizaje al apoyo de otras personas, especialmente de sus tutores.

En resumen, a pesar de que continúan existiendo algunas diferencias, puede hablarse de una adaptabilidad estratégica a los requerimientos de un nuevo contexto académico. Estos datos vienen a refrendar la afirmación ya realizada por Selmes (1985) de que los estudiantes, especialmente los que tienen éxito, adoptan diferentes enfoques de la tarea en función de su percepción del contexto.

En la literatura especializada se ha investigado el efecto de diferentes variables contextuales. Una de las variables relevantes es el interés por la tarea o el contenido. El interés y la asignación de valor a la tarea (valor intrínseco) lleva al estudiante a una mayor implicación cognitiva y autorregulación de su aprendizaje. Aunque no siempre determine más altas calificaciones, favorece un mayor compromiso con el trabajo diario en el aula. Para sentir este interés, es necesario que el estudiante sepa qué se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar). Desde luego, si un alumno no conoce el propósito de una tarea y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone el estudio en profundidad. Al contrario, cuando todo ello permanece desconocido, lo que emerge como guía son las indicaciones del profesor para cumplir con los requisitos de la tarea, que al no poder ser relacionadas con las finalidades a que responden pueden propiciar la adopción de un enfoque superficial.

La gestión del esfuerzo y de la persistencia es una estrategia autorregulatoria esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tarea (Pintrich y De Groot, 1990). Una de las manifestaciones de esta gestión está en el tiempo de estudio individual que emplea el estudiante, que mantiene una fuerte asociación con la carga de trabajo.

La investigación de Svensson (1977) puso de relieve que muchos de los estudiantes con un enfoque profundo ("holístico", en su terminología) manifestaban dedicar al estudio más de tres horas diarias, mientras que los que utilizaban un

enfoque superficial dedicaban menos horas. Para este autor la explicación de esta diferencia residía en que, si bien algunos estudiantes con enfoque superficial ("atomista") estaban lo suficientemente motivados para perseverar durante horas en el estudio exigido por las diversas materias, la mayor parte de estos estudiantes pensaban que ello era irrelevante y aburrido y, además, no conducía a la obtención de éxito en los exámenes.

Posteriormente, Parer y Benson (1989) también sugirieron que aquellos estudiantes que estaban intrínsecamente motivados y tenían un enfoque profundo estudiaban durante períodos más largos de tiempo. Lee (1991), que replicó esta investigación, señalaba que los estudiantes con un enfoque profundo se sentían más capacitados para afrontar una fuerte carga de trabajo sin estresarse. Debido a su interés por el contenido y a su implicación, afrontaban las tareas de aprendizaje como un reto. Ello les permitía perseverar más en su trabajo.

Sin embargo, un estudio reciente (Kember, Jamieson, Pomfret y Wong, 1995) parece contradecir las aportaciones anteriores. En efecto, estos autores hallaron que los estudiantes que utilizaban un enfoque superficial dedicaban mucho tiempo al estudio individual. Lo explican como resultado de la falta de eficacia de las estrategias de estudio utilizadas por ellos. En cambio, la facilidad que tienen los estudiantes con un enfoque profundo para captar la información relevante hace que no precisen tanto tiempo para comprenderla.

Kember y otros (1995) explicaron la aparente contradicción de los resultados de estas investigaciones como resultado de analizar la relación entre el tiempo de estudio y el enfoque de aprendizaje en función de la interrelación entre estrategias de estudio, motivación y naturaleza de la materia.

El enfoque superficial no se encamina, primordialmente al menos, a la comprensión del significado, por lo que los estudiantes ponen en juego estrategias que les permitan memorizar repetitivamente la densa información. Ello, lógicamente, les hace emplear una mayor cantidad de tiempo en la tarea.

Ahora bien, la persistencia en la tarea de estudio está relacionada con el nivel de motivación del estudiante por la consecución del objetivo establecido. Si éste es alto, el estudiante persistirá en su estudio el tiempo preciso para completar la tarea. Ello le llevará a dedicar un mayor número de horas de estudio individual. No ocurrirá lo mismo, en cambio, cuando el nivel motivacional sea menor, pues entonces no persistirá lo suficiente, produciéndose más fácilmente un abandono. En este caso, el tiempo de estudio individual será menor.

Pero también el tipo de materia, y más concretamente el procedimiento de evaluación usado en ella, influyen el tiempo de estudio, ya que actúan sobre la motivación del estudiante. Si, por ejemplo, se realizan controles o exámenes cada cierto tiempo, el estudiante, aunque tenga un enfoque superficial, puede verse más apoyado externamente y más motivado, lo que influenciará su persistencia en el estudio.

Desde la perspectiva de la enseñanza, el tiempo de aprendizaje académico tiene que ver con la facilitación de enfoques profundos o superficiales en el

estudiante. En efecto, cuando la carga de trabajo es excesiva y el tiempo de aprendizaje es corto, es más fácil que se propicien enfoques superficiales, cuyo fin es evitar el fracaso, que ponen en marcha estrategias de aprendizaje repetitivo. En efecto, como puso de relieve Entwistle (1987), el enfoque profundo requiere tiempo de aprendizaje para poder utilizar las estrategias que permitan interrelacionar la información y una comprensión profunda del significado; es decir, para poder profundizar en el contenido o la tarea.

También se han puesto de relieve conexiones entre carga de trabajo, ciertos procedimientos de evaluación y la facilitación de enfoques superficiales (ver, p.e., Entwistle y Ramsden, 1983). Newble y Hejka (1991), tras estudiar las aproximaciones al aprendizaje de estudiantes de medicina, señalan que los datos encontrados parecen sugerir que el enfoque profundo, que teóricamente representa el más consistente con los objetivos educativos establecidos, es infrautilizado, en favor de los otros enfoques. Las razones parecen estar en la sobrecarga del currículum y en una sobredependencia de los procedimientos de evaluación, que exigen especialmente recordar y reproducir una gran cantidad de información.

Asímismo, una combinación de excesiva carga de trabajo y una limitada selección de métodos de estudio estaba fuertemente asociada con altas puntuaciones en enfoque superficiales en un estudio realizado con estudiantes universitarios británicos (Ramsden y Entwistle, 1981).

El enfoque superficial prevalece en aquellas clases cuyo método de enseñanza favorece la dependencia y en las que se combina el exceso de trabajo con la falta de tiempo. Cuando la dinámica que se ha establecido en un grupo exige que el profesor detalle minuciosamente las consignas que acompañan a una tarea o que se atribuya en exclusiva su seguimiento, podemos esperar que se favorezca la dependencia de los alumnos; conviene percatarse de que éstos no necesitan preocuparse mucho por comprender lo que hacen, pues con seguir las indicaciones del profesor se aseguran el éxito. Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, se responsabilicen de él y conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan ir las regulando.

Cuando el profesor utiliza métodos de enseñanza muy formales cabe esperar que facilite la adopción de enfoques superficiales. Caben esperar resultados similares cuando el estudiante depende del profesor a causa de una estructura rígida o cuando actúa para agradarle. Cuando la enseñanza es menos formal, como es el caso de una discusión, o cuando existe por parte del profesor una intención clara de fomentar la comprensión, se favorece el desarrollo de enfoques profundos.

La enseñanza efectiva y una gran libertad para elegir el contenido también parecen ser importantes influencias positivas en el uso de enfoques profundos. La enseñanza efectiva pone a los estudiantes en situaciones en las que se sienten motivados para profundizar en el aprendizaje. Hay una notable coincidencia acerca de las características de la enseñanza que están vinculadas al desarrollo de enfoques profundos: habilidad para expresarse, elección del contenido y del método,

razonable carga de trabajo, objetivos claros y un factor denominado como "orientación individualizada". Especialmente importante en la categorización de una buena enseñanza era el hecho de que se prestara ayuda a los estudiantes con problemas en su aprendizaje.

Diversas investigaciones han identificado los procedimientos de evaluación de los estudiantes como las influencias contextuales más críticas (p.e., Watkins y Hattie, 1985). Mientras que los profesores no consideran la evaluación como parte de la tarea, los estudiantes, por el contrario, sí lo hacen, lo que justifica el notable efecto que parece tener este componente instruccional. La elección de una determinada forma de evaluación refleja en parte las características de una determinada materia, pero también, y muy especialmente, la concepción del profesor acerca de lo que significa el aprendizaje. La evaluación es, pues, la fuente más importante de los mensajes que el profesor proporciona con su enseñanza. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la distancia existente entre lo que los profesores manifiestan querer de sus estudiantes y las cuestiones de examen que plantean (Bowden, 1988; Ramsden, 1985). Si el proceso de evaluación proporciona a los estudiantes una clara indicación sobre los objetivos que se espera alcancen, ellos se adaptan desplegando estrategias que, aparentemente al menos, les servirán para maximizar las posibilidades de éxito académico.

En general, se está de acuerdo en que las pruebas de examen que son "cerradas" (exigen la reproducción de datos o memorización no comprensiva del material) se vinculan con el desarrollo de enfoques superficiales. Por el contrario, las que implican preguntas "abiertas", que permiten una variedad de respuestas y que estimulan el uso de diversas fuentes de información, que pueden proporcionar la oportunidad de incluir opiniones o experiencias personales, son intrínsecamente estimulantes y propician el desarrollo de enfoques profundos.

Entwistle y Tait (1990) pusieron de relieve cómo los estudiantes que tenían una orientación hacia el significado preferían exámenes que les permitieran poner de manifiesto su propio pensamiento y que interactuasen con sus ideas. En cambio, los que presentaban una orientación de reproducción valoraban más positivamente las pruebas que podían ser contestadas únicamente con los apuntes de clase y que especificaran claramente la valoración de cada uno de los elementos que las constituían.

Indudablemente, si la evaluación tiene tal influencia, es de esperar que una intervención dirigida a modificar los procedimientos de evaluación propicie un cambio en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, Newble y Jaeger (1983) analizaron el efecto de pequeños cambios en los procedimientos de evaluación en una Facultad de Medicina de Australia. Cuando, frente a la evaluación tradicional, la facultad introdujo una forma más innovadora, que demandaba un mayor impacto de la práctica clínica, se observó una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Se encontró que las destrezas de estudio desplegadas por éstos estaban menos influenciadas por la teoría y que era la forma de evaluación la variable más relevante para la subsiguiente práctica.

También otra característica del contexto de enseñanza que tiene influencia en el desarrollo de los enfoques de aprendizaje del estudiante es el clima de enseñanza

(Ramsden, Martin y Bowden, 1989). Los estudiantes informan de que el entusiasmo y la empatía del profesor afecta a los enfoques de aprendizaje que tienen (Hodgson, 1984; Ramsden, 1984).

2. La importancia del contexto en la caracterización de los enfoques de aprendizaje. Las orquestaciones de estudio.

Las investigaciones analizadas en el epígrafe anterior ponen de relieve cómo el contexto tiene una fuerte influencia en la determinación de los enfoques de aprendizaje. De hecho, considero que es el elemento clave que explica el uso de uno u otro enfoque de aprendizaje. La percepción de las demandas del contexto (demandas percibidas), y especialmente de algunos de sus componentes, que el estudiante considera como más relevantes para el cumplimiento de los objetivos perseguidos, propicia que el estudiante utilice un determinado enfoque de aprendizaje, que significa el intento de ajustarse a estas demandas percibidas. Con la finalidad de lograr este ajuste, el estudiante utilizará aquellas estrategias de aprendizaje que estime más adecuadas para obtener el éxito académico.

Creo que puede aceptarse la existencia de una fuerte asociación entre percepción del contexto y enfoque de aprendizaje. Ello fue puesto de relieve anteriormente por Meyer y Muller (1990), quienes introdujeron el concepto de orquestación para referirse a las diferencias cualitativas en la coherencia en las interrelaciones entre percepciones del contexto de aprendizaje y enfoques de aprendizaje. Y, en esta línea, Meyer (1991) considera los enfoques como formas (categóricamente diferentes) de comportamientos contextualizados de aprendizaje u orquestaciones de estudio.

Los estudios de Meyer, Parsons y Dunne (1990a, 1990b) confirmaron esta fuerte relación entre percepciones contextuales y enfoques de aprendizaje. También pusieron de manifiesto que la calidad de una orquestación venía reflejada en combinaciones de percepciones contextuales cualitativamente diferentes, así como en enfoques de aprendizaje cualitativamente distintos que están mutuamente asociados con los resultados de aprendizaje.

Más recientemente, Meyer, Cliff y Dunne (1994) plantearon un modelo conceptual explicativo del aprendizaje de los estudiantes que vincula las percepciones formadas sobre el contexto y el proceso de aprendizaje y que relaciona estas percepciones con los resultados de aprendizaje.

Se han estudiado algunas propiedades de estas orquestaciones: la estabilidad, la sensibilidad contextual y el metaconocimiento de la propia orquestación. Estas propiedades contribuyen a la caracterización de los enfoques de aprendizaje individuales y aportan datos para su modificación.

Ramsden (1988) afirma que, en términos generales, pueden encontrarse claras evidencias que apoyan la consistencia en el tiempo y en las tareas de ciertas conductas de estudio. Tal consistencia puede ser atribuída a las influencias motivacionales duraderas, a formas habituales de los enfoques de aprendizaje o a la

estabilidad de las preferencias. No es sorprendente que las orquestaciones de estudio permanezcan estables aun en un contexto diseñado para alterarlas (Meyer, Parsons y Dunne, 1990b). Pero esta estabilidad no se encuentra en todos los estudiantes. En efecto, otros ponen de manifiesto orquestaciones extremadamente poco estables.

La cuestión de la sensibilidad contextual se relaciona primeramente con la variación o permanencia, a nivel individual, desde un contexto de aprendizaje a otro, definidos éstos por las distintas materias académicas, o en dos aspectos diferentes de una misma materia. La sensibilidad contextual se refiere también a la naturaleza generalizada de los constructos discretos en los que se basa la manifestación perceptiva del concepto de orquestación. Con respecto a esta propiedad, Meyer y Watson (1991) han encontrado evidencias que apoyan el argumento de que los estudiantes individuales pueden manifestar diferentes orquestaciones en distintos momentos.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que algunos estudiantes tienen un control consciente de sus orquestaciones, pudiendo adaptarse a variaciones sofisticadas de acuerdo con sus propios planes personales, lo que les permite contextualizar sus orquestaciones más allá de la materia o, incluso, en el caso de los estudiantes expertos, más allá del currículum en su totalidad (Meyer y Watson, 1991). Estudiantes que manifestaban orquestaciones desintegradas fueron incapaces de reflexionar sobre experiencias de aprendizaje intrínsecamente satisfactorias.

Si para cada estudiante establecemos, como proponen Meyer, Parsons y Dunne (1990b), unos orbitales de preferencia, que recojan el grado en el que se prefieren los distintos constructos relativos a enfoques y contextos de aprendizaje podremos conceptualizar y categorizar las distintas formas que pueden adoptar las orquestaciones de estudio.

Un estudio de Meyer, Parsons y Dunne (1990a) concluye afirmando que, a nivel individual, una orquestación significativa de aprendizaje se asocia con el éxito académico, mientras que la ausencia o desintegración de tal orquestación se asoció con el fracaso académico. A pesar de que, en líneas generales, puede postularse esta relación entre orquestación y éxito académico, también se han encontrado estudiantes que habiendo sido categorizados como "de riesgo" presentan un rendimiento adecuado.

Inicialmente, se pensó que este fenómeno podría ser una característica típica de estudiantes que fracasan desde antecedentes escolares desaventajados educacionalmente. Posteriormente, se ha demostrado que este fenómeno ocurre igualmente en muestras de estudiantes sin estos antecedentes (Meyer y Dunne, 1991; Meyer y Sass, 1993).

Un reciente trabajo de Meyer (1996) parece relacionar a estos estudiantes de riesgo con características distintivas del locus de control. La variación de las características distintivas del locus está asociada con pautas alteradas de conductas de aprendizaje contextualizado. Esta observación es consistente con la idea de que

la motivación intrínseca es dirigida vía el grado de esfuerzo basado en la habilidad. Además, el gasto de esfuerzo en relación a las demandas percibidas está internamente regulado. La evaluación de la atribución causal está entonces indicada en un modelo o proceso de control de aprendizaje del estudiante.

Como conclusión de todos estos trabajos se afirma que la base del éxito de los programas de intervención no estaría en el trabajo con las destrezas, sino en facilitar conciencia personal y de las percepciones contextuales, de las concepciones y los enfoques de aprendizaje. En esta línea, se han descrito diferentes enfoques de intervención: a. alterar las percepciones formadas por los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje (Parsons y Meyer, 1990; Parsons, 1992); b. alterar la capacidad de metaaprendizaje del estudiante (Biggs, 1985); c. alterar su capacidad de aprendizaje autorregulado (Vermunt y Van Rijswijk, 1988); d. reentrenamiento atribucional basado en el testimonio de compañeros (Van Overwalle, Segebarth y Goldschtein, 1989). Todas ellas se han mostrado potencialmente valiosas para modificar y optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Traducción castellana: *Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976).
- Ballard, B. y Clanchy, J. (1984). *Study abroad: a manual for Asian students*. Kuala Lumpur: Longmans.
- Beltrán, J. (1993a). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1993b). Epílogo: Estrategia, disposición y autonomía. En J. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence, *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la instrucción. III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study process and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987). Process and outcome in essay writing. *Research and Development in Higher Education*, 9, 114-125.
- Biggs, J.B. (1988a). Assessing study approaches to learning. *Australian*

Psychologist, 23, 197-206.

- Biggs, J.B. (1988b). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.B. y Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B. y Collis, K.F. (1989). Towards a model of school-based curriculum development and assessment: Using the SOLO taxonomy. *Australian Journal of Education*, 33, 149-161.
- Borkowski, J.G., Day, J.D., Saenz, D.S., Dietmeyer, D., Estrada, T. y Groteluchen, A. (1992). Expanding the boundaries of cognitive interventions. En B. Wong (Ed.), *Intervention research with students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Bruce, Ch. y Gerber, R. (1995). Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education*, 29, 443-458.
- Boulton-Lewis, G. (1992). The SOLO taxonomy and levels of knowledge of learning. *The Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia*. Churchill, Australia.
- Boulton-Lewis, G. (1994). Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO taxonomy. *Higher Education*, 28, 387-402.
- Bowden, J. (1988). Achieving change in teaching practice. En P. Ramsden (Ed.), *Improving learning: new perspectives*. Londres: Kogan Page.
- Cabanach, R.G.; Barca, A.; Lema, S., García-Fuentes, C.D. (1992). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. *Innovación Educativa*, 1, 23-40.
- Chalmers, D. y Volet, S.E. (1991). University students' study strategies: Identifying adjustments across courses throughout a semester. *Western Australian Institute for Educational Research Forum*. Perth.
- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Dahlgren, L.O. (1984). Outcomes of learning. En F. Marton, D.J. Hounsell y N.J.

- Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 13, 293-297.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30, 37-46.
- Entwistle, N.J. (1987). *Understanding classroom learning*. Londres: Hodder and Stoughton. (Traducción castellana: *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1988).
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Entwistle, N.J. y Kozéki, B. (1985). Relationship between school motivation, approaches to studying and attainment among british and hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.
- 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.
- Giorgi, A. (1986). *A phenomenological analysis of descriptions of concepts of learning obtained from a phenomenographic perspective*. Publikationer fran institutionen for pedagogik Goteborg Universitet, nº 18.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and the educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-145.
- Gow, L. y Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307-322.
- Hodgson, V. (1984). Learning from lectures. En F. Marton, DJ. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-354.
- Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 356-363.
- Kember, D. y Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education*, 16, 117-128.

- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H, McKay, J. y Sivan, A. (1994). *Establishing the effectiveness of educational innovations: using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs*. Hong Kong: Action Learning Project.
- Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. y Wong, E.T.T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- Lee, N.Y.A. (1991). *The impact of the time factor on student approaches to learning in continuing education*. Tesis doctoral. Universidad de Hong Kong.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1987). Learning skills or skills in learning? En J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck y D. Warren (Eds.), *Student learning research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G., y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Tse, K.T. (1992). The paradox of the chinese learner. *IV S.E. Asian Regional Conference. The International Association of Cross Cultural Psychology*. Nepal.
- Marton, F., Hounsell, D.J., y Entwistle, N.J. (Eds.). *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Medrich, E. y Griffith, J. (1992). *International mathematics and science assessments: what have we learned?* Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Meyer, J.H.F. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 22, 297-316.
- Meyer, J.H.F. (1996). Some aspects of the individual-difference modelling of causal attribution. *Higher Education*, 31, 51-71.
- Meyer, J.H.F. y Muller, M.W.(1990). Evaluating the quality of student learning. I. An unfolding analysis of the association between perceptions of learning

- context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15 (2), 131-154.
- Meyer, J.H.F. y Dunne, T.T. (1991). The study approaches of nursing students: effects of and extended clinical context. *Medical Education*, 25, 497-516.
- Meyer, J.H.F. y Saas, A.R. (1993). The impact of the first year on the learning behaviour of engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 9, 209-217.
- Meyer, J.H.F. y Watson, R.M. (1991). Evaluating the quality of student learning. II. Study orchestration and curriculum. *Studies in Higher Education*, 16, 251-275.
- Meyer, J.H.F., Cliff, A.F. y Dunne, T.T. (1994). Impressions of disadvantage: II. Monitoring and assisting the student at risk. *Higher Education*, 27, 95-117.
- Meyer, J.H.F., Parsons, P. y Dunne, T.T. (1990a). Individual study orchestration and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20, 67-89.
- Meyer, J.H.F., Parsons, P. y Dunne, T.T. (1990b). Study orchestration and learning outcome: evidence of association over time among disadvantaged students. *Higher Education*, 20, 245-269.
- Newble, D.I. y Entwistle, N.J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Newble, D.I. y Hejka, E.J. (1991). Approaches to learning of medical students and practising physicians: some empirical evidence and its implications for medical education. *Educational Psychology*, 11 (3/4), 333-342.
- Newble, D.I. y Jaeger, K. (1983). The effect of assessment and examinations on the learning of medical students. *Medical Education*, 17, 165-171.
- Norton, L.S. y Crowley, C.M. (1995). Can students be helped to learn how to learn? An evaluation of an approaches to learning programme for first year degree students. *Higher Education*, 29, 307-328.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1995) Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-242.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., González-Pumariega, S., Valle, A., Cabanach, R.G. y Cuevas, L. (1996). Patrones motivacionales académicos: ¿Se puede hablar de múltiples metas en un mismo alumno? *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, pp. 122-123.
- Parer, M. y Benson, R. (1989). *Professional training by distance education*. Victoria, Australia: Centre for Distance Learning. Gippsland Institute.

- Parsons, P. (1992). *An investigation into the association between qualitatively different perceptions of the learning context and students' approaches to studying*. Tesis doctoral. University of Cape Town.
- Parsons, P. y Meyer, J.H.F. (1990). The academically "at risk" student: A pilot intervention programme and its observed effects on learning outcome. *Higher Education*, 20, 323-334.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospect and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4, 51-69.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: situational influences on learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Ramsden, P., Martin, E., y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 129-142.
- Resnick, L.B. (1989). Introduction. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: a literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Saljö, R. (1975). *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Saljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Schmeck, R.R. y Phillips, J. (1982). Levels of processing as a dimension of difference between individuals. *Human Learning*, 1, 95-103.
- Selmes, I.P. (1985). *Approaches to learning at secondary school: Their identification and facilitation*. Tesis doctoral. University of Edinburgh.
- Selmes, I.P. (1987). *Improving study skills*. Londres: Hodder and Stoughton. (Traducción castellana: *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1988.

- Schmeck, R.R. (Ed.) (1988). *Learning strategies and learning styles*. N. York: Plenum Press.
- Sherman, T.M. (1985). Learning improvement programs: a review of controllable influences. *Journal of Higher Education*, 56, 85-100.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Tang, K.C.C. (1991). *Effects of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying*. University of Hong Kong.
- Tang, K.C.C. (1993). Inside the classroom: the student's view. En J.B. Biggs y D.A. Watkins (Eds.), *Learning and teaching in Hong Kong: what is and what might be*. Hong Kong: Faculty of Education.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Van Overwalle, F., Segebarth, K. y Goldschtein, M. (1989). Improving performance of freshmen through attributional testimonies from fellow students. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 75-85.
- 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.
- Van Rossum, E.J., Deijkers, R. y Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 14, 617-641.
- Vermunt, J.D.H.M. y Van Rijswijk, F.A..W.M. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Volet, S.E. y Chalmers, D. (1992). Investigation of qualitative differences in university students' learning goals, based on an unfolding model of stage development. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 17-34.
- Volet, S.E. y Renshaw, P.D. (1995). Cross-cultural differences in university students' goals and perceptions of study settings for achieving their own goals. *Higher Education*, 30, 407-433.
- Volet, S.E., Renshaw, P.D. y Tietzel, K. (1994). A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study using Biggs' SPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 301-318.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students. *Australian Journal of Education*, 26, 76-85.

- Watkins, D. (1983). Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- Watkins, D. (1988). The motive/strategy model of learning process: some empirical findings. *Instructional Science*, 17, 159-168.
- 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.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1990). Individual and contextual differences in the approaches to australian secondary school children. *Educational Psychology*, 10, 333-342.
- Watkins, D. y Regmi, M. (1990). An investigation of the approach to learning of nepalese tertiary students. *Higher Education*, 20, 456-469.
- Watkins, D. y Regmi, M. (1992). Investigating student learning in nepal: an emic approach. *Fourth Asian Regional Congress of Cross-Cultural Psychology*. Kathmandu.
- Watkins, D., Regmi, M. y Astilla, E. (1991). The asian learner as a rote learner stereotype: myth or reality? *Educational Psychology*, 11, 1, 21-34.
- Weinstein, C.E., Goetz, E.T. y Alexander, P. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios

Antonio Valle Arias

Ramón González Cabanach

Pilar Vieiro Iglesias

Lino Manuel Cuevas González

Susana Rodríguez Martínez

María Baspino Fernández

Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación.

Universidade da Coruña.

El objetivo de este trabajo es analizar los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus características diferenciales en determinadas variables motivacionales y académicas (autoconcepto académico, metas, elección de tareas, expectativas de éxito y rendimiento académico). Hemos utilizado el "cluster analysis" para establecer los diferentes grupos de estudiantes universitarios en base al tipo de enfoque de aprendizaje que suelen adoptar con mayor frecuencia. Los resultados muestran tres clusters de estudiantes; dos de los grupos adoptan predominantemente los dos enfoques prototípicos, profundo y superficial, y un tercer grupo no adopta ninguno de ellos; de hecho, este grupo obtiene bajas puntuaciones en los dos enfoques de aprendizaje. Estos tres grupos de estudiantes muestran diferencias importantes en algunas variables motivacionales y académicas.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje, estudiantes universitarios, motivación, estrategias de aprendizaje.

The purpose of this work is to analyse the university students' learning approaches, and their differential characteristics in some motivational and academic variables (academic self-concept, goals, task choice, success expectancy, and academic achievement). We have used the "cluster analysis" to establish the different groups of university students, on the basis on the type of learning approach that they usually adopt. The results show three "clusters" of students; two groups usually adopt the two typical approaches, deep and superficial; and a third group do not adopt neither of them; in fact, this group obtain low scores in the two factors. These three groups of students show important differences in some motivational and academic variables.

Key words: approaches to learning, university students, motivation, learning strategies.

INTRODUCCION

Todos coinciden en considerar a Ference Marton y colaboradores (Marton y Säljö, 1976a, 1976b) como los auténticos pioneros de las investigaciones en este campo (Hernández Pina, 1993; Porto Rioboo, 1994a, 1994b, 1994c). En concreto, Marton y Säljö (1976a, 1976b), desde una perspectiva cualitativa de la investigación sobre el aprendizaje, se interesaron por la forma en que los estudiantes abordaban la tarea de leer un texto. En las instrucciones se les explicaba a los sujetos que leyeran el texto y que se prepararan para responder posteriormente a unas preguntas sobre el mismo. Después de plantearles las preguntas, inicialmente muy generales y con posterioridad más específicas, se les preguntaba sobre la forma que habían seguido para enfrentarse a la tarea. Los autores observaron diferencias a nivel comprensivo como consecuencia de los procesos utilizados para enfrentarse a la tarea y también como consecuencia de los motivos e intenciones del estudiante ante la misma. Estas diferencias se agruparon en dos categorías, que traducían distintos niveles de profundidad, implicación y comprensión de lo aprendido; por un lado, un nivel de procesamiento superficial y, por otro, un nivel de procesamiento profundo.

De manera más o menos explícita, los dos niveles de procesamiento que describen Marton y colaboradores están asociados con diferentes intenciones y procesos que los estudiantes desplegaban al enfrentarse a la tarea de aprendizaje y que conducían a diferentes resultados en la calidad de lo aprendido. Por consiguiente, la calidad del aprendizaje de los estudiantes va a depender del enfoque de aprendizaje que adoptan a la hora de enfrentarse al mismo; y este enfoque depende, a su vez, de las experiencias previas y del modo como interpreta el alumno los requisitos del contexto de aprendizaje (Hernández Pina, 1993). De este modo, las percepciones o ideas que los estudiantes se formen de lo que el contexto les exige y les ofrece, junto con sus características personales, van a determinar su modo de abordar las tareas y, en consecuencia, su enfoque de aprendizaje.

En un intento de clarificar el concepto clave dentro de estas investigaciones, Entwistle (1988) afirma que los enfoques de aprendizaje designan tanto las intenciones con las que el estudiante afronta una determinada tarea de aprendizaje como los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones. El enfoque depende en gran medida de las experiencias previas de aprendizaje, en especial de qué tipos de aprendizaje se recompensan y de qué manera.

Para Biggs (1988a), los enfoques de aprendizaje hacen referencia a los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones: 1. ¿qué quiero conseguir con esto?, y 2. ¿cómo hago para conseguirlo?; mientras que la primera es una cuestión de motivos predominantes, la segunda es una cuestión de estrategias que él considera que debe de poner en marcha para satisfacer sus intenciones. Pues bien, un enfoque de aprendizaje está basado en una intención (motivo) y una estrategia, combinadas ambas mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988a, 1993).

Del análisis conceptual realizado previamente se derivan implicaciones importantes con respecto a las diferencias en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes que traducen distintas intenciones y estrategias para alcanzar ciertos resultados. Con el fin de delimitar los tipos de enfoques que mejor definen el aprendizaje de los estudiantes, Biggs (1985) señala que una situación de aprendizaje formal genera tres expectativas, cada una de las cuales configura los motivos o intenciones del estudiante para implicarse en la tarea: a. obtener una calificación con el mínimo esfuerzo; b. actualizar los propios intereses; y c. manifestar públicamente la propia valía al obtener las máximas calificaciones. Estos motivos están generalmente asociados a unas determinadas estrategias afines: a. reproducir lo que se percibe sin datos esenciales; b. comprender el significado de la tarea; y c. organizar el tiempo y la dedicación adaptándolo a las demandas de la tarea.

Estos tres motivos y estrategias se corresponden con tres grandes enfoques o aproximaciones al aprendizaje que en alguna de las propuestas iniciales (ver p.ej., Biggs, 1984) se denominaban: "Utilización", "Internalización" y "Logro", y que posteriormente, coincidiendo con otras aportaciones, pasaron a denominarse como "enfoque superficial", "enfoque profundo" y "enfoque de logro" (Biggs, 1984, 1987a) o "enfoque estratégico" (Entwistle, 1988).

Estos enfoques o aproximaciones implican una interrelación entre las características personales y las reacciones inducidas por las situaciones de aprendizaje. Esto quiere decir que aunque los individuos están predispuestos, por sus características personales, a adoptar preferentemente un determinado enfoque, también es verdad que determinadas situaciones estimulan, favorecen o inhiben la adopción de ciertos enfoques; se produce, pues, una interacción rasgo-situación. Por ello, aún pareciendo contradictorio, los enfoques de aprendizaje designan tanto la forma en que un estudiante, de manera consistente, se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, como la forma en que se enfrenta a una tarea particular en un momento determinado (Biggs, 1991). En el primer caso el enfoque de aprendizaje tendría un carácter más consistente e independiente de la situación particular, mientras que en el segundo sería mucho más variables y dependiente de factores contextuales y situacionales en los que se produce dicho aprendizaje.

En estrecha relación con la intencionalidad manifestada en cada uno de los enfoques o aproximaciones al aprendizaje, algunos autores (ver p.e., Entwistle, 1988; Entwistle y Kozeki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983) han constatado que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. La motivación intrínseca (o un alto grado de interés por el contenido y por su relevancia) parece estar muy relacionada con un enfoque profundo; cuando lo que predomina es el miedo al fracaso, el enfoque de aprendizaje suele ser superficial; y por último, cuando lo predominante es una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico.

También cada uno de los enfoques conduce, probablemente, a diferentes niveles de calidad en los resultados de aprendizaje. Así, mientras que los enfoques profundo y de logro parece estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con

bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores (ver p.e., Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Biggs, 1987a). Sin embargo, debemos matizar lo anterior añadiendo que la relación entre enfoque profundo y altas calificaciones académicas no parece ser tan clara en otros estudios (ver p.e., Ramsden, Martin y Bowden, 1989); en concreto, uno de los resultados del trabajo realizado por estos autores nos indica que un elevado motivo de logro es un buen predictor de altos resultados académicos, pero no así la estrategia de logro y el enfoque profundo; así mismo, encontraron una relación negativa entre enfoque superficial y resultados académicos. En cualquier caso, lo que sí parece claro es que los resultados más óptimos suelen producirse cuando la estrategia utilizada es congruente con el estado motivacional que predomina en el estudiante (Biggs, 1984, 1985).

De este modo, las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los tres enfoques de aprendizaje puede describirse en los siguientes términos: Aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma (motivo), pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque superficial. Algunos estudios han mostrado que los estudiantes que utilizan solamente el nivel superficial, es poco probable que obtengan resultados de aprendizaje de alta calidad (Van Rossum y Schenk, 1984; Watkins, 1983).

Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente (motivo), desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque profundo.

Pero además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado enfoque de logro (Biggs, 1988a) o enfoque estratégico (Entwistle, 1988). Según Entwistle (1988), este enfoque implica una intención claramente definida; obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Por tanto, más que la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles (Valle, Barca, González Cabanach, Porto Rioboo y Santorum, 1993). En los términos de la congruencia motivo-estrategia, planteada por Biggs (1988a, 1993), el enfoque de logro implica realzar el "yo" y la autoestima a través del éxito (motivo), programando y organizando el tiempo y los recursos (estrategia) para conseguir altas calificaciones.

Un aspecto importante es que las estrategias implicadas en los enfoques profundo y superficial describen diferentes formas de compromiso e implicación del alumno en el aprendizaje, mientras que las estrategias implicadas en el enfoque de logro describen la forma en que los estudiantes organizan el contexto temporal y

espacial en el que se lleva a cabo dicho aprendizaje (Biggs, 1985; González Cabanach, Barca, Valle, Porto Rioboo y Lema, 1993; Porto Rioboo, 1994a, 1994b; Porto Rioboo, Barca, Santorum y Núñez, 1995). En este sentido, podemos considerar que mientras el enfoque profundo y superficial son, en cierta medida, excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro (motivo o intención de obtener altas calificaciones), combinado con un enfoque profundo o superficial.

De esta forma, como sugieren González Cabanach et al. (1993), aquellos alumnos que creen que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, posiblemente combinen los enfoques superficial y de logro. Por el contrario, los alumnos que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundo y de logro.

Esto da lugar a lo que se denominan "enfoques compuestos" (Biggs, 1988b) y que están definidos por las siguientes características: a. Enfoque Logro-Superficial: el motivo fundamental es obtener altas calificaciones, pero el estudiante considera que la reproducción precisa de detalles es la manera más adecuada de conseguir dichos resultados; b. Enfoque Logro-Profundo: El motivo fundamental sigue siendo el obtener altas calificaciones, pero el estudiante considera que la comprensión y la búsqueda estratégica y organizada del significado constituye la mejor manera de alcanzar esos resultados.

OBJETIVOS

En base a los postulados teóricos planteados con anterioridad, los principales objetivos de este trabajo se dirigen a conocer los tipos de enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a los aprendizajes habituales que caracterizan este nivel educativo y sus características diferenciales respecto a determinadas variables motivacionales y académicas (p.e., autoconcepto, metas académicas, elección de tareas, etc.).

MÉTODO

1. Muestra

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian

Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas. De todas formas, como todos los sujetos no han contestado a todas las pruebas o lo hicieron de forma incorrecta, a la hora de realizar los análisis estadísticos correspondientes, la "muestra productora de datos" (Fox, 1981) quedó integrada por un total de 536 sujetos.

2. Instrumentos de medida

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje hemos recurrido al Cuestionario del Proceso de Estudio. Este cuestionario, cuyo nombre original es Study Process Questionnaire (SPQ) ha sido elaborado por Biggs (1987b) y traducido por Porto Rioboo (1994a). Consta de 42 ítems que reproducen un modelo jerárquico de seis subescalas, tres motivacionales (superficial, profunda y logro) y tres estratégicas (superficial, profunda y logro), que confluyen en tres escalas que hacen referencia a los enfoques prototípicos (superficial, profundo y logro) (Porto Rioboo et al., 1995). A su vez, estos enfoques pueden combinarse dando lugar a los enfoques compuestos (superficial-logro y profundo-logro).

Los índices de fiabilidad de las diferentes subescalas del cuestionario obtenidos a través del coeficiente "a" de Cronbach sufren pequeñas variaciones de unos estudios a otros. Así, mientras que Biggs (1987b) obtiene unos índices que van desde .61 para la subescala "motivo superficial" a .77 en la subescala "estrategia de logro", Hattie y Watkins (1981) obtienen coeficientes que oscilan entre .60 en la subescala "motivo superficial" y .77 en la subescala "estrategia de logro". Por otro lado, en los estudios realizados por Porto Rioboo (ver p.e., Porto Rioboo, 1994a; Porto Rioboo et al., 1995), los índices de fiabilidad van desde .49 en la subescala "estrategia superficial" a .75 en la subescala "estrategia de logro". En cuanto a los coeficientes obtenidos en las escalas del C.P.E. (enfoque profundo, superficial y de logro), mientras que Biggs (1987b) consigue unos índices de .73 para la escala "enfoque superficial", .81 en la escala "enfoque profundo", y .78 en la escala "enfoque de logro"; Hattie y Watkins (1981) obtienen coeficientes de .75, .79 y .77, respectivamente; y Porto Rioboo (1994a) obtiene índices de .62 en la escala "enfoque superficial", .71 en la de "enfoque profundo" y .78 en la escala "enfoque de logro".

Por lo que se refiere a la validez, diversos estudios han puesto de manifiesto tanto la validez concurrente de la escala (Biggs, 1987b), la validez convergente y discriminante (Watkins, 1988), como también la validez de constructo (Porto Rioboo et al., 1995).

Con el fin de conocer la validez de constructo de este instrumento, hemos realizado inicialmente un análisis factorial (método de componentes principales, rotación varimax) del total de la escala, para intentar comprobar si la estructura factorial se correspondía con la postulada por el autor. Sin embargo, al no ser posible encontrar una estructura lógica y coherente que tuviera una cierta correspondencia con la fundamentación teórica de la misma, y debido a que en los estudios realizados por Biggs sobre el cuestionario no hemos encontrado análisis de estas características, optamos por seguir el mismo procedimiento utilizado por el autor (ver p.e., Biggs,

1987a), que no es otro que llevar a cabo un análisis factorial de las subescalas (un total de seis, tres motivacionales y tres estratégicas) que componen el C.P.E.; procedimiento que se ha empleado también en otros trabajos que han analizado las propiedades psicométricas de la prueba (ver p.e., Porto Rioboo, 1994a; Watkins y Regmi, 1990).

A partir del análisis realizado nos encontramos con una solución factorial de dos factores que explican en conjunto el 67,5% de la varianza total. El primer factor, que explica el 37,2% de la varianza total, sería representativo del enfoque profundo, ya que está configurado por las dos subescalas profundas (motivo y estrategia) con un componente claro de estrategia de logro. El segundo factor representaría claramente el enfoque superficial (motivo y estrategia), con un componente de motivo de logro. Este factor explica el 30,3% de la varianza total.

Aunque los resultados del análisis son coincidentes con otros llevados a cabo para comprobar la estructura factorial que subyace a las seis subescalas que integran el C.P.E. (ver p.e., Biggs, 1987a; Porto Rioboo, 1994a; Watkins y Regmi, 1990), la interpretación del mismo es un tanto diferente. Estos autores interpretan el primer factor como representativo del enfoque compuesto profundo-logro, argumentando que está conformado por las dos subescalas profundas (motivo y estrategia) y las dos subescalas de logro (motivo y estrategia).

Desde nuestro punto de vista, aunque el motivo de logro presenta saturaciones factoriales en los dos factores, aparece representado con mayor nitidez en el segundo factor; por eso, quizás sea más conveniente y ajustado a los datos interpretar el primer factor como representativo de un enfoque profundo con un componente de estrategia de logro y el segundo factor como representativo de un enfoque superficial con un componente de motivo de logro. Nuestros resultados van en la línea de los aportados por Richardson (1994), que en una reciente revisión sobre este tema, coincide en señalar que existe evidencia de un enfoque u orientación hacia la comprensión del significado (enfoque profundo) y otro orientado hacia la reproducción (enfoque superficial); pero, en cambio, no hay demasiada consistencia para postular la existencia de un enfoque estratégico o de logro.

Por lo que se refiere a los coeficientes de fiabilidad ("a" de Cronbach) de cada uno de los factores obtenidos, hemos encontrado que mientras el primer factor (enfoque profundo con un componente de estrategia de logro) presenta un índice de fiabilidad de .857, el segundo factor (enfoque superficial con un componente de motivo de logro) presenta un coeficiente de .775. El coeficiente de fiabilidad del total de la escala es de .801.

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.e., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos

tipos de metas de rendimiento. Mientras que una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro). De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los ocho primeros están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas. Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente "a" de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un estudio llevado a cabo por Núñez, González-Pienda, García y González Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991). Así, la fiabilidad total de la escala (coeficiente "a" de Cronbach) es de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje es de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de una muestra de estudiantes universitarios, nos proporcionan unos coeficientes ("a" de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala "metas de aprendizaje", .873 para la subescala "metas de refuerzo social", y .870 en la subescala "metas de logro", lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996; Valle, González Cabanach, Cuevas; Rodríguez Martínez, Baspino y Núñez, 1997).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial -método de componentes principales, rotación varimax- utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) y a otros trabajos llevados a cabo en la misma línea (p.e., Núñez et al., 1994). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables (Valle et al., 1996, 1997), lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Por último, para el resto de variables consideradas se ha obtenido información a partir de las respuestas de los sujetos a una serie de ítems en los que se les planteaban diversas preguntas relativas a los contenidos concretos de cada variable. Las respuestas de los estudiantes se categorizaron en una escala en la que cada ítem se puntuaba de 1 a 5, coincidiendo el 1 con "totalmente en desacuerdo" y el 5 con "totalmente de acuerdo".

3. Procedimiento

En la aplicación de las pruebas, realizada por los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumpli-

mentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, además de los ya mencionados en el apartado anterior para conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados, hemos recurrido al cluster analysis para establecer los diferentes grupos o clusters de individuos según el tipo de enfoque de aprendizaje que los caracteriza. Este análisis se ha realizado a partir de las dos subescalas que, según los datos de nuestro trabajo, integran el "Cuestionario del Proceso de Estudio" (C.P.E.) de Biggs (1987b). El "análisis cluster", según plantea Bisquerra (1989), designa una serie de técnicas que tienen por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de sujetos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones, el "análisis cluster" sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas. Por ser una técnica de análisis multivariable, no está limitada a datos sobre una o dos variables, y por ser de tipo clasificatorio se orienta a establecer grupos, tipos o clases sin que respondan a una idea preconcebida; más bien de lo que se trata es de descubrir la agrupación natural de los ítems o variables (Sierra, 1987). Aunque dentro de las dos grandes categorías del "análisis cluster", métodos jerárquicos y no jerárquicos, los más utilizados son los primeros; en nuestro caso optamos por un método no jerárquico porque respondía en su totalidad a los objetivos del presente trabajo. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos el investigador debe especificar a priori los grupos que deben ser formados. Pues bien, en este caso concreto hemos utilizado el quick cluster analysis, el cual además de ser un método no jerárquico también es un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección (Bisquerra, 1989).

Posteriormente, y después de haber establecido los diferentes grupos a través del cluster analysis, intentamos averiguar si existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a determinadas variables motivacionales y académicas. Para ello, recurrimos a una serie de análisis de diferencias entre medias calculados mediante la prueba "t" de Student.

En la realización de los análisis estadísticos, tanto los referidos a las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida como al cluster analysis, así como a los análisis de diferencias entre medias, hemos utilizado el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 6.1.2.

RESULTADOS

Dado que los resultados referidos a las propiedades psicométricas del instrumento utilizado en el presente trabajo ya han sido expuestos a lo largo de las páginas precedentes, nos vamos a centrar en describir los resultados referidos a los grupos de enfoques de aprendizaje identificados a través del cluster analysis junto con los

características diferenciales respecto a determinadas variables motivacionales y académicas.

TABLA 1: Análisis cluster (método "quick cluster analysis")

	Enfoque profundo (con estrategia de logro)	Enfoque superficial (con motivo de logro)	n° de sujetos
Cluster 1	59,233	56,357	193
Cluster 2	78,645	54,822	141
Cluster 3	63,539	71,336	202

Cluster 1: Grupo de sujetos con puntuaciones bajas en ambos tipos de enfoques.
Cluster 2: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente profundo.
Cluster 3: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente superficial.

Variable: "enfoques de aprendizaje". (Las puntuaciones directas que se pueden obtener en cada uno de los enfoques de aprendizaje pueden oscilar entre 21 y 105).

Como puede observarse en la tabla 1, los resultados del cluster analysis identifican tres grupos de estudiantes que presentan diferencias importantes en los enfoques de aprendizaje que utilizan de forma habitual cuando se enfrentan a las tareas y actividades académicas propias de la educación universitaria. En concreto, mientras que un grupo mayoritario de estudiantes (202 sujetos) suelen adoptar preferentemente un enfoque de tipo superficial -con motivo de logro- (cluster 3), aparece otro grupo relativamente numeroso de estudiantes (193 sujetos) que no adoptan ninguno de los dos enfoques identificados a través del instrumento de medida utilizado (cluster 1); más bien se puede decir que se enfrentan a las actividades académicas sin unos motivos y unas estrategias claras para su resolución. Por otro lado, existe un grupo minoritario de estudiantes (141 sujetos) que adoptan un enfoque predominantemente profundo -con estrategia de logro- cuando se enfrentan a los aprendizajes que tienen que llevar a cabo dentro del ámbito universitario (cluster 2).

Por lo que se refiere a las características diferenciales en cuanto al autoconcepto académico y a la motivación (ver tabla 2), debemos señalar que el grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque de aprendizaje profundo (cluster 2) son los que presentan un autoconcepto académico significativamente más positivo que el conseguido por el resto de los grupos. En cuanto al tipo de pautas motivacionales diferenciales que presentan cada uno de los grupos (ver tabla 2), es de destacar también que el grupo de estudiantes que adoptan predominantemente un enfoque profundo presentan una motivación intrínseca (metas de aprendizaje) significativamente más alta que el resto de los grupos. En concreto, aparecen diferencias significativas entre el cluster 1 y el cluster 2 ($t=-11,07$, $p=.000$) y entre el cluster 2 y

el cluster 3 ($t=8,34$, $p=.000$). Al mismo tiempo, es de resaltar que incluso el grupo de sujetos que adoptan preferentemente un enfoque superficial (cluster 3) muestran unas puntuaciones medias en metas de aprendizaje significativamente más altas que las del grupo de sujetos que integran el cluster 1.

TABLA 2: Diferencias de medias en autoconcepto académico y motivación entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el cluster analysis.

Variable	Grupos de enfoques	N	X	Sx	t	n.s.
Autoconcepto académico	Cluster 1	193	3,25	0,59	4,91	.000
	Cluster 2	139	3,57	0,59		
	Cluster 1	193	3,25	0,59	1,40	.163
	Cluster 3	202	3,34	0,58		
	Cluster 2	139	3,57	0,59	3,69	.000
	Cluster 3	202	3,34	0,58		
Metas de aprendizaje	Cluster 1	192	25,73	4,61	-11,07	.000
	Cluster 2	141	31,28	4,40		
	Cluster 1	192	25,73	4,61	3,03	.003
	Cluster 3	200	27,14	4,59		
	Cluster 2	141	31,28	4,40	8,34	.000
	Cluster 3	200	27,14	4,59		
Metas de logro	Cluster 1	193	23,04	4,37	-0,56	.573
	Cluster 2	141	23,33	4,79		
	Cluster 1	193	23,04	4,37	-10,04	.000
	Cluster 3	201	26,80	2,95		
	Cluster 2	141	23,33	4,79	-8,28	.000
	Cluster 3	201	26,80	2,95		
Metas de refuerzo social	Cluster 1	193	11,09	3,74	-0,33	.739
	Cluster 2	141	11,24	4,33		
	Cluster 1	193	11,09	3,74	-6,62	.000
	Cluster 3	201	13,88	4,57		
	Cluster 2	141	11,24	4,33	-5,38	.000
	Cluster 3	201	13,88	4,57		

(*Cluster 1*: Grupo de sujetos con puntuaciones bajas en ambos tipos de enfoques. *Cluster 2*: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente profundo. *Cluster 3*: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente superficial).

En cuanto a las metas de logro y las metas de refuerzo social, es el grupo de sujetos que adopta predominantemente un enfoque superficial (cluster 3) el que presenta unos niveles motivacionales significativamente más altos que el resto de los grupos, no observándose diferencias significativas en estos dos tipos de metas entre los grupos de sujetos que integran el cluster 1 y el cluster 2.

Por lo que respecta a la elección de tareas (ver tabla 3), mientras que el grupo de estudiantes que adopta predominantemente un enfoque profundo presenta una preferencia significativamente mayor que el resto de los grupos por aquellas tareas de alto nivel de dificultad, no parecen existir diferencias en la elección de este tipo de tareas entre los grupos 1 y 3. Por otro lado, son los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial (cluster 3) los que muestran una preferencia significativamente mayor que el resto de los grupos por aquellas tareas de mediana dificultad (ni muy fáciles ni muy difíciles). En cuanto a la elección de tareas fáciles, mientras que existen diferencias significativas entre el cluster 1 y el cluster 2 ($t=4,73$, $p=.000$) así como entre el cluster 2 y el cluster 3 ($t=-5,95$, $p=.000$), no parece haber diferencias significativas en la elección de este tipo de tareas entre el grupo 1 y el grupo 3.

TABLA 3: Diferencias de medias en la elección de tareas entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el cluster analysis

Variable	Grupos de enfoques	N	X	Sx	t	n.s.
Elección tareas difíciles	Cluster 1	193	2,43	1,06	-4,85	.000
	Cluster 2	140	2,99	1,03		
	Cluster 1	193	2,43	1,06	-0,54	.592
	Cluster 3	202	2,48	0,98		
	Cluster 2	140	2,99	1,03	4,61	.000
Elección tareas dificultad media	Cluster 3	202	2,48	0,98	1,67	.095
	Cluster 1	192	3,97	1,02		
	Cluster 2	141	3,78	1,07	2,42	.016
	Cluster 1	192	3,97	1,02		
	Cluster 3	202	4,21	0,90	-4,00	.000
	Cluster 2	141	3,78	1,07	4,73	.000
Elección tareas fáciles	Cluster 3	202	4,21	0,90	-1,73	.085
	Cluster 1	192	2,51	1,13		
	Cluster 2	140	1,95	1,00	-5,95	.000
	Cluster 1	192	2,51	1,13		
	Cluster 3	202	2,73	1,30		
	Cluster 2	140	1,95	1,00		
	Cluster 3	202	2,73	1,30		

(*Cluster 1*: Grupo de sujetos con puntuaciones bajas en ambos tipos de enfoques. *Cluster 2*: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente profundo. *Cluster 3*: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente superficial).

En cuanto a las expectativas de éxito y al rendimiento académico (ver tabla 4), los resultados indican que los estudiantes que adoptan predominantemente un enfoque profundo (cluster 2) presentan unas expectativas de éxito y un rendimiento académico significativamente más altos que el grupos de sujetos que adopta preferentemente un enfoque superficial (cluster 3) y que el grupo que tiene puntuaciones bajas en ambos tipos de enfoques (cluster 1). Al mismo tiempo, los resultados muestran que no parece haber diferencias significativas entre estos dos grupos (cluster 1 y cluster 3) en lo que se refiere a las expectativas de éxito y al rendimiento académico.

TABLA 4: Diferencias de medias en cuanto a las expectativas de éxito y al rendimiento académico entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el cluster analítico.

Variable	Grupos de enfoques	N	X	Sx	t	n.s.
Expectativas de éxito	Cluster 1	182	3,70	0,62	-4,94	.000
	Cluster 2	129	4,08	0,72		
	Cluster 1	182	3,70	0,62	-0,77	.441
	Cluster 3	178	3,75	0,72		
	Cluster 2	129	4,08	0,72	3,87	.000
	Cluster 3	178	3,75	0,72		
Rendimiento académico	Cluster 1	183	3,38	0,80	-3,72	.000
	Cluster 2	129	3,70	0,67		
	Cluster 1	183	3,38	0,80	-0,92	.358
	Cluster 3	178	3,45	0,81		
	Cluster 2	129	3,70	0,67	2,78	.006
	Cluster 3	178	3,45	0,81		

(*Cluster 1*: Grupo de sujetos con puntuaciones bajas en ambos tipos de enfoques. *Cluster 2*: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente profundo. *Cluster 3*: Grupo de sujetos con un enfoque predominantemente superficial).

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos podemos derivar una serie de conclusiones importantes respecto a cómo los estudiantes universitarios, en función del tipo de

enfoque de aprendizaje que adoptan predominantemente a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, presentan diferencias a nivel motivacional, en relación con la preferencia por tareas de distinto nivel de dificultad, y también por lo que se refiere a sus expectativas de éxito y al rendimiento académico.

Los resultados del cluster analysis nos proporcionan indicios de la existencia de dos grupos de estudiantes universitarios (cluster 2 y cluster 3) que se diferencian por el tipo de enfoque de aprendizaje que utilizan preferentemente cuando se enfrentan a los aprendizajes habituales de este nivel educativo. Por un lado, un grupo más numeroso de sujetos (202) que adoptan predominantemente un enfoque superficial con un componente de motivo de logro, y otro grupo de 141 sujetos que tienen en común el adoptar un enfoque profundo con un componente de estrategia de logro. De todas formas, lo que sí resulta más sorprendente es la identificación de un grupo importante de estudiantes (cluster 1, formado por 193 sujetos) que no encajan en ninguna de las dos categorías de enfoques mencionadas anteriormente. Este grupo relativamente numeroso de estudiantes no adoptan preferentemente ninguno de los dos enfoques prototípicos. Las características que pueden definir a este grupo, probablemente tiene una cierta correspondencia con lo que algunos estudios sobre motivación denominan "metas de evitación del trabajo" (work-avoidant goals), que representa un tipo de orientación motivacional identificada en contextos académicos que se diferencia de los dos tipos de metas habitualmente consideradas (aprendizaje y rendimiento). Algunos autores que han estudiado este tipo de metas --metas de evitación del trabajo-- (ver p.e., Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Nolen, 1988) afirman que mientras las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento representan distintas maneras de acercarse a la motivación, las metas de evitación del trabajo representan una forma de evitar la motivación (Meece y Holt, 1993). En este sentido, en el caso de los enfoques de aprendizaje que caracterizan cada uno de los clusters identificados, es el cluster 1 el que puede tener una cierta similitud con la tendencia a evitar la motivación y la implicación del estudiante en el aprendizaje tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible.

Por lo que se refiere a las características diferenciales entre cada uno de los grupos respecto a las variables motivacionales y académicas consideradas, podemos destacar los siguientes aspectos. En primer lugar, son los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo (cluster 2) los que muestran un autoconcepto académico significativamente más positivo que el resto de los grupos. En cierto modo, el alto grado de interés intrínseco, asociado con una fuerte implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje poniendo en marcha estrategias dirigidas a la comprensión significativa de nuevos conocimientos precisa, entre otras cosas, de un cierto grado de confianza por parte del sujeto en sus propias posibilidades y capacidades como estudiante que le permitan no sólo tener unas intenciones y motivos sobre lo que quiere conseguir, sino también creer que es capaz de lograr esos objetivos utilizando diversos recursos cognitivos disponibles; y para ello, una de las condiciones básicas es el tener una consideración positiva de sí mismo como estudiante.

En cuanto a las diferencias a nivel motivacional, lo más destacable de los resultados obtenidos es que parece existir una clara correspondencia entre el predominio de un enfoque de aprendizaje profundo con el hecho de mostrar unas patrones

motivacionales de naturaleza intrínseca (metas de aprendizaje), y el predominio de un enfoque superficial con el hecho de mostrar unas pautas motivacionales de carácter extrínseco (metas de logro y metas de refuerzo social). No es preciso insistir en que el componente motivacional del enfoque profundo es de naturaleza intrínseca, mientras que el del enfoque superficial es extrínseco (motivo superficial y motivo de logro); con lo cual, no parece extraño que las diferencias entre los dos grupos en cuanto a las metas académicas hayan ido en esta dirección. De todas formas, lo que sí es preciso destacar es que el grupo de sujetos que integran el cluster 1 (con bajas puntuaciones en ambos enfoques) no presentan ningún patrón motivacional significativamente más alto que el resto de los grupos; incluso, en el caso de las metas de aprendizaje, el grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial (cluster 3) muestran unas puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo 1. Tal y como hemos indicado al inicio de este apartado, parece haber indicios suficientes para plantear que este grupo de sujetos presenta unas pautas motivacionales muy peculiares que se caracterizan por una cierta tendencia a evitar la motivación.

Otra de las características diferenciales entre los grupos de sujetos identificados en base a los enfoques de aprendizaje se refiere al tipo de tareas que prefieren elegir en función de su nivel de dificultad. Mientras que el grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo (cluster 2) suelen mostrar una preferencia mayor por aquellas tareas de alto nivel de dificultad que suponen un cierto reto y desafío y, aunque el riesgo de fracaso sea mayor, el valor y las consecuencias que pueden tener de cara al aprendizaje y mejora de los conocimientos también es muy alto; los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial prefieren implicarse en tareas de dificultad media y en tareas fáciles. Debemos recordar que uno de los motivos predominantes en el enfoque superficial es el obtener notas lo más altas posibles (motivo de logro), con lo cual, la resolución de las diferentes tareas resulta de extraordinario valor para estos sujetos, ya que constituye un medio importante para poder conseguir ese objetivo. No obstante, como también dentro de este enfoque se encuentra integrado el motivo y la estrategia superficial, caracterizados por cumplir los requisitos mínimos de la tarea limitándose a descubrir los aspectos esenciales de la misma para reproducirlos en el momento oportuno, esto lleva a que se produzca una situación un tanto paradójica; por un lado, el sujeto tiene un gran interés en conseguir buenas calificaciones, por otro, no desea implicarse excesivamente en la resolución de la tarea por un cierto temor al fracaso y porque las estrategias correspondientes no garantizan la consecución del éxito en todas las tareas -unas son más difíciles que otras-. Por eso, aunque el deseo de éxito es muy importante, también entran en juego las expectativas que tienen los sujetos de conseguirlo; y, en este caso, tanto en las tareas de dificultad media como en las tareas fáciles la esperanza de éxito siempre es mayor que en las tareas difíciles, donde el miedo al fracaso condiciona en gran medida que estos sujetos no presenten un alto grado de preferencia por las mismas, aunque el valor que puede tener para ellos el resolver con éxito una tarea de estas características sea muy alto.

Finalmente, todo parece indicar que aquellos sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo (cluster 2) tienen unas mayores expectativas de

éxito ante las diversas tareas y muestran unos niveles de rendimiento académico significativamente más altos que el resto de los grupos. Al mismo tiempo, no parece haber diferencias significativas en estas dos variables entre los grupos de sujetos que integran el cluster 1 y el cluster 3. Es posible que este último resultado esté condicionado por los efectos contrapuestos de los dos componentes motivacionales que integran el enfoque superficial (motivo de logro y miedo al fracaso), lo que trae como consecuencia que no existan diferencias entre el grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial (cluster 3) y el grupo que presenta puntuaciones bajas en ambos enfoques (cluster 1).

REFERENCIAS

- Biggs, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. En J.R. Kirby (ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando, FL: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988a). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J.B. (1988b): The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL, y SPAD. Vol 2. Barcelona: PPU.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwistle, N.J. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.(Edición original: 1987).

- Entwistle, N.J. y Kozéki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying and attainment among british and hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- González Cabanach, R., Barca, A., Valle, A., Porto Rioboo, A. y Lema, S. (1993). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: Las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. En F. Vicente Castro (ed.), *Psicología de la educación y del desarrollo*. Vol. 2. Badajoz: Psicoex.
- Hattie, J.E. y Watkins, D. (1981). Autralian and filipino investigations of the internal structure of Biggs' new Study Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 241.244.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- 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 as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Marton, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M y Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, S. y González Cabanach, R. (1994). Evaluación de la motivación de logro. *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.
- Porto Rioboo, A. (1994a). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.

- Porto Rioboo, A. (1994b). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: Una aproximación conceptual. En A. Barca, R. González Cabanach, J.L. Marcos, A. Porto Rioboo y A. Valle, *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Porto Rioboo, A. (1994c). Enfoques de aprendizaje escolar, resultados de aprendizaje e influencias contextuales. En A. Barca, R. González Cabanach, J.L. Marcos, A. Porto Rioboo y A. Valle: *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Porto Rioboo, A., Barca, A., Santorum, R. y Núñez, J.C. (1995). C.P.E.: O Cuestionario do Proceso de Estudio para a avaliación dos enfoques da aprendizaxe. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 407-438.
- Ramsden, P., Martin, E. y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 129-142.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Sierra, R. (1987). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Valle, A., Barca, A., González Cabanach, R., Porto Rioboo, A. y Santorum, R. (1993). Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: El papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 481-502.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996): Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas, L.M., Rodríguez Martínez, S., Baspino, S. y Núñez, J.C. (1997). El C.M.A. (Cuestionario de Metas Académicas): Un instrumento para la evaluación de las metas de estudio de los estudiantes universitarios. *I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación*. Coimbra, 20-21 de Marzo.
- 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.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Watkins, D. (1988). The motive/strategy model of learning processes: Some empirical findings. *Instructional Science*, 17, 159-168.
- Watkins, D. y Regmi, M. (1990). An investigation to the approach to learning of nepalese tertiary students. *Higher Education*, 20, 459-470.

Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo

*Clemente Lobato Fraile
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco*

El aprendizaje cooperativo no es una experiencia innovadora reciente, sino una perspectiva metodológica con una larga trayectoria en el mundo educativo. El presente artículo desarrolla la fundamentación teórica de la concepción y metodología de este estilo de aprendizaje al mismo tiempo que analiza las características específicas de sus distintos investigadores más destacados. Asimismo se describen algunas experiencias llevadas a cabo más recientemente con este enfoque metodológico en la enseñanza secundaria.

Palabras clave: *Aprendizaje cooperativo, trabajo de grupo, interacción grupal.*

Cooperative learning is not a recent innovative experience, but a methodological approach that has been used for a long time in the educational world. This article presents the theoretical background of the notion and methodology of this learning style and an analysis of the specific features of the most relevant researchers of this topic. Some experiences recently carried out within this approach in secondary education are described.

INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto, y en la última década, van apareciendo experiencias muy localizadas de aprendizaje cooperativo sobre todo en el sistema educativo no universitario (Pujolás, 1997; Geronés y Surroca, 1997; Serrano y Calco, 1994; Ovejero y otros, 1996) al mismo tiempo que surgen referencias teóricas a la conceptualización de la cooperación, al método y técnicas específicas para su desarrollo en el aula y a los efectos de su aplicación en el grupo de alumnos y alumnas (Ovejero, 1990).

Nuestra pretensión intenta aportar, recogiendo las últimas investigaciones, estudios y experiencias, una aproximación teórica y un análisis de los diversos planteamientos de los principales investigadores que en diferentes contextos y lugares está desarrollando este enfoque metodológico.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La idea del aprendizaje cooperativo parece que se elabora a principios del siglo XIX en los EE.UU. cuando fue abierta una escuela lancasteriana en Nueva York. F. Parker, como responsable de la escuela pública en Massachussets, aplica el método cooperativo y difunde este procedimiento de aprendizaje de modo que sobresale dentro de la cultura escolar americana en los inicios del presente siglo (Johnson y Johnson, 1987).

Sin embargo, la urgencia de encontrar una salida a la crisis económica de la década de los 30, favorece la difusión de la cultura de la competición que arraigó fuertemente en la sociedad y, por ello, en la institución educativa americana.

No obstante, contemporáneamente a la consolidación de este movimiento educativo individualista y competitivo, el movimiento del aprendizaje cooperativo en la escuela se alimenta gracias al pensamiento pedagógico de J. Dewey y a las investigaciones y estudios de K. Lewin sobre la dinámica de grupos.

Ambas líneas de pensamiento coinciden en la importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad. El desarrollo de la dinámica de grupos como disciplina psicológica y las ideas de Dewey sobre el aprendizaje cooperativo contribuyeron a la elaboración de métodos científicos que recogieran datos sobre las funciones y los procesos de la cooperación en el grupo conducidos por seguidores de Lewin como Lippit y Deutsch (Schmuck, 1985).

Esta línea de investigación y práctica de los métodos cooperativos cobra un relieve especial en los años setenta con una continua evolución de la teoría y la aplicación creciente de las técnicas cooperativas al ámbito escolar sobre todo en EE.UU. y en Canadá. Si bien se inicia un desarrollo con sus características específicas en Israel, Holanda, Noruega e Inglaterra para extenderse más tarde en focos reducidos

a muchos otros países como Italia, Suecia, España...(International Journal of Educational Research, 1995).

Actualmente numerosos institutos de investigación han creado una red no sólo de información, sino también de entrenamiento y perfeccionamiento de las habilidades para profesores y profesoras interesados en la aplicación del aprendizaje cooperativo en sus materias (Davidson, 1995).

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994).

En los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- f. Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- g. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

a. Comportamientos eficaces de cooperación

Al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto. Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar por un lado con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

b. La evaluación y la incentivación interpersonal

Como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. La incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos... Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importante tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.

c. La actividad

Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

d. Los factores motivacionales

La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determinan una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.

e. La autoridad

La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de

evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Entre los estudiosos actuales de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo podemos encontrar seis tendencias o corrientes bien definidas y específicamente diferencias.

1. El Learning Together de D.W. Johnson y R. T. Johnson

En torno al Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota existe una línea de investigación conducida por David Johnson y Roger Johnson, y numerosos colaboradores entre los que sobresale Edythe Johnson Holubec de la universidad de Texas. Han desarrollado una extensa producción de estudios y recursos (cfr. bibliografía) con vistas a mejorar el aprendizaje con nuevos procedimientos en la escuela.

Para estos autores son esenciales en el aprendizaje cooperativo los siguientes elementos (Johnson and Johnson, 1989):

a. La interdependencia positiva

Se dice que existe interdependencia positiva cuando un miembro percibe que está vinculado a los demás de modo que no puede lograr el éxito hasta que estos no lo alcanzan también y, por tanto, debe coordinar sus esfuerzos con los de ellos para la consecución de la tarea (Johnson and Johnson, 1989).

Esta interdependencia positiva puede ser conseguida a través de objetivos comunes (interdependencia de objetivo), la división del trabajo (interdependencia de tarea), la compartición de materiales, recursos o informaciones (interdependencia de recurso), la asignación de roles diversos (interdependencia de rol) y recompensas del grupo (interdependencia de premio).

La interdependencia positiva es un elemento esencial porque incide en la interacción, en la disponibilidad a la influencia del otro, en la adquisición de recursos psicológicos, en la motivación y en el rendimiento individual.

La percepción del alumno de que sus esfuerzos son necesarios para que el grupo pueda alcanzar las metas deseadas y que los medios disponibles son útiles para conseguir la tarea, crean un sentido tal de responsabilidad personal y de empeño en el trabajo cooperativo que redonda en una eficacia extraordinaria en el aprendizaje y en el trabajo común.

El feed-back hace percibir cómo cada cual contribuye al bien de todos y cómo el grupo previene y elimina los comportamientos disruptos a la cooperación.

b. La interacción positiva "frente a frente"

La interdependencia positiva conduce a la interacción positiva "frente a frente" entendida como la animación y colaboración recíprocas para conseguir los objetivos comunes y que se manifiesta en que los miembros del grupo:

- se prestan recíprocamente ayuda y apoyo a la vez que perciben más frecuentemente la necesidad de dar y recibir ayuda.
- intercambian recursos de información y de materiales, estableciendo una comunicación eficaz, rica en verbalizaciones y modos de argumentar así como en elaboraciones profundas de información.
- verifican a través del feed-back tanto los procedimientos como la satisfacción sentida de trabajar juntos a fin de mejorar.
- estimulan con opiniones y confrontaciones las creencias, suposiciones y pensamientos ajenos, promoviendo una visión más amplia y global de las cuestiones planteadas y una mayor calidad en la toma de decisiones.
- están motivados por el bien común y solicitan el empeño de todos por alcanzar los objetivos de todo el grupo.
- se influyen indirectamente a través del control normativo del comportamiento de grupo para lograr un buen rendimiento en las metas del grupo.
- experimentar un moderado nivel de ansiedad y estrés (Johnson and Johnson, 1993).

En consecuencia la interacción positiva frente a frente promueve un conocimiento recíproco como personas y fomenta el desarrollo de una gama amplia de habilidades cognitivas y sociales de los miembros del grupo.

c. La enseñanza-aprendizaje de competencias interpersonales y la formación de pequeños grupos.

No es suficiente poner juntos a los alumnos y darles la consigna de trabajar cooperativamente para que realmente lo haga. Es necesario enseñarles las competencias imprescindibles para una cooperación eficaz tales como tener objetivos claros, mantener una comunicación eficaz, afrontar de modo constructivo los conflictos, elaborar procedimientos flexibles de toma de decisiones, distribuir adecuadamente el poder de influencia en el grupo etc.

d. La revisión y control del comportamiento del grupo

El aprendizaje experiencial de las competencias sociales, el necesario desarrollo de comportamientos coherentes con una interdependencia positiva, el diverso nivel de habilidades sociales entre los miembros del grupo exigen que el grupo tenga un continuo y constante control del propio comportamiento durante el desarrollo como una vez terminada la tarea común.

2. El Student Team Learning de Slavin

Robert Slavin y sus colaboradores han continuado y ampliado el trabajo de D. DeVries y de K. Edwards en la Universidad Johns Hopkins.

Según este autor una organización escolar hace referencia esencialmente a dos elementos: la estructura didáctica de la tarea y la estructura incentiva del estudiante.

Por estructura didáctica se entiende las modalidades diversas de enseñanza que un docente puede escoger para desarrollar su actividad, por ejemplo: explicar, organizar la clase en grupos, etc.

La estructura incentiva del estudiantes se refiere a los instrumentos que el profesor pretende utilizar para estimular la motivación del alumnado. Forman parte de esta estructura el modo de activar el interés, el feed-back positivo, etc.

Para este autor, el aprendizaje cooperativo más que un método didáctico es un conjunto de técnicas específicas, por ello cuando habla de aprendizaje cooperativo se está refiriendo al modo específico de articular estos dos elementos fundamentales de toda organización didáctica.

Este modo específico se refiere a cuatro aspectos diferentes: el comportamiento cooperativo explicitado en saber intercambiar información, comunicarse, participar, coordinar esfuerzos, establecer procedimientos, etc.; la estructura incentiva cooperativa resultante del esfuerzo colaborativo entre los miembros de un mismo grupo por la consecución de sus objetivos; la estructura cooperativa de la tarea como exigencia para llevarla a término; y los motivos de la cooperación como deseo de satisfacer necesidades.

Con estas premisas Slavin (1992) tres sostiene que son tres los elementos esenciales y característicos del método o de la técnica Student Team Learning de un aprendizaje cooperativo:

a. la recompensa del grupo

Las recompensas pueden ser de distinta índoles adaptadas a la edad y a la situación, pero substancialmente expresan un reconocimiento público de los resultados conseguidos.

b. la responsabilidad individual

El éxito del grupo depende del nivel de aprendizaje que cada cual está dispuesta alcanzar y realizar. Todos los miembros son responsables en este empeño. No de un modo individualista, sino colaborativo: ayudándose recíprocamente, explicándose aquello no bien comprendido, controlando el propio aprendizaje a través de preguntas, asegurándose de que cada miembro del grupo está preparado para afrontar una prueba individual sobre cuanto ha aprendido, etc.

c. la misma oportunidad de éxito

La condición cooperativa asegura que todos los miembros tengan la posibilidad de conseguir el éxito mejorando resultados anteriores.

3. El Goup Investigation de Sharan y Sharan

El Group Investigation es una modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollado de modo particular por Yael Sharan y Sholo Sharan (1994) y sus colaboradores en Tel Aviv (Israel).

En sus estudios destacan los aspectos de la interrelación grupal: la investigación, la interacción, la interpretación, la motivación intrínseca.

Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, suscitadora de una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término.

La interacción tiene por objeto la investigación, la repartición de los contenidos descubiertos y el placer de descubrirlos. Los problemas y los interrogantes son afrontados buscando junto a los otros los contenidos, interpretándolos, discutiéndolos y, por esto, estimulados por el interés de conocer. La motivación por conocer es suscitada por una curiosidad movida por interrogantes y problemas, y mantenida por la interacción y la confrontación.

a. La investigación

El aprendizaje puede suceder de muchos modos y mediante diversas secuencias cognitivas o procedimentales. La investigación como actividad es el procedimiento elegido como actividad de aprendizaje y constituye el contexto que orienta la actividad, las interacciones, las evaluaciones, el aprendizaje y la motivación intrínseca.

b. La interacción

La posibilidad de comunicar, de interactuar, de intercambiar opiniones, de discutir es un elemento fundamental del trabajo en grupo. Si bien es un elemento importante, la interacción en el trabajo cooperativo es una competencia que no ha de ser supuesta en el profesorado como en el alumno. Tanto uno como otro deben coordinar su modelo de comunicarse de manera que faciliten y hagan eficaz la cooperación.

El profesorado debe promover sobre todo algunas competencias de interacción:

- Crear un clima y un ambiente de comunicación en el grupo en el que se puedan expresar libremente las propias ideas y sentimientos, expresarse sin descalificar o juzgar a los demás...
- Desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes como hablar concisamente, escucharse activamente, reflexionar sobre lo escuchado, participar sin monopolizar la discusión, buscar el consenso, etc.
- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre la actividad desarrollada en el grupo. La interacción y la actividad que desarrolla el grupo son muy importante en relación a los objetivos y resultados que se desean conseguir. Tanto el profesor como los alumnos tienen necesidad de un tiempo

de reflexión para examinar constantemente el trabajo y la comunicación en el grupo: identificar las situaciones disfuncionales, analizar su disfuncionalidad y cómo evitarla en ocasiones sucesivas, pensar cómo generalizar las habilidades particularmente eficaces y positivas y, por último, determinar un objetivo concreto y práctico que mejore el trabajo y la interacción del grupo.

- Organizar actividades que faciliten el aprendizaje interactivo, es decir: que todos los alumnos puedan fácilmente participar, y que tengan necesidad y oportunidad de confrontarse, discutir elaborar conjuntamente los conocimientos adquiridos, presentar los respectivos puntos de vista, encontrar una articulación entre varios conocimientos, etc.; que las tareas y la actividad no presenten una solución precisa y bien definida, sino compleja y con posibilidad de soluciones diversas.

- Formar grupos según las características individuales del alumnado, de las tareas a desarrollar y el periodo durante el cual los miembros de los grupos deban trabajar conjuntamente.

c. La interpretación

No se da aprendizaje sin actividad cognitiva. El grupo para aprender debe desarrollar procesos cognitivos de comprensión, interpretación o integración. Deben confrontar y elaborar el significado de los conocimientos conseguidos en función de la pertinencia del problema o cuestión propuestos.

d. La motivación intrínseca

La motivación no es una estrategia del aprendizaje, sino un componente fundamental del proceso. Provee de los recursos para el empeño, la continuidad, el compromiso, la orientación en las acciones que se plantean. Mientras la motivación extrínseca insta a la acción para conseguir un premio o evitar un castigo, la intrínseca mueve por la gratificación que la misma acción conlleva. El profesorado deberá sobre todo organizar la actividad del aprendizaje de los alumnos de modo que se empeñen motivados sobre todo por una necesidad intrínseca.

4. La Structural Approach de Kagan y Kagan

Spence Kagan y Miguel Kagan de la Universidad de California, en un centro fundado en San Juan Capistrano, dirigen investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en lo que han llamado Structural Approach.

En sus publicaciones (Kagan and Kagan, 1994) consideran como elementos claves del Structural Approach seis aspectos:

a. La estructura

Para estos autores es muy importante lo que hacen los alumnos para aprender. Denominan estructura a la secuencia de acciones que los componentes de un grupo o clase llevan a cabo para la consecución de un determinado objetivo. Una estructura está constituida de elementos que pueden ser considera-

dos una unidad fundamental. Un elemento es una acción realizada por un alumno o un grupo. Los elementos son configuraciones elementales que pueden ser organizados en estructuras diversas según el interés u objetivo del profesor. La habilidad de combinar diversos elementos reviste de una particular importancia para que los objetivos y los contenidos que se deben alcanzar en el aprendizaje sean muy diversos.

En resumen, las estructura son distintas modalidades con las que el grupo puede estructurarse en función de objetivos diversos, para una más alta participación y responsabilidad en una actividad en la que todos estén igualmente comprometidos (Comoglio, 1995).

b. Los principios fundamentales

Kagan y Kagan han formulado cuatro principios fundamentales del aprendizaje cooperativo:

- La interacción simultánea, entendida como el trabajo simultáneo de cuatro o cinco grupos en que se ha dividido una clase, favorece una mayor participación en una unidad de tiempo.
- La igualdad de posibilidades de participación de los estudiantes: que el profesor ha de procurar en la planificación de estructura de aprendizaje.
- La interdependencia positiva o relación positiva entre los miembros del grupo respecto al resultado a conseguir. Se obtiene cuando el éxito de un miembro no excluye, sino, al contrario, contribuye al del resto de los miembros del grupo. Es un elemento clave porque influye en la motivación, ayuda y apoyo que se prestan recíprocamente los componentes de un grupo.
- La responsabilidad individual: es indispensable que todo miembro se sienta responsable de los resultados obtenidos por el grupo.

c. La construcción del grupo y de la clase

El clima eminentemente positivo de la clase es el mejor contexto para el aprendizaje. Por ello es necesario intervenir en ella para crear una condiciones tales como calidad de las relaciones interpersonales, conocimiento personal profundo, identidad y cohesión de grupo, respeto y aprecio hacia las diferencias individuales y el desarrollo de una sinergia operativa del grupo.

d. El equipo

Kagan y Kagan (1994) distinguen entre equipo y grupo. Consideran en comparación al equipo que el grupo no posee una fuerte identidad ni tiene una larga duración. Los grupos cooperativos deberían ser muy semejantes a los equipos. Un equipo no supera los cuatro miembros y, en función de los intereses y objetivos prefijados, puede estar formado según criterios diversos (heterogeneidad, al azar, etc.).

e. La conducción de la clase

La organización del aprendizaje en grupo cooperativo exige una conducción de la clase diversa del enfoque tradicional. La diferencia se refiere tanto a las competencias del docente como a las reglas de comportamiento del alumno. El profesor deberá planificar y estructurar la secuencia del aprendizaje al mismo tiempo que animar, regular y hacer el seguimiento de los procesos. Mientras que los estudiantes son sujetos activos, participantes e interactuantes en la elaboración de la tarea y en la consecución de los objetivos propuestos.

f. Las competencias sociales del grupo

El aprendizaje y el desarrollo de competencias sociales es imprescindible para llevar a cabo un aprendizaje cooperativo. Por ello es necesario enseñar este tipo de competencias a través de su definición, observación, práctica experiencial, refuerzo y control.

5. La Complex Instruction de Cohen

El enfoque de Elisabeth G. Cohen (1994) parte de la constatación de que muchos investigadores del aprendizaje cooperativo coinciden que en general no basta poner personas juntas para lograr que elaboren o desarrollen una tarea colaborativa de un modo eficaz, sino que todavía no llegan hasta el fondo de esta observación.

En sus investigaciones descubre que un factor crucial en el grupo es el "status" con el que un sujeto entra en un grupo. En la construcción o planificación del trabajo de grupo es fundamental tener en cuenta la presencia de esta característica. De algún modo todo ser humano clasifica a los demás y, a su vez, se siente clasificado por los otros. Pero todos perciben que es mejor y más oportuno colocarse en niveles más altos que bajos.

Este "status" no se refiere sólo a cualidades intelectuales o sociales, sino que abarca un amplio espectro de variables personales, sociales y culturales. El aspecto más negativo es que tales características funcionan con el efecto de una profecía que se cumple o verifica (Cohen, 1994).

El status de diferentes miembros no es sólo un problema de desigualdad social o de clasificación interna en el grupo. Cohen (1994a) subraya que es también origen y causa de diferencias de aprendizaje. En sus investigaciones constata que una evaluación de Status alto antes del trabajo de grupo predice o coincide también con la evaluación de un mayor aprendizaje adquirido al finalizar el trabajo grupal. Así, concluye Cohen, paradójicamente en un contexto organizado para promover la igualdad, "el rico se hace más rico, mientras que el pobre se hace más pobre".

Según esta autora, a la hora de preparar un grupo de trabajo, se debe partir de este status. Y desde su punto de vista, las estrategias del aprendizaje cooperativo tienden a superar los límites de partida que amenazan los resultados que el método quiere conseguir. Para evitar lo más posible el efecto del status es necesario establecer unas condiciones:

a. Modificar los prejuicios de los alumnos y del profesor

Existe entre el profesorado, y mucho más entre los alumnos, una visión muy reducida de las capacidades y habilidades en el ámbito escolar que incide en una clasificación también reducida.

Una visión amplia de habilidades necesarias en la consecución de una tarea escolar reduce la posibilidad de que alguien posea todas y lleva a considerar que unos estudiantes son mejores en una capacidad, otros en otra, etc. Esta visión llevará a una valoración más justa de las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, a requerir de su colaboración y cooperación en las diversas tareas no porque es bonito, sino porque es necesario para la consecución de los objetivos.

b. Preparar a los alumnos a la cooperación por medio de la enseñanza de las competencias cooperativas específicas.

Es evidente que no se nace sabiendo trabajar cooperativamente. Y que las habilidades de cooperación son numerosas. De ahí la insistencia en la necesidad de enseñar y entrenar a los estudiantes en las diversas y múltiples competencias para el aprendizaje y trabajo cooperativo.

c. Organizar tareas complejas

Para dar a todos los miembros de un grupo la oportunidad de aprender y de contribuir al trabajo grupal, el profesor debe plantear tareas complejas que requieran multiplicidad de habilidades.

d. Dar a cada miembro del grupo el rol o tarea a desempeñar

La autonomía del grupo requiere que el profesor prepare para cada uno de los grupos las instrucciones relativas a la tarea, explicita las normas de comportamiento cooperativo, distribuya los roles a desempeñar en el grupo y organice el trabajo de modo que el grupo deba interactuar cooperativamente para llevarlo a término.

e. Evaluar y optimizar el trabajo de grupo

El seguimiento y la evaluación de cómo se ha preparado la tarea, cómo los alumnos en cada grupo han procedido, qué procesos se han desarrollado y qué conductas se han observado son muy importantes para mejorar el aprendizaje cooperativo en sucesivas sesiones. Se puede realizar por medio de cuestionarios, observaciones directas, registros, feed-back, etc.

6. La perspectiva del Collaborative Approach

Esta perspectiva se relaciona con una variedad de temas indagados en estos últimos años: el concepto de zona de próximo desarrollo de Vygotsky, la comunicación empática de Rogers, la dinámica de grupos de Moreno, los temas generadores de Freire, los estudios de lenguaje en el aula de Barnes, la educación a la paz de Masheder...

No teniendo claras y definidas referencias teóricas el Collaborative Approach puede ser definida como una orientación a encontrar de modo genérico una colaboración eficaz entre los estudiantes organizados en pequeños grupos para el aprendizaje o el cambio social o cultural.

En esta perspectiva Helen Cowie ha iniciado su trabajo de investigación en 1985 en Sheffield (Reino Unido) con la intención de utilizar el trabajo de grupo para el cambio social, concretamente, para mejorar la relaciones sociales y la reducción de los prejuicios negativos entre grupos étnicos diversos. Para ello han confrontado la mediación eficaz obtenida con grupos cooperativos y grupos tradicionales. Aunque los resultados no han sido totalmente significativos Cowie y sus colaboradores (Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994) han llegado a la formulación de tres aspectos fundamentales:

- a. Los estudiantes deben tener experiencias de grupo no basados sólo en la amistad, sino en grupos cooperativos.
- b. Para formar grupos cooperativos es necesario enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación, de intercambio de informaciones, de trabajo eficaz compartiendo las cargas para alcanzar el objetivo común.
- c. Una competencia absolutamente necesaria es la capacidad de saber afrontar y superar los conflictos.

ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Aunque son ya numerosas las iniciativas y experiencias que se han llevado a cabo y se llevan actualmente en centros sobre todo de enseñanza primaria, y de secundaria, gran parte de ellas carecen de una metodología científica que asegure su secuencialización y evaluación posterior de los objetivos propuestos y de los procesos seguidos.

En el presente apartado reseñamos dos experiencias realizadas en la enseñanza secundaria, siempre con un contexto más difícil por las características del alumnado y la estructura organizativa de dicha enseñanza, caracterizadas por su rigor metodológico.

1. Centro de Enseñanza Secundaria de Formación Profesional

En el curso 1993-94 tuvo lugar una investigación de aprendizaje cooperativo en una escuela de secundaria dedicada a la formación profesional, Instituto Técnico Industrial, en Dalmina (Italia) (Maini e Comoglio, 1995).

Se escogió un aula de cuarto curso de 19 estudiantes, de los que 6 habían repetido dos veces tercer curso.

La experiencia se ha desarrollado en seis momentos: la formación de grupos, los materiales de aprendizaje, los criterios de evaluación final, la enseñanza de competencias sociales, el desarrollo del aprendizaje y el seguimiento del proceso.

Los grupos fueron formados de manera que resultaran homogéneos entre sí, pero heterogéneos internamente. Para distribuir a los estudiantes de manera que en cada grupo hubiera alumnos con rendimiento bajo, mediano y alto, se utilizaron las calificaciones de las tres últimas evaluaciones. Asimismo se evitó que coincidieran en el mismo grupo algunos estudiantes que durante el curso se habían manifestado intolerancias recíprocas.

A cada uno de los miembros de cada grupo se entregó el programa de trabajo con las tareas a realizar y las indicaciones pertinentes para el grupo.

La enseñanza y entrenamiento en competencias sociales para el trabajo cooperativo tuvo lugar antes y durante el proceso de aprendizaje cooperativo en grupos pequeños. Entre las habilidades sociales enseñadas destacan: dar y pedir ayuda directamente, no juzgar los errores de los demás, animar y reconocer el trabajo de cada uno, respetar a los demás como son, explicar un concepto tantas veces como sean necesarias para que el compañero lo comprenda.

La evaluación del trabajo cooperativo se realizó en niveles diferentes. La aportación de los estudiantes se ha recogido en un cuestionario individual en el que se contemplaba la actividad didáctica interna del grupo, el funcionamiento grupal y las dificultades encontradas en las relaciones interpersonales.

La adquisición de las habilidades técnicas ha sido valorada en una tarea individual y su calificación final ha venido determinada por la calificación individual del estudiante (67%) y por la calificación media del grupo (33%). Este criterio de evaluación había sido explicado previamente a los alumnos.

El seguimiento y evaluación del proceso se realizaron por medio de un cuestionario individual y a través de una reunión-discusión con todos los alumnos.

Los resultados obtenidos podemos sintetizarlos en los siguientes apartados:

- a. La calificación media de la clase ha mejorado aunque numéricamente no ha sido significativa, pero han desarrollado competencias de autonomía para abordar un aprendizaje, sin explicaciones preliminares del profesor, y al mismo tiempo han activado habilidades sociales sin menoscabo de la disciplina.
- b. Se ha constatado una asociación positiva entre los resultados finales de cada uno de los grupos y el progresivo establecimiento del clima cooperativo en el curso de la actividad de preparación: los grupos cooperativos han mejorado el rendimiento medio y de cada uno de sus miembros, los grupos menos colaborativos no han obtenido mejoramiento significativo en la calificación común.
- c. La dificultad mayor se ha encontrado en los grupos en los que había miembros más individualistas, que parecían querer atraer la atención más hacia sí que hacia el trabajo común.

Los autores han llegado, entre otras, a estas conclusiones:

La experiencia se ha demostrado eficaz porque ha favorecido la interdependencia positiva orientada a la tarea.

La estructura metodológica ha permitido definir claramente cuanto se exigía a los estudiantes y ha permitido crear las condiciones necesarias para la consecución de los objetivos.

Ha sido fundamental la programación preliminar de toda la actividad de aprendizaje, particularmente la definición de los objetivos, de la tarea, de los materiales requeridos, de los criterios de evaluación.

Asimismo se considera importante la determinación de los roles de los estudiantes y del profesorado en las diversas fases del proceso de aprendizaje.

2. Centro de Enseñanza Secundaria de Bachillerato

Dentro de una línea de intervención e investigación en el aula, se llevó a cabo en un centro de EE.MM. una metodología de aprendizaje cooperativo en un curso de Tercero de BUP en la clase de filosofía, teniendo otro grupo semejante como grupo de control.

En la tesis doctoral "Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de Enseñanzas Medias" el autor (Calvo, A., 1990, 1991) ha podido detectar modificación y reducción de actitudes autoritarias y dogmáticas, mejora del clima intergrupar de la clase, potenciación del aprendizaje individual y mejora de su motivación escolar.

La investigación realizada con los estudiantes de tercero de BUP durante tres semanas de curso. Se pretendía medir las variaciones o reducciones en actitudes autoritarias y maquiavélicas y analizar otras variables que el espacio no permite referir. Los resultados obtenidos, comparando el grupo cooperativo con el grupo de control, dieron diferencias significativas en las medidas antes y después del seguimiento de la metodología del aprendizaje cooperativo.

Las conclusiones de la investigación sostienen que

.- El aprendizaje cooperativo visto bajo el prisma de la dinámica de grupo, como variante del mismo es un buen reactivo frente al medio ambiente académico de la clase, encerrado entre reglas autoritarias y dogmáticas de una enseñanza tradicional que progresivamente va llevando a cotas elevadas de fracaso escolar, apatía o desmotivación.

La disminución-reducción en la intensidad del dogmatismo, hace presumir mejores relaciones de percepción y comunicación con el medio social, entre iguales y con las figuras de autoridad, como se pudo comprobar en el grupo que trabajó cooperativamente.

A nivel académico mejoraron las disposiciones personales del estudiante, al reforzar su madurez y seguridad, eliminando algunas posibles fuentes de tensión.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo ha mejorado las relaciones interpersonales del grupo, al rebajar el convencionalismo (la forma de vivir y estar en la clase), la sumisión autoritaria e incondicional a la autoridad (libro, profesorado...); la disciplina y el rechazo de los distintos se ha cambiado, en lugar de despreciar lo racional (intracepción), la autorreflexión e introspección con la libertad de expresión imaginativa y afectiva se ha potenciado; se ha valorado la diferencia de los miembros del grupo frente al estereotipo y los clichés rápidos, ha surgido la solidaridad social frente al cinismo y la destructividad de que hablan los perfiles de la personalidad dogmática-autoritaria.

.- En la breve experiencia llevada a cabo en el aula se han podido detectar algunos rasgos expresados en estudios de aprendizaje cooperativo en la clase:

- En todos, pero de modo especial en los estudiantes de más bajo nivel intelectual, se han podido detectar algunos estilos y estrategias cognitivas más enriquecedoras, que no se daban en el aprendizaje tradicional o sólo en los más altos intelectualmente.
- Se ha observado más curiosidad por los temas discutiendo ideas, opiniones entre ellos, con enfrentamientos verbales al referirse a ciertas temáticas.
- Manejaron más información que el libro de texto o la información recogida de la clase.
- Se apoyaban entre sí en la implicación activa de tareas en las expresiones verbales.
- Desarrollaron más relaciones afectivas en el aula y fuera de la misma, reuniéndose para trabajos, etc.
- Manifestaron más actitudes positivas hacia la materia académica.
- Mayor comunicación y apoyo con el profesor.

El cambio de relaciones de poder en el aula, que conlleva el aprendizaje cooperativo desde la verticalidad de la clase tradicional hasta la horizontalidad de la participación cooperativa de todos, es un factor de primer orden hasta en la modificación de la realidad organizativa y del espacio escolar.

CONCLUSIONES

Hemos llevado a cabo una aproximación al concepto y práctica del aprendizaje cooperativo, cuya rica trayectoria nos habla de diversidad de contextos y práctica. Sin embargo en todas las investigaciones y estudios encontramos unos denominadores comunes entre los que podemos destacar las características más significativas y más relevantes del aprendizaje cooperativo:

- a. Una estructura de interdependencia positiva en el grupo.
- b. Una particular atención a la interacción y comunicación del grupo.

- c. La formación de pequeños grupos preferentemente heterogéneos.
- d. La enseñanza de competencias sociales por parte del profesor que debe saber llevar esta experiencia de aprendizaje.
- e. El seguimiento y la evaluación del proceso y el trabajo desarrollados.
- f. La evaluación individual y del grupo del aprendizaje realizado.

El aprendizaje cooperativo constituye ciertamente un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

REFERENCIAS

- AA. VV. (1995). Cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 3.
- Calvo, A. (1990). *Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Calvo, A. (1991). El aprendizaje cooperativo en el aula y la modificación de actitudes autoritarias. *Painorma*, 11, 21-28.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Ed. de la Chenelière.
- Cohen, E. G. (1994a). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-293.
- Cowie, H., Smith, P. H., Boulton, M. y Laver, R. (1994). *Cooperation in the multi-ethnic classroom: The impact of Cooperative Group Work on social relationships in middle schools*. London: David Fulton Publishers.
- Davidson, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 23, 197-200.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- Geronés, M. LL. y Surroca, M.R. (1997). Una experiencia de aprendizaje COOPERATIVO en educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 49-50.
- Kagan, S. y Kagan, M. (1994). The Structural Approach: Six keys to cooperative. En S. Sahran (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods*, pp. 115-133. Westport, CT: Greenwood Press,
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood

Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Mn: Interactionn Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1993). Cooperative learning and feedback in technology-bases instruction. En J.V. Dempsey and G.C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*, pp. 133-157. Englewood Chiffs, NJ: Educational Elementary Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. y Roy, P. (1994). *Circles of learning: Cooperation in the classrom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lobato, C. (en prensa). *Trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Leioa: UPV.
- Maini, P.E. y Comoglio, M. (1995). Il Cooperative Learning a scuola. *Orientamenti Pedagogici*, 42, 461-490.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona:PPU.
- Ovejero, A., Gutierrez, M. y Fernández, J.A. (1996). Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: una experiencia en 2º ciclo de EGB. *Aula Abierta*, 68, 97-114.
- Pujolas, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.
- Shmuck, R. (1985). Learning to cooperante, cooperante to learn: Basic concepts. En R. Slavin and a. (Eds.), *Learning to cooperante, cooperating to learn*, pp.1-4. Nueva York: Plenum.
- Serrano, J.M. y Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, pp. 97-114. Westpot, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1992). When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective. En R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pp. 145-173. Nueva York: Cambridge University Press.

El desarrollo de las líneas transversales en el área de Lengua Castellana a través de la investigación cooperativa

*Basurco, F.
Martínez, B.
Medrano, C.
Munarriz, B.*

Facultad de F.I.C.E. U.P.V./E.H.U.

*Barrio, E.
Bermejo, F.
Dafauce, M.*

Profesorado de E.G.B.

En este artículo se describe brevemente la experiencia realizada por un equipo de investigación cooperativa, en torno al proceso de diseño globalizado, desarrollo y evaluación de las líneas transversales en el área de Lengua, siguiendo la metodología de la investigación acción. Después de una rápida justificación de la selección del tema y metodología de investigación utilizados, se contemplan las fases y procedimientos de recogida y análisis de la información empleados. Finalmente se avanzan algunas de las conclusiones extraídas de esta experiencia, en relación a la conceptualización y diseño de las líneas transversales, así como a las posibilidades de la investigación acción como modelo de formación del profesorado para su mejor desarrollo profesional.

Palabras clave: Líneas transversales, investigación cooperativa, lengua.

This article describes, albeit briefly, an experience carried out by a collaborative research group in relation to the design, implementation and evaluation of cross-curricular themes within the main subject of Language, for which the action-research methodology has been used. After a brief explanation of the topic and methodology of the research, the stages and procedures for the collection and analysis of data are described. Finally, some of the conclusions of this experience about the conceptualization and design of cross-curricular themes are put forward, as well as the opportunities which action-research methodology offers to train teachers for their best professional development.

Key words: Cross-curriculum themes, action-research, language.

INTRODUCCION

La experiencia que presentamos, describe una fase de la trayectoria de investigación acción realizada por un grupo voluntario de profesionales de la educación, que con diferentes formaciones previas, viene investigando de forma colaborativa y sistematizada, problemas prácticos surgidos en los contextos naturales de su actuación práctica, con la intención de mejorar el proceso de innovación del currículo y su desarrollo profesional.

El equipo investigador está constituido por profesorado del área de Lengua que imparte su docencia en centros públicos de EGB de San Sebastián y por profesorado de las cuatro áreas de conocimiento de la Facultad de Pedagogía de la U.P.V. Durante los cursos 92-95, este equipo centró la investigación a realizar de forma cooperativa en el seminario, a partir de la sugerencia de uno de sus participantes "prácticos", en el diseño, desarrollo y evaluación del tercer nivel de concreción curricular en el área de Lengua Castellana.

El proceso de investigación acción realizado en el seminario durante este período, siguiendo en forma espiral los cuatro momentos de: planificación, acción, observación y reflexión, propios de la opción metodológica realizada, han permitido la delimitación de un "lenguaje" y marco comprensivo común de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación del grupo en la metodología cualitativa de investigación y en el proceso del diseño y desarrollo curricular. Respecto a la producción curricular de este período, cabe destacar las diferentes unidades didácticas realizadas, adaptadas al tercer ciclo de primaria del área de Lengua, tomando como referente las directrices del PEC y PPC del centro de primaria con modelo lingüístico D (se imparte toda la docencia en euskera), en el que han sido implementadas, por ser éste el escenario docente habitual del "práctico".

La última fase del período de investigación anteriormente señalado, dedicada a la valoración general del trabajo realizado, con apoyo de las actas de sesiones del seminario y de los informes realizados al cierre de otras fases, permitió comprobar las hipótesis-acción planteadas y señalar nuevos temas de interés en la investigación, sobre los que centrar un nuevo plan de acción. Es, en este marco de evaluación de su propia práctica, en el que este equipo, constata que en el desarrollo de las unidades didácticas diseñadas tomando como eje organizador algún tipo de texto comunicativo, surgen espontáneamente temas transversales del currículo. De manera que se plantea incorporar como objeto de investigación, el diseño y desarrollo de las líneas transversales seleccionadas y priorizadas por el centro. Estas líneas se vienen poniendo en práctica en el área de Lengua.

En concreto las relacionadas con la Igualdad de oportunidades de ambos sexos, Salud, Medio Ambiente, Derechos Humanos y Convivencia.

De todo el proceso de investigación señalado, presentamos a continuación una breve justificación del tema seleccionado, las fases del proceso de investigación y las principales conclusiones a las que este equipo ha llegado.

1. EL DESARROLLO DE LAS LINEAS TRANSVERSALES EN EL AREA DE LENGUA

En el proceso de cambio de la función reproductora de la escuela, al de reconstructora del conocimiento experiencial, el profesorado sensibilizado ha intentado dar respuesta a numerosas cuestiones surgidas del autoanálisis de su práctica, a través de la introducción de pequeños pero efectivos cambios en sus aulas. Entre dichas cuestiones podemos destacar como más relevantes las siguientes: ¿Que funcionalidad tienen actualmente algunas materias?, ¿que aspectos y ámbitos educativos son competencia de la escuela y cuales lo son de las familias o la sociedad?, ¿la escuela es simple "receptora" de las discriminaciones sociales o contribuye a su creación?, ¿tiene la escuela la responsabilidad de compensar las discriminaciones sociales y "custodiar" los derechos humanos?, etc.. Este profesorado consciente de que el modelo educativo vigente dificultaba el desarrollo integral de la persona como sujeto individual y la capacidad colectiva de realizar una crítica social, superando no pocas resistencias, ha ido introduciendo en "sus aulas" temas relacionados con los derechos humanos y la paz, la no discriminación sexual, la salud, el medio ambiente, el consumo, los medios de comunicación, la educación vial, etc. hasta entonces considerados de carácter cultural pero no escolar. Afortunadamente, los esfuerzos de dichas iniciativas y los logros alcanzados, han servido para que sea incluida la que quizás sea una de las mayores innovaciones de las propuestas en la Reforma Educativa que se está desarrollando en nuestro Sistema Educativo: la introducción de las líneas transversales del curriculum.

Parece evidente que la incorporación de las líneas transversales, supone la reflexión por parte de la comunidad educativa, sobre la posición que pretende mantener respecto a los valores y actitudes que se manifiesta y transmite al alumnado y los que propugnan la sociedad (no siempre concedentes). Valores y actitudes que han de ser extraídos del curriculum oculto y explicitados en el Proyecto Educativo de Centro (Antúnez y otros, 1992; Larrieta y otros, 1990; Salas, 1994).

Como podemos constatar, en la práctica educativa la "simple" toma de conciencia y explicitación de los fines educativos, no es suficiente garantía de su desarrollo. Y resulta imprescindible concretar y secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada línea transversal seleccionada, en el Proyecto Curricular.

Ya que los temas de las líneas transversales, afectan a prácticamente todas las áreas y no son competencia exclusiva de ninguna, sería imprescindible al menos la coordinación vertical y horizontal del profesorado y si es posible el trabajo en equipo del mismo (Busquets y otros, 1994). Si bien, la tradición cultural de los centros previa a la Reforma se ha basado mayoritariamente en el trabajo individual y unidisciplinar, la implantación de la misma y sobre todo en lo que respecta a las líneas transversales, implica un cambio profundo en la cultura del centro y en el proceso de desarrollo profesional del profesorado.

Así, el equipo de profesorado del centro trabajando de forma globalizada e interdisciplinar, con el PEC de cada centro como marco, empieza a diseñar unidades didácticas realizadas de forma individual o en pequeño grupo por el profesorado más sensibilizado, que "tímidamente" incorporan alguna de las líneas transversales. En nuestra opinión, son estas experiencias limitadas en el tiempo y el espacio, pero factibles de realizar, las que sirven para iniciar un camino de colaboración y de cambio en el que de forma voluntaria, segura y realista, se puede ir incorporando todo el profesorado de un centro

Estas iniciativas resultan más fáciles de desarrollar en aquellas áreas curriculares que permiten la inclusión de temas sociales de actualidad (globalización) y por aquel profesorado que tiene o bien la responsabilidad de una disciplina en los distintos niveles (coordinación vertical) o la de las distintas disciplinas en un mismo nivel (coordinación horizontal). Por ello y aunque en principio sea una dificultad estructural que en los centros educativos de nuestro contexto con modelo D, el profesorado de Lengua Castellana se haya convertido en un "especialista" de área que imparte su docencia en solitario en todos los niveles (lo que dificulta su coordinación horizontal); no es menos cierto, que ésta circunstancia le permite el desarrollo continuado de este área, sin la rigidez de los ciclos y cursos que sufre el profesorado de otras áreas.

En este sentido, la organización globalizada de los contenidos no específicamente disciplinares en el área de lengua, según nuestra propia experiencia (Munarriz, 1997), además de favorecer un aprendizaje más significativo y una mejor comprensión de la vida social, permite el surgimiento espontáneo de contenidos propios de las líneas transversales en la dinámica del aula, aunque no hayan sido programados.

Por todo lo anteriormente señalado, creemos que es posible desarrollar en el área de lengua, unidades didácticas globalizadas en las que sin olvidar los distintos formatos y medios de los textos comunicativos, se puedan desarrollar las líneas transversales señaladas en el PEC. Si bien, esta propuesta de diseño unidisciplinar desde el área de lengua, ha de ser considerada de carácter transitorio, ya que vemos necesaria la incorporación del resto de profesorado de cada ciclo en el diseño y especialmente, por razones organizativas, en el desarrollo de las unidades didácticas. Ello permitiría una mayor coordinación del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una complementariedad de las áreas curriculares que imparten, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.

2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con nuestra línea de investigación, la plataforma básica de trabajo cooperativo es el seminario, en el que una vez a la semana durante todo el curso académico, participan todos los miembros del equipo en las distintas fases y actividades que surgen en el proceso. El flujo de aportaciones que cada uno de los miembros del grupo ofrece a éste, a partir de los conocimientos más específicos de su área, las experiencias de su práctica, las reflexiones surgidas de lecturas individuales y colec-

tivas, de su participación en otros espacios formativos, etc.. permiten introducir las reflexiones, discusiones, decisiones o reparto de tareas necesarias surgidas en los distintos "momentos" estratégicos de la acción y de la reflexión que conforman el proceso de I/A (Kemmis y McTaggart, 1982).

Igualmente el proceso de investigación reflexivo y crítico que realiza el profesorado, en un clima de colaboración y autonomía, trabajando en equipo y tomando al centro-aula como núcleo de desarrollo profesional (Imberón, 1994; Schön, 1992) le ofrece una plataforma formativa única y convierte al aula-centro en otro de los escenarios básicos de este proceso investigador. La realidad educativa concreta de cada uno de los miembros del equipo, aunque sea de forma indirecta y no sistemática, son escenarios educativos prácticos a los que constantemente se hace referencia en el proceso de investigación por cada uno de sus miembros, si bien sólo alguno de ellos es tomado de forma intencional como escenario de investigación sistemática. Esto ocurre cuando se toma como contexto natural del que emergen los problemas prácticos y se implementan los diseños de intervención realizados.

Con el fin de sistematizar el proceso llevado a cabo, pasamos a presentar las distintas fases de la investigación realizada, indicando en cada una de ellas el objetivo, procedimientos de trabajo, sistema de recogida y análisis de la información y materiales consultados y producidos:

1ª FASE

Surge a partir de la evaluación global de los informes de investigaciones realizadas anteriormente. Tiene como objeto delimitar las expectativas, intereses, necesidades formativas sentidas y disponibilidad material que los distintos miembros del grupo manifiestan, ante el reto del nuevo tema de investigación acordado. El escenario de esta fase es el seminario, las grabaciones de las sesiones y su constancia escrita en actas, facilitan el establecimiento al término de la misma de los siguientes acuerdos:

a. Mantener: El mismo escenario práctico y área que en investigaciones anteriores (2º ciclo de primaria de Lengua), así como el diseño globalizado de unidades didácticas basadas en la Pedagogía del texto, tomando como ejes organizadores núcleos temáticos significativos, y potenciar el trabajo en grupo.

b. Introducir: La incorporación de las líneas transversales de forma intencional y el registro en video de las sesiones de aula para facilitar el posterior análisis del proceso de implementación de las unidades diseñadas.

2ª FASE

Se corresponde con lo que en términos de investigación acción se reconoce como el diseño, puesta en marcha y observación de un plan de acción. En esta ocasión, se identifican con los tres momentos marcados por el diseño, desarrollo y evaluación de la unidad didáctica propuesta.

Diseño. Siguiendo el procedimiento de diseño de unidades experimentado en otras ocasiones (Munarriz, 1997), la primera decisión a tomar por el grupo es la selección del eje organizador. Este hecho lleva al equipo a la clarificación conceptual de lo que es y supone el abordaje de las líneas transversales, a través de las siguientes actividades:

a. Contraste de las lecturas individuales de documentos oficiales (D.C.B.), del centro (PEC) y referencias bibliográficas.

b. Análisis de proyectos curriculares, unidades didácticas y materiales didácticos, realizados por distintas editoriales, organizaciones y grupos de innovación, diseñados con la intención del desarrollo de temas transversales, aportados por miembros del equipo a partir de la asistencia de éstos a diferentes cursos, congresos, jornadas, etc.

Finalmente se acuerda realizar la unidad didáctica sobre "Una guía para visitar la ciudad de Donostia a niños extranjeros saharauis". La intención comunicativa seleccionada en esta unidad de convencer a otros niños para que visiten su ciudad, (respetando el formato del texto argumentativo), permite plantear en el alumnado al que va dirigida la intervención, la necesidad de conocer otras formas de vida, cultura, hábitat, lengua, estructuras sociales, etc. para poder contrastarla con la propia. Este proceso de identificación, análisis y contraste facilita la toma de conciencia de su propia cultura, y la de que existen otras realidades, facilitando así el cambio de actitudes propugnado en el discurso de la transversalidad.

El proceso de diseño de la unidad se realiza igualmente en el escenario del seminario. Para ello se cuenta con la participación de todos los miembros del equipo, aportando documentación y materiales específicos, a veces diseñados por ellos y en otras ocasiones adaptando los realizados por otros.

Desarrollo y evaluación. Una vez diseñada la unidad, se pone en práctica en el aula habitual de uno de los miembros del equipo, durante diez sesiones. Con la doble intención de: 1. Observar por todo el equipo el proceso de desarrollo de la unidad planificada, de cara a su evaluación y propuesta de mejora; 2. Analizar las aportaciones de investigación que ofrecen cada una de las dos técnicas de registro. Las sesiones de aula se registraron a través de dos procedimientos: Observación participante con notas de campo y grabación en video por un equipo profesional.

Simultáneamente al desarrollo de la unidad, se ajusta en el seminario el diseño de la unidad en su duración temporal y en la adaptación de materiales, a las necesidades detectadas por el miembro "práctico" en su puesta en práctica.

3ª FASE

Una vez desarrollada la unidad didáctica, se inicia una última fase de análisis, reflexión y evaluación del proceso de investigación realizado, en su doble vertiente:

a. Curricular. Dirigido al análisis del proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la unidad. Para ello se evalúan las producciones que realiza el alumnado en su proceso de aprendizaje (fichas, guía y cuestionario), y la información del proceso

extraída de las grabaciones de video, las notas de campo de la observación y la valoración personal que realiza la profesora que pone la u.d. en práctica.

b. El proceso de investigación acción. El análisis de las sesiones de trabajo del seminario reflejado en las actas, permiten establecer hipótesis emergentes y algunas conclusiones relevantes. Por otra parte, el proceso de categorización de las notas de campo y el "vaciado" de las sesiones de vídeo, posibilitan el aprendizaje de técnicas cualitativas a los miembros del equipo.

El proceso de triangulación llevado a cabo por este equipo investigador en las sesiones de seminario, se basa en el análisis y contraste de los documentos y propuestas de intervención sobre la transversalidad, realizados por otros investigadores, así como la propia experiencia en sus diferentes fases de planificación, intervención y evaluación, nos han planteado diferentes interrogantes que han guiado los procesos de reflexión, discusión y acuerdo, permitiendo extraer algunas afirmaciones a modo de conclusiones.

3. A MODO DE CONCLUSIONES

3.1. En relación a la conceptualización de las líneas transversales

Cuestiones planteadas:

¿Qué son, sólo valores? o ¿contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de temas y materias de la vida cotidiana, que pueden y deben ser desarrollados en distintas áreas?, ¿suponen un posicionamiento ideológico, político o se trata de contenidos con carácter "científico y objetivo" en cada línea?, ¿las distintas líneas transversales explicitadas en el DCB son adecuadas, suficientes, de igual relevancia?, ¿alguna integra a otras, alguna puede ser contradictoria con otra?.

Reflexiones realizadas:

a. Las líneas o ejes transversales (L.T. para el resto del texto) implican un posicionamiento sociopolítico de crítica y compromiso con una sociedad menos discriminativa y una perspectiva ecosistémica del sujeto, la sociedad y el planeta. Su tratamiento supone adoptar una actitud crítica con los procesos de construcción del conocimiento y de selección del currículo.

b. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (C., P. y A. para el resto del texto) que conforman estas líneas, no pueden ser entendidos como desgajados de los correspondientes a las áreas curriculares, entendidos como aspectos éticos y científicos respectivamente de la formación. Por el contrario, las líneas transversales están y forman parte de las áreas y de los procesos de enseñanza - aprendizaje que en ellas se proponen, aportando una visión integradora de los mismos.

c. Dadas las dimensiones y carácter globalizador de las L.T., entendemos que su desarrollo supera el espacio de "las asignaturas a examen", del aula como contexto y de la responsabilidad y capacidad de la escuela y del profesorado para su desarrollo. Estas implican un marco y compromiso educativo más extenso, al menos

el de la comunidad.

d. Por tanto, el abordaje intencional de las líneas transversales del currículo, creemos que es una buena oportunidad para establecer el puente entre:

- .- Las intenciones educativas reflejadas en el PEC y el PCC del Centro.
- .- El currículo explícito y el oculto del Centro.
- .- El mundo experiencial externo al centro y el académico interno.
- .- Los criterios e intenciones educativas del Centro y los de la Familia y Comunidad.

3.2. En relación al diseño, desarrollo y evaluación

Cuestiones planteadas:

¿Se puede y/o deben explicitar en el PCC del centro, los objetivos y contenidos de cada línea transversal, considerados más significativos para su contexto y posicionamiento ideológico? o ¿cada profesor/a tiene la libertad (ideológica) y la posibilidad de desarrollar más o menos alguna L.T.?, ¿se pueden plantear las L.T. sólo desde un área curricular o requieren un diseño globalizado?, ¿que diferencia hay entre la transversalidad, la interdisciplinariedad y la globalización del currículo?, ¿existe una relación más clara y excluyente de cada área y/o unidad didáctica con alguna o cada una de las L.T.?, ¿por dónde hay que empezar a diseñar las L.T., seleccionando un eje organizador relevante para un área y luego incorporar alguna L.T. o viceversa?, ¿se debe explicitar la intencionalidad y contenido de las L.T. a trabajar en cada unidad, actividad, etc. o por su propia naturaleza tienen que estar implícitas?, ¿cómo se evalúan las L.T., se someten a examen y se reflejan en la nota del alumnado?

Reflexiones conclusivas:

a. En la realidad educativa existen y se proyectan muy diversas formas de concretar y desarrollar las L.T.. Estas podrían quedar reflejadas en un continuo de menor a mayor grado de implementación en el currículo en los siguientes modelos:

1. "El día de". Aquellos centros o grupos de profesorado que aprovechando la oportunidad de una celebración, o año internacional dedican un día a la "toma de conciencia" en algún tema. Ej. El día de la mujer trabajadora (igualdad de oportunidades), el del árbol (E. ambiental)....

2. El diseño de un proyecto (por un grupo) o una unidad educativa (por un/a profesor/a) en el que se profundiza en una L.T. Ej. El reciclaje del papel.

3. El desarrollo de distintas L.T. en un mismo área por un mismo profesorado. En este caso se tiende al mayor desarrollo de aquellas en las que éste tiene mayor nivel de conciencia y conocimiento. Ej. profesorado "ecologista", "pacifista", "feminista", etc. tiene mayor participación en los Congresos centrados en una sola L.T. y comparte con especialistas en cada L.T. sus experiencias y diseños de materiales.

4. Desarrollo de una o distintas L.T. en todas las áreas a través de la aplicación de un proyecto global realizado por otros. Ej. proyecto salud.

5. Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de centro en el que se incorporan las L.T. más significativas dado el contexto, con incorporación de la comunidad. (Modelo deseable en nuestra opinión).

b. En todas las materias, niveles y situaciones escolares se puede y debe atender al desarrollo integral y globalizador de las L.T. que se consideren más adecuadas a las necesidades del contexto. Aunque ciertamente será más fácil y adecuado cuando el diseño de las propias áreas curriculares se realice de forma interdisciplinar y globalizada en ejes significativos que unifican las temáticas del mundo externo y académico.

c. La explicitación de las L.T. en el diseño de la intervención a cargo del profesorado, no implica que en el desarrollo de la misma, siempre se esté explicitando la L.T. que se pretende desarrollar. En ocasiones el alumnado carece de la capacidad para realizar análisis críticos y en otras puede adoptar una actitud de enfrentamiento, rechazo y desarrollo de mecanismos de defensa, cuando ve amenazado su status o juzgadas sus actitudes. De ahí la importancia de saber regular y explicitar de forma progresiva el c. oculto y el cambio de actitudes.

d. La propia naturaleza de las L.T. hace que sea prácticamente imposible su planificación total, si bien la propia dinámica del aula genera situaciones muy ricas y adecuadas para "meter la cuña publicitaria", aunque no estuvieran previstas. Para ello será necesario que el profesorado actúe como tomador de decisiones crítico, no como mero aplicador de un diseño cerrado.

e. Existe el riesgo de aplicar de forma acrítica, no selectiva y desintegrada, proyectos y materiales realizados por editoriales y grupos con marcada intención ideológica, a pesar de la calidad gráfica y comodidad que aportan. Ej. ONGs, Edit. religiosa.... Pero también el de desestimar esfuerzos ya realizados, que con poca adaptación y buen criterio de selección y uso, economiza tiempo y dinero, a la vez que ofrece buena calidad técnica del soporte de información.

f. Sólo cuando se entiendan las líneas transversales como parte integrante del currículo, su evaluación formará parte de la evaluación de éste, si bien este problema ya existe con la evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales de áreas disciplinares.

3.3. La formación del profesorado en las L.T. a través de la investigación cooperativa

Cuestiones planteadas:

¿Es necesaria una formación especializada o específica del profesorado en todas o en algunas de las líneas transversales?, o ¿basta con que tener una concepción general de las mismas y un dominio del diseño curricular en general y de cada área en particular?, ¿qué modelo de formación del profesorado resultaría más adecuado para su cualificación en el desarrollo de las L.T.?: ¿la asistencia a congresos

especializados en cada L.T.?, ¿la lectura de bibliografía específica de diseño curricular?, ¿la aproximación a los materiales y proyectos específicos diseñados por expertos en cada L.T.?, ¿la asesoría en centro por expertos de aquellas L.T. consideradas por el centro como prioritarias, etc...?, ¿el proceso de investigación-acción del profesorado en un modelo cooperativo, puede ser un modelo formativo adecuado?.

Reflexiones conclusivas:

a. En el proceso de formación del profesorado en las L.T. del currículo pueden diferenciarse al menos tres fases:

- De sensibilización o toma de conciencia de lo que son las L. T., para que y por qué debe ser abordadas en la escuela.

- De información sobre lo que otros han reflexionado, investigado y diseñado como propuestas prácticas y teóricas.

- De actuación crítica para su introducción, cambio, etc... según contexto.

b. La especialización del profesorado. El mayor grado de conocimiento de cada L.T. facilita una mayor concienciación e información de los distintos aspectos a trabajar, de los recursos y materiales existentes, permitiendo una primera aproximación y el posterior intercambio de experiencias con otros profesionales sensibilizados. Pero ello no supone la conveniencia y necesidad de su formación especializada en todas y cada una de las L.T. como requisito previo a su introducción en la práctica. La perspectiva global de las L.T. en el proceso del diseño de unidades no específicas para cada L.T., facilita la introducción graduada y funcional en el conocimiento de las mismas, evitando la ruptura entre la formación teórica y práctica y dando sentido a la primera en su aplicación práctica.

c. La incorporación explícita e intencional de las L.T., entendidas como parte integral del currículo, remarca la necesidad de que el profesorado tenga un enfoque sistémico de la realidad y del conocimiento, adopte una perspectiva crítica de la educación (incluida su función y actuación) y sea un buen conocedor de las estrategias del diseño, desarrollo y evaluación. Por todo ello, consideramos que el proceso de investigación acción llevado a cabo por el profesorado en equipo, analizando y contrastando sus actitudes, pensamientos, conocimientos, prácticas, etc... e incorporando las reflexiones, experiencias y recursos didácticos diseñados (por ellos mismos o por otros), resulta ser un modelo de formación del profesorado muy adecuado que facilita la incorporación de las L.T. del currículum.

Nota: Este trabajo forma parte del proyecto de investigación 048.230-HA070/95 subvencionado por la U.P.V./E.H.U.

REFERENCIAS

- Antunez, S. y otros (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Busquets, M, D. y otros: (1994): *Los temas transversales*. Claves de la formación integral. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Munarriz, B. (coord.) (1997): *Investigación cooperativa*. Pedagogía Ibaeta: Donostia.
- Salas, B. (1994): *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*. Bilbao. Maite Canal Edit./ Emakunde.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/M.E.C.

Jugar y aprender en la escuela

María Teresa Lozano Alcobendas
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Cádiz

La escuela se ha olvidado de la potencialidad educativa del juego que, sin embargo, sigue vigente en la tradición cultural. Reintroducir el juego en el currículum escolar de una forma intencional y sistemática requiere profundizar en su comprensión y, sobre todo, poner de manifiesto sus virtualidades educativas. Con el trabajo de investigación que aquí presentamos hemos pretendido contribuir a todo ello. Nos hemos centrado en analizar cómo progresan las formas de regulación de la interactividad y, por tanto, cómo se van aprendiendo las formas de compartir una actividad que tan necesarias resultan en la sociedad democrática a la que aspiramos.

Palabras clave: Juego, interactividad, aprendizaje, desarrollo, educación.

Schools have forgotten the educative potential of play which, however, is still part of our cultural traditions. Reintroducing play in the school curriculum in an intentional and systematic way requires in depth comprehension and, above of all, demonstration of its educative virtues. With this investigation we hope contribute to all this. We have centred our work on analysing how the ways of regulating the interaction are progressing and, so, how one learns the ways to share an activity that are so necessary in the democratic society we aspire to.

Key words: Play, interactivity, learning, development, education.

No es casual que los juegos formen parte del legado de la tradición cultural de cualquier sociedad en cualquier momento histórico. Si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional dentro de cualquier cultura su transmisión se hubiera interrumpido. Sin embargo no ha sido así: todos los niños y niñas encuentran a su disposición un bagaje de juguetes y de juegos en los que van siendo iniciados por los adultos o los más mayores. La etnografía, la antropología y la psicología, sobre todo desde una perspectiva sociocultural, coinciden en afirmar que la actividad lúdica es portadora de un valioso potencial de aprendizaje. Funciona de hecho como transmisora de las formas de relación, los códigos, los valores, las habilidades, etc.. necesarios para integrarse en una determinada cultura (Elkonin, 1980; Bruner, 1975, 1984).

Sin embargo en la escuela, que tiene a su cargo la función de intentar que los niños y las niñas adquieran las competencias sociales y cognitivas necesarias para que puedan participar en la vida social, el juego ha estado secularmente proscrito, debido probablemente a la rígida separación entre juego y trabajo preconizada por la ideología predominante en la época en que se comenzó a generalizar la educación escolar. El juego se ha venido justificando sólo para descansar del esfuerzo realizado y recuperar energías para seguir trabajando. Todavía hoy la organización escolar sigue siendo reflejo de este presupuesto y tiende a reforzarlo. A pesar de ello, el juego se ha venido infiltrando en la escuela por las "grietas" del propio sistema: se ha recurrido al juego como instrumento de aprendizaje precisamente donde más ha fracasado la forma de enseñanza tradicional, sobre todo con quienes presentan dificultades para aprender y con los niños y niñas más pequeños. En la actualidad, son muchas las maestras y maestros que intentan introducir el juego en el currículum escolar de una forma intencional y sistemática, al menos en el nivel de educación infantil.

Pero muchos de quienes lo han hecho sólo han llegado a conseguir un conocimiento funcional del juego: saben las condiciones que requiere, saben promoverlo y confían en que facilite el aprendizaje y el desarrollo. Resulta casi una proeza lograr una comprensión más reflexiva, entre otras razones porque dentro de nuestra tradición científico-cultural es muy difícil encontrar las herramientas conceptuales necesarias. Con la intención de avanzar hacia una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo que se producen en el juego y poderlo poner al servicio de la educación de una forma más reflexiva y satisfactoria emprendimos, junto con un grupo de maestras de educación infantil, la investigación de la que aquí ofrecemos algunas de las hipótesis de trabajo y conclusiones más importantes.

Centramos nuestra investigación en los procesos de interactividad que tienen lugar mientras los niños y niñas juegan desde el convencimiento de que esa es la perspectiva más conveniente para situar la intervención educativa: son las relaciones sociales las que promueven y catalizan tanto el cambio individual como el cambio social y cultural. Esta óptica está ya inscrita en un marco teórico, el de la teoría socio cultural, que es al que desde un principio nos acogimos (Vygotski, 1978; Elkonin, 1980; Bruner, 1975, 1984; Rogoff, 1993). Este marco permite articular, desde una dimensión interpersonal, la tradición lúdica de nuestra cultura y su potencial de aprendizaje, dimensión sociohistórica, con los cambios y progresos individuales que se derivan de ella (Piaget, 1946), dimensión intraindividual. Facilita así la integra-

ción aspectos parciales de teorías de muy diversa procedencia. que sin embaraο consideramos relevantes para la práctica educativa. Rastreando en ellas conseguimos construir las herramientas conceptuales necesarias para analizar cómo va emergiendo la interactividad a partir de las aportaciones de quienes participan en ella y cómo va logrando formas cada vez más ajustadas.

Los tipos de juego estudiados fueron los que ya estaban incluidos en el currículum por las maestras del equipo: juego psicomotor o de contacto físico, juego de construcción-representación, juego simbólico o sociodramático, juegos reglados de mesa y juegos reglados de patio. Aquí nos limitaremos a exponer las conclusiones de los dos primeros y a compararlas con las conclusiones del juego sociodramático expuestas ya en un trabajo anterior (Lozano y otros, 1996). De cada uno de estos tipos de juego las maestras hicieron registros de observación sistemáticos a lo largo de todo un curso escolar. A partir del análisis cualitativo de los datos obtenidos pudimos establecer la posible continuidad y progresión entre las formas de interactividad que se producen en cada tipo de juego. Y, finalmente, tratamos de inferir de todo ello criterios para la planificación y la intervención educativas y de validarlos en la práctica.

ANÁLISIS DEL JUEGO PSICOMOTOR O DE CONTACTO FÍSICO

Para que se produzca un proceso de interactividad son necesarias al menos dos condiciones: que dos o más niños y niñas tengan un contexto de referencia compartido y que exista una cierta asimetría en las relaciones. Esas dos condiciones explican la continuidad del proceso y el progreso en la interactividad. En el juego psicomotor el contexto de referencia está dado de forma inmediata por la propia actividad física que se desarrolla. Hay que buscar en ella los elementos que garanticen la continuidad del proceso. La asimetría viene siempre dada por las distintas habilidades sociales y cognitivas y las diversas formas de comprensión que existen de hecho en cualquier grupo de niños y niñas, incluso aunque sean de la misma edad. Las supuestas diferencias darían sentido a los intercambios y justificarían el cambio y el progreso en la actividad conjunta.

Los datos obtenidos nos han permitido constatar cómo ya en este tipo de juego, el más sencillo de todos los estudiados, se produce un progreso en la forma de organizar la actividad conjunta a partir de las aportaciones de los participantes. En primer lugar, nos sirvieron para justificar la continuidad de la actividad lúdica a lo largo de las sucesivas sesiones de juego. Una vez establecida la continuidad del proceso, la comparación entre secuencias correspondientes a distintos momentos de éste nos indica el posible progreso.

La continuidad del proceso se justifica en este caso por la estructura de la propia actividad, es decir, aquello en lo que básicamente consiste su trama. La mayor parte de la actividad desarrollada en el juego psicomotor o de contacto físico que hemos estudiado se reduce a correr juntos, perseguirse los unos a los otros o pelearse de forma simulada. Los tres tipos de actividad aparecen por lo general en cada una

de las sesiones de forma consecutiva o, más bien, se transforman las unas en las otras: el correr juntos se transforma en ir uno detrás de otro persiguiéndose o viceversa; y la una y la otra pueden derivar en un momento determinado en pelea simulada, generalmente al final de la sesión, pues cuando la pelea deja de ser simulada y pasa a ser real el juego se termina. La transformabilidad de las tres actividades nos induce a pensar que constituyen la trama única y permanente del juego.

Frc., Ant., Gbr., Pac. y Alv. Después de jugar a perseguirse, corren de forma desordenada por el espacio libre de la clase. Cuando van a chocar unos con otros se frenan con las manos y se separan.

Gbr. Se para y vuelve a decir: "¡Hola! ¿A que no me coges?"

Frc., Ant., Pac. y Alv. Salen corriendo hacia Gabriel y cuando llegan donde está lo tiran al suelo y se echan encima de él. Luego se levantan del suelo y empiezan a agarrarse unos a otros por el cuello y por la espalda y se pelean con los pies de forma simulada, sin hacerse daño.

(Registro A, sesión I) 1

En este tipo de juego puede aparecer una dimensión simbólica pero no es indispensable. Cuando se adoptan roles, están siempre supeditados a la estructura de la actividad y parecen ser más bien un pretexto que la da sentido y la justifica: aparecen toros que persiguen a los toreros, jinetes y caballos que corren juntos, monstruos que asustan a los perros, los hacen huir y los persiguen... Por esa razón la mayor parte de las veces son complementarios e intercambiables. Los mismos niños y niñas pueden ser alternativamente perros, monstruos, caballos, jinetes, toros o toreros. También nos parece significativo que los roles desempeñados generalmente no llegan a consensuarse a través del lenguaje verbal. Las propuestas son inferidas sin problema de las acciones y gestos que realizan los compañeros. Esto es suficiente para que se pueda responder de forma congruente y se inicie un proceso de actividad conjunta.

Todos los tipos de actividad -correr juntos, perseguirse y pelearse- presentan una dinámica muy similar. Si pueden ser compartidos por varios niños o niñas de forma conjunta es gracias a un mecanismo muy sencillo y que todos conocen desde muy pequeños: la imitación que, utilizada de forma circular y recíproca, sirve también para generar acciones complementarias cuyas posiciones pueden ser intercambiables (Bruner, 1984). Así tienen lugar las distintas posibilidades de compartir una actividad y ésta se puede ir construyendo cooperativamente: hacer lo mismo juntos -lo mismo que el otro o lo que anteriormente ya se hizo-, hacer lo complementario -uno tiene que correr detrás de otro, subirse o echarse encima de él- y transformar una acción en la recíproca, es decir, invertir las posiciones -el que corría detrás pasa a hacerlo delante y el que estaba abajo pasa arriba-:

Gbr., Nch. y Frd. Se sitúan junto a una de las paredes de la clase. Empiezan a correr al mismo tiempo hacia la pared de enfrente. Cuando llegan ponen las manos en la pared y vuelven de nuevo hacia la pared de enfrente. Repiten lo mismo una y otra vez.

Mcd. y Vns. Llegan y se ponen a hacer lo mismo. Cuando llegan a la pared se ríen y vuelven hacia la de enfrente.

(Registro A, sesión II)

Además, cualquiera de los participantes puede en un momento determinado asumir iniciativas o introducir variaciones en la actividad que se viene desarrollan-

do. Estas por lo general son aceptadas y seguidas inmediatamente por algún otro introduciéndose así el cambio en el proceso conjunto. Las respuestas pueden ser complementarias o reproductoras:

Var. Empiezan como siempre corriendo uno detrás de otro.

Frd. Coge un chaquetón de la percha y dice: "¡Toro! ¡Toro!".

Ant. Se pone los dedos en la frente, a modo de cuernos y se va hacia Frd. gritando: "¡Toro! ¡Toro!".

Gbr. Coge otro chaquetón y hace lo mismo que Frd. gritando también: "¡Toro! ¡Toro!".

Frd. Suelta el chaquetón, se pone a cuatro patas, levanta los pies, sale corriendo hacia Nch. y le embiste.

(Registro A, sesión IV)

Los cambios introducidos a partir de las iniciativas individuales correspondidas por los otros promueven el progreso de la actividad conjunta. Las claves para analizarlo las hemos buscado en la forma de regulación del proceso, es decir, en la forma de relación entre lo que se hace con los otros y lo que se dice (Edwards y Mercer, 1987). Hemos comprobado una vez más que la función reguladora del lenguaje es decisiva. No hay otro instrumento más idóneo para explicitar las intenciones implícitas en la acción y para consensuar los esquemas a seguir. El análisis del proceso nos ha llevado a distinguir dos fases 2 sucesivas que pasaremos a caracterizar.

Fase I:

En un primer momento del juego psicomotor o de contacto físico la pautas de regulación de la actividad vienen dadas exclusivamente por la propia estructura de su trama. Ya se trate de correr juntos, perseguirse o pelearse de forma simulada, las pautas a seguir en cada momento se inducen del sentido que se atribuye a los gestos o los movimientos que los otros realizan. La mayor parte de la comunicación se desarrolla en el plano de lo no verbal. Si en algún momento se utiliza el lenguaje verbal es para ratificar las intenciones de la actividad que se está desarrollando. El desempeño de roles, cuando se produce, no introduce una forma de regulación distinta. Simplemente ofrece argumentos para la forma de regulación que ya se venía dando. Las secuencias ya descritas de las Sesiones I, II y IV son buenos ejemplos de esta primera fase.

Fase II:

La intervención cada vez mayor del lenguaje verbal como mediador en la interactividad da lugar a que se introduzcan cambios que van confiriéndole un sentido más normativo. Aunque no llegue a producirse la negociación previa de las pautas a seguir, su explicitación en el cambio verbal permite su aceptación por parte de los demás y su traducción a la actividad conjunta. El proceso de actividad va siendo cada vez más regulado por los "guiones" que se atribuyen convencionalmente a los personajes con los que se identifican -en el caso de que haya roles- o por "reglas" compartidas por todos -en el caso en que no hay desempeño de roles-. Esto supone en

cualquier caso La posibilidad de que la actividad se vaya haciendo cada vez más diversa y compleja sin salirse de los cauces establecidos por la trama de la actividad. Para detectar el progreso basta comparar las secuencias anteriormente descritas con las que presentamos a continuación:

Var. Están corriendo a cuatro patas y levantando de vez en cuando las dos manos y relinchando, como si fueran caballos.

(...)

Pac. Se sube encima de Gbr., que sigue haciendo de caballo, y dice: "¡Arre caballo, arre!".

Gbr. Se tumba en el suelo y dice: "Yo ahora estaba durmiendo".

Nch. Va hacia él y le dice: "Pero ya te despertaste ¿vale?". Luego se monta encima y empiezan a andar.

Gbr. Insiste: "Quiero dormir".

Nch. Se baja del caballo y lo lleva a la cuadra.

(Registro A, Sesión IX)

Nch. Corre detrás de Frd. diciéndole: "¡Piruleta, piruleta...!".

Pbl. y Alv. Se incorporan al juego. Se persiguen unos a otros gritando: "¡Piruleta, piruleta...!".

Nch. Dice "Frd. es 'piruleta' y tiene que cogernos.

Frd. Cuando coge a uno dice: "¡Cogido!". Luego lo tira al suelo.

(...)

Frd. Se pone de pié y sale corriendo otra vez detrás de ellos.

Nch., Pbl. y Alv. Cuando Frd. los va a coger se meten debajo de una mesa y dicen: "¡Casa!".

Nch. Sale de debajo de la mesa diciendo de nuevo: "¡Piruleta!". Coge a Ant. y le dice: "Ahorate toca a ti".

Ant. Gorre detrás de los demás hasta coger a Frd.

Nch. Dice: "Ahora 'se quedáis' los dos". Se coloca frente a Frd. y Ant. mientras dice cosn gestode provocación: "¡Piruleta!".

(Registro A, sesión X)

Como hemos podido ver, tanto en la Sesión IX como en la X las pautas que regulaban la actividad en la primera fase se hacen más explícitas. En la sesión IX vemos cómo llegan a consensuarse verbalmente -el caballo consigue irse a dormir- y el guión de la actividad se amplía y diversifica -el caballo además de correr, come y duerme-. En la sesión X aparecen también reglas nuevas, como la existencia de un lugar donde está prohibido coger -"la casa"- y los criterios para establecer turnos -que empiezan a perfilarse-. Todo ello redundando en la complejidad de la actividad.

A este tipo de juego se le ha atribuido la virtualidad de poner a prueba las posibilidades y los límites de las relaciones cuerpo a cuerpo (Bruner, 1984). Su trama básica y el progreso en la regulación que se produce en él confirman su potencialidad educativa. Pensamos que ésta radica en la trama configurada por los tipos de actividad predominantes -correr juntos, perseguirse y pelearse de forma simulada-. En conjunto garantizan que al jugar a esta clase de juego se puedan ensayar y, por tanto, aprender las posibilidades de compartir una actividad: hacer lo mismo juntos, hacer algo complementario y/o transformar una acción en la recíproca. Asimismo se pueden ir descubriendo e interiorizando los límites que establecen lo prohibido -

como, por ejemplo, hacer daño- y fijando explícitamente, a través del lenguaje verbal, normas convencionales para regular mejor la actividad conjunta.

Creemos que la fase segunda del juego psicomotor es ya un prelude de otros dos tipos de juego: los juegos reglados de patio, que tendrán una estructura normativa aún más definida y los juegos simbólicos o sociodramáticos, regulados por guiones más complejos y diversificados. De hecho, esto es lo que hemos podido constatar con los datos del Registro A. A partir de la sesión XI los niños y niñas observados dejaron de jugar a juegos de contacto físico y pasaron a jugar a "las casitas".

ANÁLISIS DEL JUEGO DE CONSTRUCCIÓN-REPRESENTACIÓN

En este tipo de juego el contexto de referencia común está inducido por los recursos que la maestra ha preparado a tal efecto: hay a disposición de los niños y niñas, en un tiempo en el que pueden elegir libremente la actividad a desarrollar y en un espacio acotado, tacos de madera, tacos de pinchos ensamblables, cubos y bombos donde guardarlos. Sólo con facilitarles esos recursos se inicia un proceso de actividad, sugerida en este caso por las propiedades físicas de los materiales. Son elementos destinados a la construcción -composición de formas más complejas a partir de elementos simples-. Los datos observados nos permiten confirmar que también este juego mantiene la continuidad a lo largo de las distintas sesiones. Esta continuidad se justifica, como en el juego anterior, por la estructura de la propia actividad. Por ser la construcción una actividad compositiva es siempre reversible, es decir, permite deshacer lo hecho para volver a empezar. El componer y descomponer constituyen la trama básica del juego.

Este tipo de actividad suele tener desde el principio un trasfondo representativo. Los modelos que han visto en la sociedad adulta les sirven a los niños y niñas como guía para realizar sus producciones o al menos para reinterpretarlas a posteriori. Estos modelos no coaccionan nunca el proceso -la presión por el logro anularía el carácter lúdico de la actividad-. Pero cumplen la función de facilitar la anticipación mental de la actividad completa y dar sentido y continuidad a todas y cada una de las acciones:

Ism. Empieza a hacer una torre con cilindros de madera (...)

Man. Hace un tren con rectángulos de pinchos Yerdés y soportes verticales.

(...)

Crn. Coge dos piezas que estaban ensambladas y dice: "¡Mira, una pistola!".

(Registro B, sesión 1) 3

La trama básica del juego de construcción -componer y descomponer- funciona también de forma compartida gracias al mecanismo de la imitación utilizado de forma alternante y recíproca. Los niños y niñas, cuando no se dedican a repetir una y otra vez lo que ellos mismos hicieron ya en ocasiones anteriores, reproducen lo que ven hacer a otro. Esto puede dar lugar al inicio de construcciones similares en paralelo o de construcciones conjuntas, en las que cada uno va completando alternativamente lo que hace el otro. En cualquiera de los casos, se produce constantemente

te la inversión de las posiciones complementarias -el que lleva la iniciativa pasa a imitar y el que imitaba asume la iniciativa-. En síntesis, la trama del juego de construcción también permite ensayar las posibilidades de compartir una actividad y construirla cooperativamente, es decir, hacer lo mismo, hacer lo complementario y hacer lo recíproco:

Rfl. Apila en fonna de torre tacos de madera en el rincon del banco.

Dav. Entra y se pone también a hacer una torre.

Mnl. Le desbarata la torre a Dav.

Ism. Entra a jugar con Mnl. y colabora en la construcción del tren que estaba haciendo.

Dav. Vuelve a hacer la torre.

Ism. Le desbarata la torre a Dav.

Mnl. Entra con su tren en el espacio que ocupa Dav. y empuja su construcción.

Dav. y Mnl. Inician un juego conjunto.

(Registro B, sesión 1)

Aunque la actividad conjunta consista básicamente en la repetición circular y alternante de los mismos esquemas de acción, también se pueden introducir cambios a partir de la iniciativa de cualquiera de los participantes. Las iniciativas por lo general son aceptadas y reproducidas por imitación, convirtiéndose en modificaciones estables de la actividad conjunta y contribuyendo a su progreso. Las claves para establecer este progreso de nuevo las sacamos de la evolución de las formas de regulación de la interactividad (Edwards y Mercer, 1987). El análisis del proceso nos ha llevado a distinguir dos fases sucesivas que pasaremos a caracterizar.

Fase I:

Lo mismo que en el tipo de juego anterior, en una primera fase del juego de construcción las pautas de regulación de la actividad vienen dadas por su trama básica. Se inducen del sentido implícito en las acciones que los otros realizan. La interpretación de ese sentido es lo que permite inferir pautas que permitan la coordinación de las acciones de los unos con las de los otros. El sentido de una acción se desprende siempre de su integración una estructura de conjunto más amplia que se conoce de antemano. Por lo tanto, los modelos reproducidos en la construcción, al facilitar la anticipación mental de la tarea completa, contribuyen decisivamente a que la regulación sea posible.

Como hemos podido ver en las secuencias anteriormente descritas (Sesión I del registro B), en esta primera fase la mayor parte de la comunicación se desarrolla en el plano de lo no verbal. El lenguaje es utilizado casi exclusivamente para describir y apoyar la actividad que se está desarrollando -todavía no anticipa la acción futura ni relaciona el presente con el pasado-. Aunque contribuya a facilitar el consenso haciendo más explícito el sentido intencional de las acciones, no llega a ser el instrumento fundamental de la mediación. Por esto aunque haya un interlocutor no se espera de él respuesta alguna y, si alguna vez se formula alguna propuesta, no surte efecto:

Jan. Hace una pistola y se la muestra a la profesora: "¡Mira, 'seño!>".

Pfr. Le sonríe.

Mnl. Hace una pistola igual a la de Jan. y le pregunta: "¿Se hace así?". Sin esperar respuesta le dice a Pdr.: "¡Mira mi pistola!. Juega con Jan. y se la muestra también a la profesora: "¡Mira, señorita, una pistola!".

(...)

Mnl. Se queda solo y llama a Jnt. Le dice: "¡Ven, una montaa!~ y aplaude (Jnt. no le hace caso en ningún momento). Luego se acerca con los tacos en la mano al lugar donde est  Jnt. Después los abandona y se va a la biblioteca.

(Registro B, sesión III)

Sin embargo el lenguaje empieza a ser usado más interactivamente en la mediación de conflictos. Se empieza a producir así una organización de la interactividad cualitativamente diferente: las pautas que la regulan se irán haciendo más explícitas, el consenso más logrado y la actividad más diversificada y compleja.

Fase II:

En esta segunda fase se va generalizando progresivamente el uso del lenguaje como mediador de la actividad. El curso de la acción sigue estando regulado básicamente por las pautas inferidas de la secuencia de acciones que constituyen la estructura compositiva de la actividad. Sin embargo, la interacción verbal facilitará el que se puedan introducir cada vez más modificaciones o innovaciones. El discurso empieza ya a dirigirse a un interlocutor concreto. Est  referido por lo general a lo que se espera del otro en relacion con lo que uno mismo est  haciendo: se busca la ayuda o la colaboración de los compañeros y se hacen propuestas. El lenguaje va estableciendo nexos entre la propia acción y la del otro, entre una acción pasada o presente y la que todavía es una expectativa. Ahora se pueden explicitar y negociar los criterios que configuran la construcción que se est  realizando. El proceso de actividad se hace así cada vez más rico y más complejo:

Vrg. y Est. Hacen juntas la torre.

Est. Dice: "Asi no es, asi no es... ¡cuchi, cuchi!~. Se rie.

Vrg. Dice: "Falta uno". Se va a buscarlo.

Est. Pregunta: "¿Falta uno?". Utiliza un taco como prismáticos y dice: "Mira, te veo".

Dirigiéndose a Dvd.: "Mira por aqui una vez".

Dvd. Responde: "A ver, voy a mirar". Mira por los prismáticos.

Vrg. y Est. Continúan haciendo la torre y se ríen mientras la hacen.

Est. Intenta coger la torre entre los dos brazos y se le cae.

Vrg. Le dice: "¿Has visto?. Vamos a ponerlo aqui arriba".

Est. Responde: ~Vamos a formarla una a una. Yo voy a formarla una a una... Y a una, a cuatro y a diez.."

Vrg. Continúa: "...Y a doce".

(...)

Est. Le indica a Virginia dónde falta una pieza diciendo: "Aquí abajo". Se le desbarata. Intenta ponerla mientras dice: "No cabe aquí, no cabe aquí" (la pieza es diferente a las de la torre). La sostiene entre sus brazos diciendo: "Ahora va a estar más alta, mira, mira". Insiste: "Eso no cabe aquí".

(Registro B, sesión VII)

La potencialidad educativa del juego de construcción-representación radica también en la trama de su estructura básica y en el progreso en la regulación que se produce en él. Se le ha considerado como un prolongación de los juegos funcionales destinados a ensayar y aprender las destrezas y habilidades manipulativas (Elkonin, 1980; Bruner, 1984). La repetición continua de las actividades de componer y descomponer proporciona una valiosa oportunidad para ensayar combinaciones de esquemas de acción que nunca serían intentadas en otras condiciones y para introducir en ellas variaciones sistemáticas. Así se pueden ir dominando los distintos aspectos de una tarea, repitiéndola hasta convertirla en una rutina familiar y, finalmente combinarla con otras para adaptarse a unos determinados requisitos y adquirir así el dominio de una habilidad compleja -manipulativa y mental-.

Este tipo de juego tiene además un trasfondo de simbolización cada vez más manifiesto. Los materiales permiten trasponer a un plano simbólico y reproducir determinadas actividades del mundo de los adultos. Esta dimensión simbólica facilita el carácter interactivo de la tarea de construir. Al mismo tiempo que las destrezas manipulativas y mentales se ensayan también las distintas posibilidades de comparar una actividad: hacer lo mismo en paralelo, hacerlo de forma complementaria o de forma recíproca. En definitiva, el juego de construcción-representación es un recurso muy adecuado para el aprendizaje de las habilidades cada vez más complejas que requiere el proceso de desarrollo tecnológico.

CONCLUSIONES: EL PROGRESO EN LAS FORMAS DE REGULACIÓN DE LA INTERACTIVIDAD

Los análisis realizados hasta aquí resultan insuficientes. De cara a la posible integración del juego en la planificación del currículum, nos interesa no sólo saber lo que ocurre en cada tipo de juego sino establecer sus posibles conexiones y la progresión que se pudiera dar entre ellos. Con esa intención realizamos una revisión comparativa de la información relativa a los dos tipos de juego analizados en el presente trabajo y de la información relativa al juego simbólico o sociodramático presentada en un trabajo anterior (Lozano y otros, 1996).

Comenzando con los contextos de referencia necesarios para que se de una actividad conjunta, vemos que presentan semejanzas y diferencias interesantes. Tanto en el juego picomotor como en el juego de construcciones el contexto de referencia viene dado por la propia actividad. Sin embargo en el primero, al no estar inducido por un escenario ni recursos específicos -tiene lugar en cualquier espacio libre-, la actividad desarrollada es de tipo "cuerpo a cuerpo" bajo las tres modalidades de correr juntos", "perseguirse" y "pelearse de forma simulada". En el juego de construcción el escenario y los recursos dispuestos inducen a una actividad manipulativa de carácter constructivo. En el juego sociodramático, por el contrario, el contexto de referencia no es ya la propia actividad sino la experiencia social evocada por el escenario y los recursos y que la actividad lúdica recrea simbólicamente.

Estas diferencias dan lugar a relaciones distintas entre las dimensiones prag-

mática y simbólica existentes en cada tipo de juego. En los dos primeros la dimensión fundamental es la pragmática. Tiene carácter estable y es la que configura la estructura de la actividad. La dimensión simbólica -que ni siquiera es imprescindible- se sujeta a la dimensión pragmática sirviéndole de mero pretexto -en el juego psicomotor- o como modelo que facilita la anticipación de la actividad completa -en el juego de construcción-. Esta relación se invierte en el juego socio dramático: la dimensión simbólica es la prioritaria -consiste en recrear experiencias sociales- y la dimensión pragmática se pone a su servicio -es sólo el instrumento mediador que hace posible la transposición de la experiencia- social al plano simbólico-. Esto da lugar a que en este tipo de juego la trama resulte mucho más variable e imprevisible.

A su vez, estas diferencias dan lugar a variaciones en las formas de regulación de la actividad conjunta. En los tres tipos de juego la regulación requiere la conjunción entre el discurso de la acción y el discurso verbal -lo que se hace y lo que se dice (Edwards y Mercer, 1987). Pero esta conjunción se produce de manera distinta en función de las diferencias entre las dimensiones pragmática y simbólica anteriormente descritas. En los dos primeros tipos de juego se da una actividad predominante con estructura estable. En el juego psicomotor esa estructura tiene carácter prelógico -es la de las actividades de correr justos, perseguirse y pelearse de forma simulada-. En el juego de construcción la estructura tiene carácter compositivo y, por lo tanto, lógico. En ambos casos, la estructura estable de la actividad constituye en todo momento la base de la regulación. Esa estabilidad permite que las formas de compartir la actividad -la imitación del otro, la complementariedad y la reciprocidad- se produzcan de forma simultánea. La regulación de la actividad se realiza fundamentalmente a través de la interpretación de los gestos y movimientos del otro. El lenguaje es un instrumento subsidiario. Sin embargo también contribuye a la regulación en la medida que es utilizado para explicitar determinados aspectos de las acciones que se están desarrollando o se tiene la intención de desarrollar. La función reguladora del lenguaje tiene un sentido progresivo: cada vez incide de una forma más anticipada, más completa y, en definitiva, más eficaz. El lenguaje comienza acompañando a la acción que se está desarrollando y explicitando su sentido o intencionalidad y llega a explicitar las reglas o guiones -en el juego psicomotor- o incluso a anticiparse a la acción formulando propuestas -en el juego de construcción-.

El juego sociodramático, por su carácter simbólico -alusivo a experiencias sociales-, tiene una estructura de carácter narrativo. Esa estructura puede llegar a ser muy versátil y no puede constituir la base de la regulación. Aunque las experiencias previas sean similares, esto no es suficiente para dar lugar a una actividad conjunta. Lo que realmente regula la actividad es el guión desarrollado desde algunos de los roles asumidos por los niños y niñas -los roles principales-: los protagonistas se encargan de que la actividad conjunta no se aparte mucho de los cauces que el guión perfija. La actividad no puede en este caso regirse por unos principios tan estables y compartidos. Los guiones remiten a las convenciones sociales propias de la cultura en la que se vive -que presentan una relativa variabilidad-. Estas pueden funcionar como criterio regulador sólo de manera parcial: pueden ser el criterio de quien desempeña alguno de los roles protagonistas. Pero difícilmente pueden convertirse en entrada en un principio de regulación compartido. Por ello intervienen subsidiariamente las formas de participación ya ensayadas en los otros juegos. En un principio

es la imitación de lo que se ve hacer a otro -generalmente a uno de los protagonistas lo que permite una cierta generalización de las convenciones sociales. Luego la imitación deja paso a la complementariedad para, finalmente, iniciarse una cierta reciprocidad. El lenguaje tiene una función más importante en este juego. Comienza también supeditándose a la acción, pero poco a poco se va produciendo un proceso de inversión y termina anticipándose a la actividad de una forma cada vez más completa y siendo el instrumento regulador prioritario. En un principio su función también consiste en explicitar el sentido o la intencionalidad de la acción que se está desarrollando o se va a desarrollar. Más tarde pone de manifiesto los roles y las propuestas de acción consiguientes permitiendo un consenso más explícito, para finalmente hacer posible el consenso anticipado del guión a desarrollar conjuntamente y de sus reglas.

La comparación entre los tres tipos de juego nos pone sobre la pista de una línea de análisis que nos parece muy interesante: la posible progresión entre sus formas de regulación. La regulación empieza descansando en la estructura de la propia actividad, que está regida por principios estables. El lenguaje simplemente la acompaña sirviendo de recurso para confirmar el consenso implícito. Poco a poco va adelantándose a la acción y haciendo cada vez más explícito el consenso, hasta llegar a conseguir que se produzca la inversión y -en el juego sociodramático- ser utilizado para anticipar y consensuar explícitamente el guión y las reglas convencionales de la actividad completa que se tiene intención de desarrollar.

En esa posible progresión de las formas de regulación pensamos que reside una de las potencialidades educativas más interesante del juego. El aprendizaje de las formas de regulación de las actividades humanas es una de las tareas más cruciales y más complejas de los niños y niñas pequeños. Por lo general, los niños y las niñas pequeños participan en las actividades sociales -incluidas las escolares desde una posición de heteronomía. Desde esta posición nunca podrían llegar a desarrollar todas las competencias sociales que necesitarán para participar en la sociedad actual. Es preciso ofrecerles un "lugar" donde realizar experiencias desde una posición más simétrica y más autónoma, pero sin las exigencias y la responsabilidad que supone la vida adulta. Ese "lugar" lo proporciona el juego. En el juego se pueden ensayar las propias habilidades, explorar libremente el mundo que nos rodea y las normas que rigen en la sociedad adulta. Todo ello sin la presión del logro y sin la responsabilidad de someterse a los imperativos de la realidad o a las convenciones sociales. Y, lo que es más importante, el juego brinda la posibilidad de experimentar y aprender las formas de compartir una actividad -en las que han sido iniciados previamente bajo la tutela del adulto- pero esta vez desde una posición más igualitaria, desde donde se puedan asumir más fácilmente la iniciativa y el control. Pensamos que el aprendizaje de la autonomía y las formas de regulación de la actividad conjunta son indispensables para poder integrarse como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en una sociedad democrática.

Notas

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación patrocinado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (SE10) y que lleva por título "El juego en el curriculum de Educación Infantil", en el que también han participado Rosario Ortega, Miguel A. de Ben, M. Dolores Díaz, M. Luisa Viteri, M. Josefa Sánchez, M. del Carmen Márquez, Pilar Viñuela y Adriana Hernández.

1. Este registro ha sido realizado por Adriana Hernández en 1º de Educación Preescolar (4 años) del Colegio Público "El Real" de Carmona (Sevilla).

2. Aunque hablemos de "fases" no defendemos una concepción de períodos en el proceso de desarrollo que se siguen cronológicamente de forma lineal y necesaria. No es el lugar apropiado para entrar en un debate más profundo. Sólo decir que aceptamos la recursividad del proceso y el desfase en el desarrollo de las competencias o capacidades puestas en juego. Pero no por ello lo que ocurre en cada caso concreto deja de poder ser interpretado desde un modelo en el que las fases se siguen unas a otras en una secuencia determinada, cuya direccionalidad viene impuesta por el contexto sociocultural. Nos parece interesante establecer esa secuencia de cara a la posible intervención educativa en el proceso.

3. Este registro ha sido realizado por Carmen Márquez Gallardo en el curso 1º de Preescolar (4-5 años) del C.P. Oripo de Sevilla.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1975). Play is serious business. *Psychologia Today*, 3.
- Bruner, J. (comp. de J. L. Linaza) (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Edwards y Mercer (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Linaza, J.L. (1985): *El juego infantil*. Madrid: M.E.C.
- Lozano, M. T. y otros (1996): Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a "la casita". *Cultura y Educación*, 1, 99-113.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R.(1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Mexico: F.C.E.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica

Pérez Sánchez, A.M.

Castejón Costa, J.L.

*Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación
Universidad de Alicante*

La finalidad de la presente investigación es establecer la existencia de toda una serie de factores diferenciales entre alumnos repetidores y no repetidores que puedan ser explicativos del diferente rendimiento académico de unos y otros. Hacemos especial hincapié en los factores psicosociales relativos a la percepción que el alumno posee de su ambiente familiar, escolar y social, sin olvidar factores de tipo personal tales como la inteligencia y el autoconcepto. Para ello mediante las técnicas de análisis discriminante y de regresión múltiple establecemos, en primer lugar, los factores que discriminan más y mejor la pertenencia a uno u otro grupo de alumnos y, en segundo lugar, establecemos las ecuaciones de regresión que nos permiten pronosticar con un cierto margen de confianza el rendimiento académico de los alumnos en virtud de su pertenencia a uno u otro grupo.

Palabras clave: repetidor, edad escolar, edad cronológica, rendimiento académico, factores psicosociales.

The purpose of this investigation is to establish the existence of a series of differential factors between repeating pupils and non-repeating pupils which may account for the different academic achievement of both groups. We have paid especial attention to psychological factors which have to do with the student's perception of his/her family, school and social environment but have not forgotten factors of personal type such as intelligence and self-concept. First of all, we have established the factors which discriminate more effectively the inclusion of the students in one group or the other by means of techniques of discriminant analysis and multiple regression analysis and, in the second place we have established the regression equations which allow us to predict with a certain margin of confidence the academic achievement of the pupils depending on their placing in one group or the other.

Key words: repeating student, school age, chronological age, academic achievement, psychosocial factors.

INTRODUCCION

En un avance del borrador del informe del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo correspondiente al curso 1995/96, Escuela Española (1997) señala que, en términos generales, dicho borrador indica que el 80% de los alumnos de 8º de EGB obtuvieron el título de Graduado Escolar, proporción que disminuye a medida que aumenta en número de años que es necesario emplear para obtener dicho título; este tanto por cien desciende a menos del 43% en el caso de los alumnos de Bachillerato que obtuvieron en la convocatoria de Junio calificación positiva en todas las asignaturas del curso.

Es evidente que la existencia de estos porcentajes, que vienen repitiéndose año tras año, es una de las causas que provocan la existencia de numerosos trabajos que intentan determinar las variables que determinan todo o parte del rendimiento académico de los alumnos y puesto que en la educación intervienen fundamentalmente tres elementos, el alumno, la escuela y la familia, las variables estudiadas hacen referencia a ellos. Son variables que actúan como determinantes personales, escolares y sociofamiliares.

Generalmente se ha explicado el éxito y el fracaso escolar acudiendo a diferencias individuales en inteligencia o en aptitudes intelectuales y ciertamente en todas las investigaciones que hemos revisado hemos encontrado relaciones significativas entre el aprovechamiento escolar y la inteligencia, lo cual demuestra la consistencia de esta relación (Pelechano, 1972, 1977; Avia, Roda y Morales, 1975; Rivas, 1977; Pérez Serrano, 1978; Rodríguez Espinar, 1982; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Carabaña, 1987; Alvaro Page et al., 1990; Pardo Merino y Olea Díaz, 1993). Sin embargo las correlaciones obtenidas son moderadas lo que es una señal de que las aptitudes intelectuales pueden estar influidas por factores familiares y escolares. Parece ser que de todas las aptitudes intelectuales influyentes en el rendimiento académico, es el factor verbal el que incide directamente en el rendimiento del alumno en todas las áreas del currículo, factor que es el más susceptible de influencias socioculturales y familiares.

También han sido profusamente estudiadas las relaciones que se dan entre el éxito/fracaso escolar y variables tales como el autoconcepto y la clase social. En el caso de la primera todas las investigaciones apuntan hacia el hecho de que el efecto que produce la repetición de curso en los alumnos es una disminución del autoconcepto (Natale, 1991; Foster, 1993).

La investigación sobre las relaciones existentes entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos, ofrece datos que nos permiten establecer que es el componente académico del autoconcepto el que mantiene una relación más estrecha con el aprovechamiento escolar de los alumnos, mientras que las correlaciones que los otros componentes del autoconcepto o el autoconcepto general mantienen con el rendimiento académico son moderadas (Shavelson y Bolus, 1982; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Machargo, 1991; González y Tourón, 1992; Castejón y Navas, 1992; Castejón y Vera, 1996).

Con respecto a la clase social es prácticamente unánime la opinión de que esta variable está estrechamente relacionada con el hecho de que los alumnos repitan curso (Cosden et al., 1993; Dauber et al., 1993; Foster, 1993; McArthur y Bianchi, 1993).

En lo que respecta a la integración de los alumnos repetidores en su grupo-clase la investigación evidencia que estos alumnos son menos aceptados y más rechazados que sus compañeros de clase (García Correa, 1992). En general, los alumnos repetidores son los que mayores problemas presentan tanto de aprendizaje como de conducta. Esto puede ser debido a que aunque están más desarrollados se encuentran peor adaptados a la escuela, ya que no son sólo los factores cognitivos sino también los motivacionales, de autoconcepto, etc., los que desempeñan un papel importante en el rendimiento académico y en la conducta de estos alumnos.

En nuestra investigación intentamos establecer en qué forma y cuáles son las variables que permiten explicar: a. el rendimiento académico de los alumnos que cursan el año escolar con su edad cronológica y b. el rendimiento académico de los alumnos que por alguna circunstancia han repetido al menos un año a lo largo de su escolarización. Nos fijamos principalmente en las percepciones que los alumnos tienen del clima familiar, escolar y social, junto con factores de tipo personal tales como la inteligencia o el autoconcepto.

Pasamos, a continuación, a exponer la metodología empleada en nuestro estudio y a comentar los resultados obtenidos.

METODO

Sujetos

La muestra utilizada consistió en 270 alumnos y alumnas de 7º y 8º de E.G.B. (179 alumnos cuya edad escolar coincidía con su edad cronológica y 91 alumnos que en algún momento de su escolaridad habían repetido al menos un curso), pertenecientes a diferentes colegios de Elche y su comarca, el Bajo Vinalopó

Variables e instrumentos

Con el fin de evaluar las percepciones que los alumnos tienen de su clima familiar, escolar y social, elaboramos diversos inventarios.

Los datos que nos interesaban conocer eran los referentes a la percepción que el hijo tenía acerca de a. la valoración positiva o negativa de su familia hacia él, b. del apoyo que le presta su familia, c. de como ven los padres el tema de los deberes, d. de qué expectativas de futuro tienen los padres, e. de si su familia se despreocupa de él, f. la estima que el alumno concede a su profesor, y a sus opiniones, g. la percepción del alumno del valor que a él le otorga su profesor, h. del mayor o menor interés que el chico percibe en su maestro hacia él, e i. la percepción que el alumno tiene de las relaciones que mantiene con su grupo de iguales (el conjunto total de las variables utilizadas en nuestro estudio es el que aparece en el cuadro 1).

CUADRO 1: Variables consideradas en nuestro estudio.

VARIABLES DEL ALUMNO:	VARIABLES DEL GRUPO-CLASE:	VARIABLES REFERENTES A LA CLASE SOCIAL:	VARIABLES DEL CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR:	VARIABLES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO:
<ul style="list-style-type: none"> • D • FV • FE • FR • FN • FF • ATRIB • AE • AF • AA • AS • AT 	<p>VARIABLES DEL GRUPO-CLASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • POP • ANT • SS • VALOR <p>PERCEPCIÓN que el alumno tiene del profesor; evaluada mediante el Inventario de Clima Escolar (Pérez Sánchez, 1996), en la que distinguimos las siguientes variables (los índices de fiabilidad a de Cronbach obtenidos para estas variables oscilan entre 0.50 y 0.81):</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERPOPRO • VALPOALU • DESINPRO • OPIPROF <p>PERCEPCIÓN que el alumno tiene de las relaciones inter pares, evaluada mediante el Inventario de Clima Escolar (Pérez Sánchez, 1996), en la que distinguimos las siguientes variables (los índices de fiabilidad a obtenidos para estas variables oscilan entre los valores 0.50 y 0.70):</p> <ul style="list-style-type: none"> • DESOPGRU • ACEPTGRU • AYUDAGRU 	<p>VARIABLES REFERENTES A LA CLASE SOCIAL:</p> <p>Nivel socioeconómico, evaluado mediante los siguientes datos profesionales de los padres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BPPR • CPMR 	<p>VARIABLES DEL CLIMA EDUCATIVO FAMILIAR:</p> <p>Percepción que el hijo tiene del clima familiar, evaluada mediante el Inventario de Clima Familiar (Pérez Sánchez, 1996), en la que apreciamos las siguientes variables (los índices de fiabilidad a de Cronbach obtenidos para estos variables fluctúan entre 0.50 y 0.66):</p> <ul style="list-style-type: none"> • VALPOSA • VALNEGFA • APOYOFA • ESTUDIFA • TRABAJFA • DESPREFA 	<p>VARIABLES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MAR • LAR • NOTA • NOTAMEDI
<p>D: Inteligencia, factor "g"; evaluada mediante el test Dominó D-48, (Anstey, 1985); FV: Comprensión verbal, evaluada mediante el factor "V" del PMA (Sección de estudio de tests de TEA, S. A., 1987); FE: Concepción espacial, evaluada mediante el factor "E" del PMA; FR: Razonamiento, evaluado mediante el factor "R" del PMA; FN: Cálculo numérico, evaluado mediante el factor "N" del PMA; FF: Fluidez Verbal, evaluado mediante el factor "F" del PMA; ATRIB: Motivación, evaluada mediante el Inventario de Atribución de las Causas de la Conducta (Pérez Sánchez, 1996). El índice de fiabilidad a de Cronbach obtenido para este instrumento es de 0.5; AE: Autoconcepto emocional, evaluado mediante el factor del mismo nombre del AFA (Musiitu, García y Gutiérrez, 1991); AF: Autoconcepto familiar, evaluado mediante el factor del mismo nombre del AFA; AA: Autoconcepto académico, evaluado mediante el factor del mismo nombre del AFA; AS: Autoconcepto social, evaluado mediante el factor del mismo nombre del AFA; AT: Autoconcepto total, evaluado mediante el factor del mismo nombre del AFA; POP: Popularidad, evaluada mediante un test sociométrico cuyos resultados fueron analizados mediante el programa informático "SOCIO" (González Alvarez, 1990); ANT: Antipatía, evaluada mediante un test sociométrico cuyos resultados fueron analizados mediante el programa informático "SOCIO"; SS: Estatus sociométrico, evaluado mediante un test sociométrico cuyos resultados fueron analizados mediante el programa informático "SOCIO"; VALOR: Valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor (los datos respectivos a esta variable fueron obtenidos preguntándole al profesor que, en una escala de 0 a 5, señalara el valor otorgado a la escuela por los padres de cada alumno de los que él era tutor, según su opinión); PERPOPRO: Valoración positiva del profesorado por parte del alumno; VALPOALU: Percepción de valoración positiva del profesorado hacia el alumno por parte de éste; DESINPRO: Percepción de desinterés en el profesorado; OPIPROF: Valor que el alumno da a las opiniones del profesorado; DESOPGRU: Desinterés por los compañeros; ACEPTGRU: Percepción de valoración positiva por parte de los compañeros; AYUDAGRUI: Percepción de apoyo por parte de los compañeros; BPPR: Nivel académico de la profesión desempeñada por el padre; BPMR: Nivel académico de la profesión desempeñada por la madre; CPMR: Nivel de cualificación dentro de la profesión de la madre; VALNEGFA: Percepción negativa que el hijo tiene de la valoración que hace de él su familia; VALPOSA: Percepción positiva que el hijo tiene de la valoración que hace de él su familia; APOYOFA: Percepción de apoyo familiar por parte del hijo; ESTUDIFA: Percepción que el hijo tiene de la importancia que sus padres le dan al estudio en casa; TRABAJFA: Expectativas de futuro que el hijo cree que sus padres tienen hacia él; DESPREFA: Percepción de despreocupación paternal; MAR: Calificación de matemáticas (suficiente/insuficiente); LAR: Calificación de lenguaje (suficiente/insuficiente); NOTA: Calificación global media (suficiente/insuficiente); NOTAMEDI: Calificación global media (5 valores, desde muy deficiente hasta sobresaliente).</p>				

El análisis de los inventarios se ha efectuado mediante análisis factorial con el método de componentes principales y de rotación Varimax.

Procedimiento

Aplicamos las pruebas utilizadas en la evaluación de las variables a los alumnos en el marco de un programa de orientación dirigido a alumnos de 7° y 8° de Educación General Básica. El calendario de aplicación de las pruebas se negoció con las respectivas Jefaturas de Estudios y profesores-tutores. Fueron utilizadas cinco sesiones. La primera fue utilizada para pasar todos los inventarios (Inventario de Clima Familiar, Inventario de Clima Escolar, y el Inventario de Atribución de las Causas de la Conducta). El tiempo de trabajo de los alumnos es de aproximadamente 50 minutos.

En la segunda sesión aplicamos el cuestionario Autoconcepto Forma -A (A.F.A.), la duración aproximada del pase de esta prueba es de 15 minutos.

El test sociométrico fue aplicado en la tercera sesión, la duración es de unos 30 minutos aproximadamente.

La cuarta fue utilizada para pasar al alumnado la Batería de Aptitudes Mentales Primarias (P.M.A.), su aplicación ocupa unos 60 minutos.

Y en la quinta y última sesión, aplicamos el test Dominó D-48 en 35 minutos aproximadamente.

Las diferentes pruebas fueron pasadas a los alumnos entre Enero y Marzo de 1994, a grupos-clase enteros, con una periodicidad de una prueba semanal, exceptuando períodos vacacionales. Las pruebas se aplicaron en el aula habitual de los alumnos.

Más adelante, entre Abril y Junio de 1994, administramos en grupos pequeños las pruebas a aquellos alumnos que por una u otra razón no pudieron realizarlas, habitualmente por faltas de asistencia a clase. Las pruebas fueron pasadas en dependencias distintas al aula habitual del alumnado.

Los datos personales del alumnado fueron obtenidos a partir de sus E.R.P.A.s. (Extracto del Registro Personal Acumulativo) y expedientes, previa petición al profesor-tutor y al Jefe de Estudios.

Por último entre el 27 y 30 de Junio de 1994 recogimos los datos referentes a las calificaciones del alumnado en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. En estas fechas el profesorado había terminado de impartir clases y estaba confeccionando las actas de fin de curso, por lo que los datos obtenidos corresponden a los de las actas. Sin embargo, con el fin de identificar los alumnos insuficientes y muy deficientes dentro del grupo de alumnos que habían sido calificados como insuficiente, les pedimos a los tutores que nos especificaran la calificación.

Análisis de datos

El análisis de los datos fue efectuado mediante análisis correlacional, análisis discriminante y análisis de regresión múltiple, estos dos últimos mediante el método paso a paso. El análisis estadístico de los datos fue realizado con el paquete de programas SPSS/PC+ -versión 4- (Norusis, 1990).

RESULTADOS

1. Análisis correlacional

Para el análisis correlacional la prueba estadística utilizada ha sido el test de CHI-cuadrado (χ^2), mediante el comando CROSSTAB del programa SPSS/PC.

Las variables dependientes utilizadas en este análisis han sido a) el rendimiento académico de los alumnos en la asignatura de matemáticas, b) el rendimiento académico de los alumnos en la asignatura de lenguaje (estas dos variables adoptan dos valores cada una: (1) insuficiente, y (2) suficiente), y c) la calificación global, que también adoptará dos valores:

* (1): en el caso de que al menos una de las calificaciones (lenguaje y/o matemáticas) sea igual a 1,

* (2): en el caso de que las dos calificaciones (lenguaje y matemáticas) sea igual a 2.

Por tanto un valor de (1) en la calificación global significará que el alumno obtiene una calificación de insuficiente al menos en una asignatura; por el contrario, un valor de (2) querrá decir que el sujeto alcanza una calificación mínima de suficiente en ambas.

Las relaciones encontradas (tabla 1) entre la edad escolar y el rendimiento en las asignaturas que estamos considerando van en el sentido de que hay una menor proporción de alumnos que aprueban en el grupo de chicos que repiten o han repetido algún curso, que en el de los alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica.

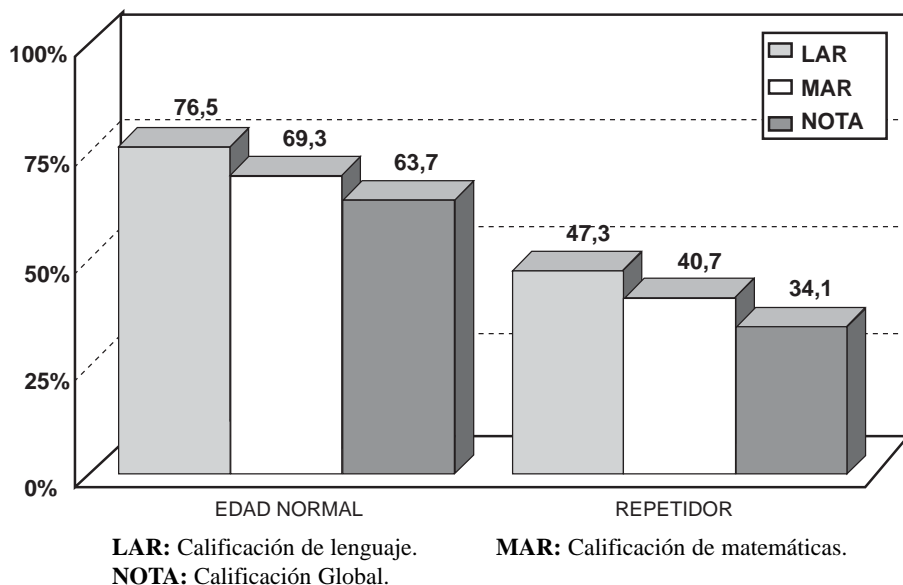
TABLA 1: Correlaciones encontradas entre variables categóricas

FNAC	NOTA1		NOTA2		MAR1		MAR2		LAR1		LAR2	
EN	65	36,3%	114	63,7%	55	30,7%	124	69,3%	42	23,5%	137	76,5%
REP	60	65,9%	31	34,1%	54	59,3%	37	40,7%	48	52,7%	43	47,3%
PEARSON	21,29050				20,51990				23,28043			
GL	1				1				1			
SIG.	0,00000				0,00001				0,00000			

N= 270; No repetidores: 179; Repetidores: 91.

FNAC: Edad escolar; EN: Edad normal; REP: Repetidor; NOTA1: El alumno tiene una calificación de insuficiente al menos en una asignatura (lenguaje y/o matemáticas); NOTA2: El alumno obtiene una calificación mínima de suficiente en lenguaje y matemáticas; MAR1: El alumno obtiene una calificación de insuficiente en matemáticas; MAR2: El alumno obtiene una calificación de, al menos, suficiente en matemáticas; LAR1: El alumno obtiene una calificación de insuficiente en lenguaje; LAR2: El alumno obtiene una calificación de, al menos, suficiente en lenguaje.

GRAFICO 1: Porcentaje de aprobados según edad escolar



Los porcentajes de aprobados son, para el grupo de repetidores, 47.3% en lenguaje, 40.7% en matemáticas y 34% en la global, y para el otro grupo 76.5%, 69.3% y 63.6%, respectivamente (ver gráfico 1).

2. Análisis discriminante.

El análisis discriminante tiene como finalidad la de establecer las variables que, dentro de un conjunto de ellas, discriminan de forma óptima a dos sectores de la población investigada (en nuestro caso alumnos repetidores y no repetidores). Este tipo de análisis es aplicable para determinar las propiedades, o pesos, que caracterizan a los dos subgrupos de que se trate respecto a las variables tenidas en cuenta (Sierra Bravo, 1992).

Así pues efectuamos un análisis de este tipo sobre las factores empleados en nuestro estudio en los dos grupos establecidos por los valores de la variable "FNAC". Con dicho análisis pretendemos seleccionar el subconjunto de variables independientes que más discrimine los grupos establecidos por la variable dependiente (la edad escolar de los alumnos en nuestro caso).

Encontramos seis variables (tabla 2) que son el cálculo numérico, la inteligencia, la comprensión verbal, el valor que los padres dan a la escuela según es percibido por el profesor-tutor, la fluidez verbal, y el nivel académico de la profesión desempeñada por el padre. Todas estas variables tienen mayor peso en los alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica que en los alumnos repetidores (tabla 3).

TABLA 2: Resultados del análisis discriminante con el método paso a paso (stepwise) efectuado sobre los dos grupos de casos establecidos por los valores de la variable

VARIABLES	Lambda de Wilks	Sig.	Coef. (*)
1. FN	0,81553	0,0000	0,46225
2. D	0,87208	0,0000	0,43538
3. FV	0,77575	0,0000	0,41756
4. VALOR	0,75816	0,0000	0,29694
5. FF	0,74171	0,0000	-0,30788
6. BPPR	0,73036	0,0000	0,23897

Función Canónica Discriminante								
Fn	Valor propio	% de Varianza	% Acum.	Corr. Canónica	Lambda de Wilks	c2	gl	Sig
1*	0,3692	100,00	100,00	0,5193	: 0,730360	83,268	6	0,0000

(*) Coeficientes estandarizados de la función discriminante canónica.

N= 270; No repetidores: 179; Repetidores: 91. FN: Cálculo numérico; D: Inteligencia; FV: Comprensión verbal; VALOR: Valor que los padres dan a la escuela según es percibido por el profesor-tutor; FF: Fluidez verbal; BPPR: Nivel académico de la profesión desempeñada por el padre.

TABLA 3: Medias de grupo.

	FN	D	FV	VALOR	FF	BPPR
NO REP.						
REP.	12,69832	24,67598	15,57542	3,20670	38,59218	1,97207
	8,24176	20,09890	11,68132	2,30769	38,20879	1,90110
TOTAL	11,19630	23,13333	14,26296	2,90370	38,46296	1,94815

N= 270; No repetidores: 179; Repetidores: 91. FN: Cálculo numérico; D: Inteligencia; FV: Comprensión verbal; VALOR: Valor que los padres dan a la escuela según es percibido por el profesor-tutor; FF: Fluidez verbal; BPPR: Nivel académico de la profesión desempeñada por el padre.

Cuatro de las variables encontradas son de tipo personal (cálculo numérico, inteligencia general de tipo abstracto, comprensión verbal, fluidez verbal), una es de tipo perceptivo referida al profesor (valor que los padres dan a la escuela según es percibido por el profesor-tutor), y la última, el nivel académico de la profesión desempeñada por el padre, es de tipo socioeconómico.

Por último, como el porcentaje de casos clasificados correctamente es mayor que el esperado al azar (tabla 4), podemos afirmar que la información que proporcionan las seis variables que estamos considerando mejoran significativamente nuestra estimación de los resultados académicos de los alumnos repetidores y no repetidores.

TABLA 4: Análisis discriminante, porcentaje de casos clasificados correctamente.

GRUPO	Nº de casos	Prob. a priori	Prob. a posteriori
No repetidores	179	66,29%	88,80%
Repetidores	91	33,70%	48,40%
Porcentaje de casos "agrupados" correctamente clasificados: 75,19%			

3. Análisis de regresión múltiple.

El análisis de regresión múltiple es un método estadístico que examina las conexiones que se establecen entre una variable dependiente (en nuestra investigación es el rendimiento académico) y un conjunto de variables independientes (Bisquerra Alzina, 1989).

En este análisis la variable dependiente empleada ha sido la calificación global media (NOTAMEDI) en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Esta calificación puede oscilar entre 0 y 4 (0: deficiente, 1: insuficiente, 2: suficiente/bien, 3: notable, 4: sobresaliente); el valor de la variable NOTAMEDI se obtiene hallando la media aritmética de las calificaciones de lenguaje y matemáticas.

Alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica

En la tabla 5 aparecen reflejados los resultados del análisis de regresión efectuado con el método paso a paso (stepwise).

La correlación múltiple alcanzada entre las variables independientes que han entrado en la ecuación y el criterio es aceptable ($R=0,74732$); el coeficiente de determinación corregido nos indica que dichas variables explican el 53,49% de la variabilidad del criterio.

TABLA 5: Resultados del análisis de regresión múltiple, para aquellos alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica, con el método paso a paso (stepwise), tomando como variable criterio la calificación global media obtenida por los alumnos en el curso actual en las asignaturas de matemáticas y lenguaje (NOTAMEDI).

R= 0,74732	R²= 0,55849	R² ajustado= 0,53498	E estándar= 0,71018	
Análisis de Varianza	GL	SC	MC	
Regresión	6	107,81789	11,97977	
Residual	169	85,23518	0,50435	
F= 23,75287; p < 0.0000				
Variables en la ecuación				
Variables	B	Beta	T	Sig. T
ESTUDIFA	-0,088920	-0,248826	-4,527	0,0000
VALOR	0,143870	0,192425	3,321	0,0011
ACEPTGRU	0,073909	0,177213	2,857	0,0048
FN	0,030796	0,169435	3,156	0,0019
FV	0,032124	0,167678	2,928	0,0039
AF	0,070427	0,158166	2,848	0,0049
AS	0,117250	0,156183	2,880	0,0045
POP	0,860578	0,145208	2,701	0,0076
VALPOALU	0,065383	0,129910	2,165	0,0318
(Constante)	-1,850644		-2,727	0,0071
<p>N= 179. ESTUDIFA: percepción que el hijo tiene de la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, VALOR: valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor, ACEPTGRU: percepción de valoración positiva por parte de los compañeros, FN: cálculo numérico, FV: comprensión verbal, AF: autoconcepto familiar, AS: autoconcepto social, POP: popularidad, VALPOALU: percepción de valoración positiva del profesorado hacia el alumno por parte de éste.</p>				

Alumnos repetidores

Los resultados del análisis de regresión efectuado con el método paso a paso (stepwise) aparecen en la tabla 6.

La correlación múltiple alcanzada entre las variables independientes que han entrado en la ecuación y el criterio es aceptable ($R=0,76870$); el coeficiente de determinación corregido nos indica que dichas variables explican el 56,16% de la variabilidad del criterio.

TABLA 6: Resultados del análisis de regresión múltiple, para aquellos alumnos que han repetido al menos un curso y por tanto su edad escolar no coincide con su edad cronológica, con el método paso a paso (stepwise), tomando como variable criterio la calificación global media obtenida por los alumnos en el curso actual en las asignaturas de matemáticas y lenguaje (NOTAMEDI).

R= 0,76870	R²= 0,59090	R² ajustado= 0,56168	E estándar= 0,61432	
Análisis de Varianza	GL	SC	MC	
Regresión	6	45,78832	7,63139	
Residual	84	31,70069	0,37739	
F= 20,22153; p < 0.0000				
Variables en la ecuación				
Variabes	B	Beta	T	Sig. T
ANT	-1,475366	-0,310052	-4,070	0,0001
D	0,043846	0,276792	3,633	0,0005
PERPOPRO	0,040303	0,250835	3,285	0,0015
TRABAJFA	-0,071376	-0,210957	-2,804	0,0063
VALOR	0,139771	0,196647	2,648	0,0097
FF	0,015926	0,189082	2,584	0,0115
(Constante)	-0,527196		-1,032	0,3050
<p>N= 91. ANT: antipatía, D: inteligencia, PERPOPRO: valoración positiva del profesorado por parte del alumno, TRABAJFA: expectativas de futuro que el hijo cree que sus padres tienen hacia él, VALOR: valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor, FF: fluidez verbal.</p>				

Las variables intervinientes en las ecuaciones de regresión las podemos clasificar de dos formas, según su orden de importancia en la predicción de la calificación global media final de curso obtenida por los alumnos, y según su tipo. En el primer caso, para los alumnos no repetidores, la variable que mejor predice el criterio es la percepción que el alumno tiene de la importancia que sus padres le dan al estudio en casa (la contribución que hace esta variable es negativa), le sigue el valor que los padres dan a la escuela según es percibido por el profesor-tutor y, en tercer lugar, la percepción de valoración positiva por parte de los compañeros. El cálculo numérico y la comprensión verbal ocupan la cuarta y quinta posición respectivamente; la sexta y séptima posición son ocupadas por el autoconcepto familiar y social, y las dos últimas son la popularidad y la percepción de valoración positiva del profesorado hacia el alumno por parte de éste.

Según el tipo de variables cuatro de ellas son variables del alumno, dos son "objetivas" ya que sus valores son obtenidos mediante los resultados que los alum-

nos obtienen en pruebas objetivas (cálculo numérico y comprensión verbal), las otras dos son "subjetivas" debido a que sus valores se obtienen de las opiniones que los propios sujetos manifiestan sobre determinadas cuestiones (autoconcepto familiar y social). Otra variable pertenece a la órbita de las variables del grupo-clase y se refiere a la opinión que los demás compañeros del aula tienen sobre un sujeto determinado (popularidad).

Las cuatro variables restantes son de tipo perceptivo, tres de ellas son perceptivas del clima escolar, una de ellas sobre los compañeros (percepción de valoración positiva por parte de los compañeros), otra sobre sus profesores (percepción de valoración positiva del profesorado hacia el alumno por parte de éste), y la tercera variable es perceptiva del profesor sobre la familia del alumno (valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor). La última variable es perceptiva del alumno sobre su clima familiar (percepción que el alumno tiene de la importancia que sus padres le dan al estudio en casa).

Para los alumnos repetidores, la variable que mejor predice su rendimiento académico es la antipatía que despiertan en sus compañeros de clase (la contribución de esta variable es, evidentemente, negativa), le sigue la inteligencia, la valoración positiva del profesorado por parte del alumno y las expectativas de futuro que el hijo cree que sus padres tienen hacia él. El quinto lugar es ocupado por el valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor. La última variable interviniente en la ecuación explicativa del rendimiento académico es la fluidez verbal.

Según el tipo, dos variables son del alumno "objetivas" (inteligencia y fluidez verbal); otra se refiere, al igual que en el caso de los alumnos no repetidores, a la opinión que los demás compañeros de clase tienen sobre un alumno determinado (antipatía); dos son de tipo perceptivo. De estas últimas una es perceptiva del alumno sobre su familia (expectativas de futuro que el hijo cree que sus padres tienen hacia él), la otra es el valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor. La última variable, valoración positiva del profesorado por parte del alumno, es la manifestación de la opinión del niño sobre su maestro.

DISCUSION

Las diferencias y semejanzas encontradas entre las ecuaciones explicativas del rendimiento académico de los alumnos no repetidores y repetidores (superior el de los primeros: X no rep.: 2,170; X rep.: 1,203; la puntuación máxima es 4) son las siguientes:

1. El valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor forma parte de la ecuación explicativa del rendimiento académico tanto de los alumnos no repetidores como de los repetidores.

2. Por lo que respecta a las aptitudes, en los alumnos no repetidores son el cálculo numérico y la comprensión verbal las variables que intervienen en la explicación del aprovechamiento escolar; en los alumnos repetidores, es la inteligencia general y la fluidez verbal.

3. En lo concerniente a las relaciones del alumnado entre sí, la percepción que el sujeto tiene acerca de la valoración positiva que sus compañeros le otorgan y la mayor o menor popularidad que despierta en ellos son las variables que influyen en el rendimiento de los alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica; en los chicos repetidores, la variable influyente es la mayor o menor antipatía que aquéllos despiertan en sus compañeros.

4. En la ecuación explicativa del rendimiento académico de los alumnos no repetidores aparecen dos variables de autoconcepto (familiar y social), mientras que en la ecuación de los repetidores no aparece ningún factor de este tipo.

5. En cada uno de los grupos de alumnos que venimos considerando aparece una variable perceptiva del clima familiar, en el grupo de chicos no repetidores es la percepción que el alumno tiene de la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, mientras que en los repetidores son las expectativas de futuro que el hijo cree que sus padres tienen hacia él.

6. También aparece una variable relacionada con el profesorado en cada uno de los grupos de alumnos, pero mientras que en los no repetidores el factor que aparece es la percepción de valoración positiva del profesorado hacia el alumno por parte de éste, en los alumnos repetidores es la valoración positiva del profesorado por parte del alumno.

En resumen, vemos que en la explicación del rendimiento académico en el alumnado no repetidor hay una mayor presencia de variables perceptivas que en el grupo de alumnos repetidores.

Curiosamente hay dos variables antagónicas, una en cada grupo, cuanto mayor popularidad tienen los chicos no repetidores entre sus compañeros mejor es su rendimiento académico. En el otro grupo, cuanto menos antipatía despiertan estos alumnos en su grupo de iguales mejor es su aprovechamiento escolar.

Para terminar comentaremos el porqué de la contribución negativa de tres de las variables a la explicación del rendimiento académico de los alumnos.

El valor negativo de la antipatía, que aparece como la variable más importante en la ecuación explicativa del aprovechamiento escolar de los alumnos repetidores, no presenta ningún problema para su explicación: a mayor antipatía despertada por el sujeto, menor rendimiento académico.

Las expectativas de futuro que el hijo cree que sus padres tienen hacia él también mantienen una relación inversa con el rendimiento académico, esto es así por que una puntuación alta en este factor es indicativa de que el hijo piensa que las expectativas de sus padres hacia él son negativas, por tanto a mayor puntuación en esta variable menor rendimiento escolar.

La única variable que aparentemente puede plantear algún problema en su interpretación es la importancia que el hijo cree que sus padres le dan al estudio en casa. Parece lógico pensar que una alta puntuación en esta variable tiene que ir acompañada de un alto rendimiento académico, sin embargo ocurre todo lo contrario. Esto es así debido a que esta correlación se explica por el hecho de que los padres otor-

gan una gran importancia a que el hijo trabaje en el hogar en el caso de que los resultados en el colegio no sean satisfactorios; el trabajo en casa es visto por los padres como una manera de intentar mejorar el rendimiento académico del hijo. La investigación llevada a cabo por Recarte (1983) puso de manifiesto que los chicos que van mal en el colegio creen que sus padres les piden más de lo que ellos pueden ofrecer. Cuando el hijo va bien, éste no percibe preocupación en sus padres por si hace los "deberes" o no.

Esta podría ser una explicación de las relaciones obtenidas, sin embargo aún cabe otra, y es que la apreciación de los "deberes" por los padres es tan sólo la necesidad que tienen de que los hijos estén trabajando en el hogar en lugar de que estén jugando en un piso que, generalmente, es demasiado pequeño para ello (ésto podría interpretarse como un intento de los padres por estructurar de una forma rígida el ambiente familiar, en el sentido que le da Lautrey, 1985).

A este respecto resulta significativo el típico tópico de los padres que se acercan al colegio a preguntar cómo va el hijo en las asignaturas y que no tienen la más remota idea de lo que el hijo puede hacer una vez termine la enseñanza obligatoria. Parece como si todo el horizonte paterno estuviese situado en el presente y que fueran incapaces de prever un camino futuro para el hijo.

Las conclusiones que podemos obtener de los resultados obtenidos con estas dos últimas variables son relativas al desarrollo de la función tutorial. Por consiguiente, nos deberemos preguntar qué se puede hacer desde la institución educativa para que estos factores jueguen a favor del alumno.

No es propósito de este trabajo extenderse en lo que debe ser la función tutorial, pero si es entendida como la forma más directa que tienen los padres y la escuela de poder relacionarse, habremos de convenir que debemos potenciar esta función con el fin de transmitir a las familias todos aquellos aspectos que pueden ser susceptibles de ser mejorados en el hogar, entre ellos, la función y forma que debe tomar el apoyo que los padres brindan a sus hijos, la importancia que le deben dar a los "deberes" y a los demás aspectos de la vida de los chicos, y las expectativas que deben percibir éstos de sus padres.

REFERENCIAS

- Alvaro Page, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- Anstey, E. (1985). Domino D-48 (*Adaptación francesa P. Pichot*). Madrid: TEA (original en francés: 1955).
- Avia, M.D., Roda, R. y Morales, F. (1975). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: M.E.C.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariante. Vol I*. Barcelona: PPU.

- Carabaña, J. (1987). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En C. Lerena (ed.), *Educación y Sociología en España*, pp. 262-290. Madrid: AKAL.
- Castejón Costa, J.L., y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 61, 697-729.
- Castejón, J.L. y Vera, M.I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The High School Journal*, 80, 1, 20-29.
- Cosden, M. et al. (1993). The Relationship of Gender, Ethnicity, and Home Language to Age of School Entry, Kindergarten Retention and Social Promotion. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, Abril 12-16.
- Dauber, S.L. et al. (1993). Characteristics of Retainees and Early Precursors of Retention in Grade: Who Is Held Back? *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 3, 326-43.
- Escuela Española (1997). Uno de cada cinco alumnos de BUP repitió curso el año pasado. *Escuela Española*, 3319, 5.
- Foster, J.E. (1993). Reviews of Research: Retaining Children in Grade. *Childhood-Education*, 70, 38-43.
- Garanto, J., Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de Análisis del Rendimiento Académico. *Revista de Educación*, 277, 127-170.
- García Correa, A. (1992). Las relaciones psicosociológicas de los alumnos repetidores de E.G.B. con sus compañeros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 205-221.
- González Alvarez, J. (1990). Sociometría per ordenador. *El test sociométric*. Valencia: Conselleria de C. E. y Ciencia.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor (original en francés: 1980).
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- McArthur, E.K. y Bianchi, S.M. (1993). Characteristics of Children Who Are "Behind" in School. Paper presented at the *American Statistical Association Joint Statistical Meeting*, San Francisco, Agosto 8-12.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma - A (AFA)*. Madrid: TEA.

- Natale, J.A. (1991). Promotion or Retention? Ideas Are Changing Again. *Executive-Educator*, 13, 1, 15-18.
- Norusis, M.J. (1990). *Manual of SPSS/PC+*. Michigan: SPSS Inc.
- Pardo Merino, A., y Olea Díaz, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 21-32.
- Pelechano, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 114/15, 69-86.
- Pelechano, V. (dir) (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*. Tenerife: ICE Universidad de la Laguna.
- Pérez Sánchez, A.M. (1996). *Factores Psicosociales y Rendimiento Académico*. Universidad de Alicante. Tesis doctoral sin publicar.
- Pérez Serrano, G. (1978). *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Recarte, M.A. (1983). Éxito/fracaso escolar al final de la EGB: relaciones con 21 variables. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 23-42.
- Rivas Martínez, F. (1977). Orientación y predicción escolar. *Vida Escolar*, 191-192, 67-72.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). Factores de rendimiento escolar. Barcelona: Oikos-Tau.
- Sección de estudio de tests de TEA, S.A. (1987). *Aptitudes Mentales Primarias (PMA)*. Madrid: TEA.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1, 3-17.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

El uso de estrategias macroestructurales en los primeros años de la escolarización

*Pilar Vieiro Iglesias
Ramón González Cabanach
María Luisa Gómez Taibo*

*Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación
Universidade de A Coruña*

El presente trabajo pretende examinar el desarrollo de las habilidades de procesamiento textual en resumen escrito de niños de tercer y quinto curso de Primaria. Para analizar estas diferencias tomamos como enfoque metodológico el análisis textual de Kintsch y van Dijk (1978). De dicho análisis se derivaron dos tipos de medida, una de ellas a nivel microproposicional (Recuerdo, Omisión, Distorsión, Inferencias) y otra a nivel macroproposicional (Macrorreglas de Generalización, Construcción, Selección y Supresión). Los resultados mostraron una marcada tendencia hacia el procesamiento lineal, elemento a elemento, en el grupo de 3º, observándose un cambio significativamente importante en el uso de estrategias de procesamiento macroestructural a la edad de 10 años, donde la estrategia de integración holística apareció asociada a una mayor coherencia macroestructural.

Palabras clave: Procesamiento textual, macroestructuras, microestructuras, lectura.

This study was designed to examine the effects of age upon the amount and kind of textual processing abilities in written summaries of third and fifth grade children. The Kintsch and van Dijk's textual analysis (1978) was used as theoretical framework. From this analysis two types of measures were derived: micropropositional measures (Recall, Omission, Distortion, Inferences) and macropropositional measures (Generalization, Construction, Selection and Integration Macrorules). Results showed a lineal processing, element by element in third grade group, observing a significant developmental change in the use of macrostructural processing at the age of 10 years old (fifth grade group). In this last group, the strategy of holistic integration appeared associated to a higher macrostructural coherence.

Key words: Textual processing, macrostructures, microstructures, reading.

INTRODUCCION

Varias han sido las explicaciones o argumentaciones de cómo la información contenida en un texto se almacena en la memoria. Así, desde un primer momento, se mantenía que ésta se almacena en forma de proposiciones tal y como indican los estudios de Anderson y Bower (1973), idea que posteriormente fue adoptada por Kintsch (1974) para interpretar cómo los lectores comprenden un texto. Kintsch añadió a la idea inicial la consideración de que las proposiciones almacenadas en memoria se relacionan entre sí formando una serie de nodos que se corresponden con los diversos argumentos textuales. Su modelo se caracteriza porque pone su énfasis en el análisis de la estructura del texto, dando importancia a la descripción formal de la estructura semántica de los textos, así como a su procesamiento psicológico. Se señalan como componentes esenciales de este modelo el esquema del lector, la microestructura y la macroestructura del texto, junto a un conjunto de macrorreglas para hacer resúmenes. Mientras que al significado de una oración aislada le llaman proposición.

Kintsch y van Dijk (1978) entienden que la estructura de un discurso está compuesta por una serie de proposiciones las cuales están unidas por relaciones semánticas. Algunas de estas relaciones están explícitas en la estructura del discurso; otras son inferidas durante el proceso de interpretación con la ayuda de distintos contextos específicos o a través del conocimiento general. La microestructura es el nivel local del discurso, esto es la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones. La macroestructura es de naturaleza más global y caracteriza al discurso como un todo. Estos niveles están regulados por unas reglas semánticas específicas que se conocen con el nombre de macrorreglas. En ambos niveles Kintsch y van Dijk (1978) incluyen la noción de coherencia: un discurso es coherente sólo si las oraciones y las proposiciones respectivas están conectadas y si las proposiciones están organizadas globalmente en un nivel macroestructural. Las macroestructuras son estructuras semánticas más globales y de naturaleza semántica, pues nos aportan una idea de la coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior al de las proposiciones por separado. Así, cada secuencia parcial o entera de un gran número de proposiciones puede formar una unidad de significado en el nivel más global.

De acuerdo a este modelo los lectores avanzan a través de un texto organizado reduciendo la microestructura a la macroestructura, gracias a una serie de transformaciones conocidas con el nombre de macrorreglas. Estas determinan qué elementos son relevantes y cuáles no lo son. Es decir, a partir de la base del texto el sujeto puede construir una representación semántica del significado global del texto mediante la aplicación de dichos operadores (macrorreglas) a la microestructura del texto. Los macrooperadores transforman las proposiciones del texto base en macroproposiciones que representan el significado global del mismo. Los macrooperadores se usan para borrar o generalizar todas las proposiciones contenidas en un texto, tanto si son irrelevantes como si son redundantes y para construir nuevas proposiciones inferidas. "Borrar" no significa "borrar de la memoria" sino "borrar de la

macroestructura". Así una macroproposición puede ser borrada de la macroestructura de un texto y, sin embargo, ser grabada en la memoria como una microproposición. Mediante su aplicación se reduce el número de proposiciones (macrorreglas de supresión), se organiza la información manteniendo la información relevante (macrorreglas de generalización) y se incorporan nuevas proposiciones (macrorreglas de construcción). Sin embargo, las macrorreglas por sí solas no garantizan la comprensión del texto; podrían en todo caso conducir a generalizaciones y abstracciones sin sentido. Las macrorreglas se aplican bajo el control de las superestructuras esquemáticas que representan conocimientos previos. Pues no se aplican de forma fortuita, sino que más bien están restringidas por los propósitos del lector. Estos determinan qué elementos del texto son relevantes según dos criterios (van Dijk, 1979): la importancia de texto que se define en términos de lo que el autor considera importante y a menudo se indica mediante unas señales en la estructura del mismo, y la importancia contextual que proviene de los intereses personales del lector o de sus conocimientos.

Tradicionalmente, el aprendizaje a partir de textos narrativos ha sido estudiado a dos niveles de procesamiento, uno micro- y otro macroestructural; si bien hay que reconocer que cuando los textos trabajados han sido narrativos, el estudio del nivel supraestructural ha primado sobre los dos anteriores. Con respecto a los primeros estudios, sus objetivos fueron conocer más en detalle cómo las diferencias interindividuales en comprensión y aprendizaje de textos situaban a los sujetos como buenos y malos lectores; quedando relegados a un segundo plano los estudios de corte transversal, los cuales se han centrado, fundamentalmente, en las diferencias que se producen con la edad a nivel supraestructural, tal y como lo reflejan la mayoría de los estudios llevados a cabo en el ámbito de las gramáticas de cuentos (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

Por ello, nuestro trabajo trata de profundizar en el estudio de estos cambios producidos con la edad en los dos niveles de representación micro- y macroestructural. Es decir, evaluar las consecuencias que tienen en la producción de textos, el tipo de estrategias utilizadas por los sujetos a ambos niveles de procesamiento en los primeros años de escolarización. De este modo, la hipótesis de trabajo supone que, a mayor edad, existirá un mayor predominio de la estructura de nivel superior, es decir, un predominio del uso de macrooperadores que permitan al sujeto-lector el paso de la microestructura textual a contenidos de mayor nivel de abstracción.

MÉTODO

Sujetos

En nuestro estudio participó una muestra de 40 niños con edades comprendidas entre los 8 y 10,8 años de edad. Veinte de dichos sujetos pertenecían a 3º de Primaria y los otros veinte a 5º de Primaria (Media de edad: 8:2; 10:3 respectivamente).

Materiales

Se utilizaron dos textos narrativos. Estos fueron seleccionados en relación a

la edad de los niños a los que se les iba a aplicar. Todos presentan una variación en cuanto a su contenido, aunque este se ajusta en todos los casos al contenido temático específico de una historia, respondiendo su estructura a la formulación de Thorndyke (1977). La elección de dicha estructura se justifica tanto por la mayor accesibilidad a la misma por parte de niños escolares con edades comprendidas entre 8 y 10 años, como por su mayor frecuencia en los libros de lectura de estas edades. Los textos fueron seleccionados, siguiendo estos criterios, de libros de lectura del nivel correspondiente al que pertenecían los niños. Ninguno de los niños conocía los textos. Un grupo de profesores en ejercicio juzgó la adecuación de los textos; todas las medidas de comprensión utilizadas en el análisis de resultados son siempre relativa al tamaño y características de cada texto, con el objeto de que las diferencias entre los textos de cada grupo no impidieran analizar las diferencias en comprensión.

En tercero de Primaria utilizamos el cuento "El león y el mosquito" cuya estructura es la que sigue: Introducción + Tema + Trama (Episodio 1 + Episodio 2 + Episodio 3 + Episodio 4) + Resolución. En quinto de Primaria usamos el texto "Juan está de suerte" recogido del libro de lectura de EDEBE correspondiente a ese curso. Este presentaba la siguiente estructura: Introducción + Tema + Trama (Episodio 1 + Episodio 2 + Episodio 3 + Episodio 4 + Episodio 5 + Episodio 6 + Episodio 7 + Episodio 8 + Episodio 9 + Episodio 10) + Resolución.

Diseño

El trabajo que nos ocupa consta de un estudio diacrónico (nos interesa el estudio de los esquemas de resumen escrito dentro de dos niveles educativos diferentes) del que resulta un diseño interrupos.

Como sistemas de medida hemos utilizado el análisis microproposicional (Kintsch y van Dijk, 1978) que nos proporciona información sobre el tipo de transformaciones semánticas que los niños llevan a cabo bajo el control de un esquema de resumen.

Como variables dependientes usamos: el Recuerdo, las Omisiones, las Distorsiones, las Inferencias y las Macrorreglas (de Selección, de Construcción, de Generalización y de Supresión).

Recuerdo: número de proposiciones recordadas de forma literal (se recuerda tanto el predicado como los argumentos de la proposición).

Omisiones: número de proposiciones no recordadas (no se recuerda ni el predicado ni los argumentos).

Debido a que el recuerdo de los niños no se ajusta exactamente a las proposiciones que se les han presentado (se producen múltiples modificaciones de las mismas), hemos considerado nuevas categorías para las proposiciones presentes en el texto. Estas transformaciones que los niños realizan sobre el texto que ellos leen o escuchan pueden suponer una distorsión del material original (se confunde información), una inclusión de información no contenida en el texto pero que el niño utiliza para resumirlo, o una sustitución de la forma de presentación de la misma, es decir

que la proposición del resumen está lógicamente relacionada o implícita en la información original. De ahí que hayamos distinguido entre proposiciones añadidas (Inferencias), proposiciones confundidas o distorsionadas (Distorsiones) y macroproposiciones (Macrorreglas).

Entendemos por Distorsión de los personajes y/o sus acciones, a la confusión concreta de un personaje por otro, o al hecho de atribuir a un personaje las acciones, los papeles y las características de la conducta de otro personaje.

Entendemos por Inferencia la inclusión de proposiciones que tienen relación con el contenido del texto pero que no aparecen explícitas en el mismo.

En un intento de conocer qué operaciones cognitivas habían llevado a cabo los niños en la tarea de resumen, analizamos los protocolos atendiendo a las elaboraciones realizadas, resultantes de la aplicación de las Macrorreglas de Construcción, Supresión, Generalización y Selección (van Dijk, 1978):

Determinamos que un niño había aplicado una inferencia o macrorregla cuando derivaba algún tipo de macroestructuras de la microestructura textual base.

Si un niño sustituía unos elementos del texto por otros que denotaban la misma idea, incorporando información nueva, entendimos que aplicaba una Macrorregla de Construcción.

Por ejemplo cuando el niño sustituye: "¿Cómo te atreves a acercarte a mí, insecto miserable?, rugió el león/¿Crees que te tengo miedo porque eres más grande.¿/¿O porque te crees el rey de la selva?",

por: "El mosquito amenazó al león".

O: "Los piojos a su vez tuvieron hijos/entre tanto, el primer piojo empezó a crecer y pronto comenzaron a crecer también los hijos/y los hijos de sus hijos",

por: "Los piojos se reprodujeron".

Si un niño sustituía diversas proposiciones del texto por un concepto más genérico o abstracto consideramos que estaba utilizando una Macrorregla de Generalización.

Por ejemplo si sustituía: "Después el mosquito, que había dejado el cuello/le picó en el lomo, después en una zarpa y luego el hocico/cuando para colmo de humillación se le metió en la nariz",

por: "El mosquito le picó en todo el cuerpo".

Si un niño omitía una serie de proposiciones, y estas proposiciones coincidían ser aquellas que no eran relevantes o, por el contrario, eran redundantes para la comprensión del texto, a la vez que incluía información nueva con respecto al texto base considerábamos que se estaba aplicando una Macrorregla de Selección.

Por ejemplo si sustituía: "Figuras/cómo se enorgulleció el mosquito/el había conseguido vencer al rey de la selva/infinitamente más pequeño que el león",

por: "El mosquito se enorgulleció".

Si un niño suprimía aquellas proposiciones que considerábamos irrelevantes para la comprensión del texto, determinamos que se estaba aplicando una Macrorregla de Supresión. Obsérvese, en los ejemplos siguientes, la ausencia de elaboración o literalidad existente en la comprensión del texto.

Por ejemplo, si sustituía: "Una tarde, Liwaiwai salió a bordar al jardín/ era un día espléndido/ los pájaros cantaban a la princesa/ Como la princesa le pesaban mucho las joyas/se quitó el broche del pelo, los pendientes y el collar de brillantes",

por: "Como la princesa le pesaban mucho las joyas/se quitó el broche del pelo, lo pendientes y el collar de brillantes" .

RESULTADOS

La Tabla 1 representa los porcentajes de respuesta de los tres grupos de edad en cada una de las medidas de la variable dependiente.

TABLA 1. Porcentaje de proposiciones del análisis micro- y macro-proposicional

	3° PRIMARIA	5° PRIMARIA
RECUERDO	39	27
OMISION	35	21
INFERENCIA	12	3
DISTORSION	10	3
M.GENERALIZ.	2	15
M.CONSTRUC.	2	19
M. SELECCION	0	7
M. SUPRESION	5	5

A partir de los porcentajes de respuesta de los grupos de 3° y 5° aplicamos una serie de pruebas t-Student para grupos independientes entre las medidas de los dos grupos de edad de 3° y 5° de Primaria. Los resultados mostraron diferencias significativas en las puntuaciones de Macrorreglas de Generalización ($t(40)= 34,076$; $p<.05$), Construcción ($t(40)= 54,743$; $p<.05$) y Selección ($t(40)= 29,630$; $p<.05$) a favor del grupo de 5°, y en Recuerdo Literal ($t(40)= 47,586$; $p<.05$), Omisiones ($t(40)= 27,033$; $p<.01$) e Inferencias ($t(40)= 17,332$; $p<.01$) a favor del grupo de 3° de Primaria.

DISCUSION

Los resúmenes realizados por los dos grupos se distinguieron por la reducción de material original, bien a través de la estrategia de "copiar-borrar" (en el grupo de 3°) como a través del uso de macrooperadores (en el grupo de 5°).

Los niños de 3° no utilizaron la estructura textual como forma básica de organización del recuerdo, sino que tendieron a listar proposiciones, comportamiento que se identificaría con la estrategia de "lista por defecto" propuesta por Meyer (1984), o de la estrategia de "copiar-borrar" de Brown y cols., (1983) y con la de "temas + detalles" de Scardamalia y Bereiter (1984) y que se califican como estrategias típicas de malos lectores. Su aprendizaje de textos estuvo marcado por el uso de estrategias atomistas, no estructuradas y uninivel. Sus resúmenes, aunque en general, eran semánticamente coherentes, estaban contruidos a base de microproposiciones.

Por su parte, los resúmenes de los niños de 5°, aunque estaban formados por proposiciones de bajo nivel, el uso de macrooperadores era significativamente mayor, lo cual les proporcionaba a los resúmenes un alto grado de coherencia. Junto a este incremento en el uso de macrorreglas, también hemos podido apreciar un considerable decremento del uso de inferencias textuales, o de información de apoyo para la comprensión del texto.

Estos datos reflejan un cambio importante en las estrategias de producción escrita a la edad de diez años, dato coincidente con estudios previos, en los que se señala ésta como una edad crítica en el desarrollo de las habilidades de control metacognitivo. En este sentido, creemos que nuestro estudio aporta mayor claridad, por una parte, a las relaciones que se establecen entre la representación microestructural del texto "dado" y la representación macroestructural elaborada por el sujeto después de un proceso de interacción activa con el texto, y por otra, a las diferencias que se producen con la edad en dichos tipos de representación, progresión que ya habíamos confirmado previamente en un estudio acerca de las estrategias de procesamiento textual en comunicación oral y con una muestra de niños de entre 8 y 10 años de edad (Vieiro, 1994). Además, el reconocimiento de una pauta progresiva en la actividad de aprendizaje, evidentemente puede constituir la base de una importante consideración sobre el aprendizaje y la instrucción y, consecuentemente, para mejorar el aprendizaje de las prácticas educativas.

Finalmente, los resultados de este estudio parecen mantener la idea de que la eficacia de unas estrategias macroestructurales dependen de un adecuado nivel de coherencia microestructural y local. Así, la estrategia de integración atomista (característica de los niños de 3° donde predominaba la estrategia de copia-borrar) se mostró asociada a una mayor coherencia microestructural; sin embargo, la estrategia de integración holística (característica de los resúmenes escritos de los niños de 5° donde se produjo un gran incremento en el uso de macrooperadores) apareció más asociada a la coherencia macroestructural.

REFERENCIAS

- Anderson, J. y Bower, G. (1973). *Human associative memory*. Washington, DC: Winston.
- Brown, A.L. y Day, J.D. (1983). *Macrorules for summarizing texts.: The Development of expertise*. Technical report n° 270. Champaign IL: University of Illinois.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension. *Psychological Review*, 85, 363-393.
- Meyer, B. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp.3-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp.379-406). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.