

MODELOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO SOBRE SU RELACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Trillo Alonso, Felipe y Méndez García, Rosa M^a
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El objetivo es buscar evidencia empírica sobre la relación entre los Modelos de Enseñanza de los profesores y los Enfoques de Aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la Universidad de Santiago de Compostela. El marco teórico que lo sustenta son las investigaciones de Biggs (1988), y de Kember y Gow (1993). Al no encontrar evidencia se reflexiona sobre lo que pudiera explicar este resultado.

Palabras clave: Mediación cognitiva, Pensamiento del profesor, Modelos de Enseñanza, Pensamiento del alumno, Enfoques de aprendizaje, Procesos de estudio.

Abstract

The aim of this study was to find empirical support for the relationship between the teaching models of lecturers and learning approaches of students belonging to University of Santiago de Compostela. The theoretical framework was the research carried out by Biggs (1988), and Kember y Gow (1993). No empirical relationship was found. A discussion follows on this finding.

Key words: Cognitive mediated, Teacher thinking, Teaching Models, Student thinking, Learning approaches, Study process.

Este trabajo parte del supuesto, comúnmente aceptado, de que la actividad de Enseñanza-Aprendizaje es una actividad cognitivamente mediada por los agentes que en ella participan: profesores y estudiantes. Esto es, de acuerdo con Trillo (1993) y en cierto modo parafraseando a Zabalza (1987), que el profesor y el alumno no son meros prácticos que actúan bajo instrucciones, sino que están ellos mismos en el origen de sus actuaciones; sus actos en clase no son hechos puntuales, desconexionados, yuxtapuestos, sino que pertenecen todos ellos a una unidad de sentido otorgada por ambos.

Siendo así, dos grandes líneas de investigación se han desarrollado a partir de esta concepción: una, sobre el pensamiento del profesor y otra sobre el pensamiento del estudiante.

Dos líneas, en efecto, que en numerosas ocasiones parecieran discurrir en paralelo, casi ignorándose (Trillo, 1996), aunque ocasionalmente, justo es reconocerlo, se han hecho esfuerzos por integrarlas yendo, incluso, más allá de una mera declaración de principios.

Pues bien, este trabajo da cuenta precisamente de uno de esos intentos por aproximar ambas corrientes de investigación. Más específicamente, se hace eco del empeño de dos investigadores de la Universidad de Hong Kong (Kember y Gow, 1993) por establecer una relación empíricamente contrastable entre los modelos de enseñanza adoptados por los profesores y los enfoques de aprendizaje asumidos por los alumnos. Algo que -dicho sea de paso-, tradicionalmente, todo el mundo suele dar por supuesto cuando se trata de reconocer las buenas influencias de los maestros sobre sus discípulos, pero que casi nadie acepta cuando, a la inversa, se sugiere que cualesquiera desórdenes en el pensamiento de los estudiantes, que a su vez son causa de un mal rendimiento académico, puedan ser inducidos por los profesores o, cuando menos, resulten una consecuencia de su actuación (por acción u omisión).

Así las cosas, aquello que de no cuestionar a los profesores sería aceptado sin más desde el sentido común, se reclama de evidencia empírica para poder seguir postulándose. Y en este marco (sin duda ideológicamente cargado), es en el que cobra sentido el trabajo de Kember y Gow (1989 a y b, 1990, 1993, 1994), así como nuestro intento de contrastar aquí -en la Universidad de Santiago de Compostela- algunos de sus supuestos.

1. La investigación de Kember y Gow

Seguramente, comenzar diciendo que su trabajo no es muy original no es la mejor manera de presentarlo, pero es cierto. Entiéndase así, de paso, que no es nuestra intención hacer un panegírico del trabajo de Kember y Gow, como tampoco su diatriba. Simplemente quisiéramos darlo a conocer y, de paso, comentar también algunas de las incidencias que nos encontramos cuando lo pusimos a prueba por primera vez.

Pero empecemos por el principio. Si decimos que no es muy original es, más que nada, porque se trata de un trabajo que en su concepción y planteamiento es muy deudor de los realizados con anterioridad por Biggs (1985, 1988, 1991, 1992; Biggs y Telfer, 1987).

Biggs es un autor australiano que Hernández Pina (1993), en su acertada síntesis de la investigación habida sobre el tema de los enfoques de aprendizaje, lo sitúa dentro de la perspectiva de investigación en torno a los

enfoques de aprendizaje.

Así, si en la investigación sobre el tema, de acuerdo con la misma autora citada, cabe distinguir tres objetos de atención (enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje), y para cada caso dos grandes corrientes como son la cuantitativa y la cualitativa, es dentro de esta última y refiriéndose a los enfoques donde encontramos a Biggs, junto con Entwistle (1988) y con Marton (Marton y Säljö, 1976 a y b), encabezando respectivamente uno y otros las denominadas escuelas de Lancaster y de Gotemburgo.

Pues bien, apelan en efecto Kember y Gow a Biggs, y toman de él lo que, posiblemente, es su mejor aportación: por una parte el denominado «modelo 3 p: presagio-proceso-producto de aprendizaje del estudiante», y por otra su cuestionario de enfoques de aprendizaje SPQ (*Study Process Questionnaire*). (Véase anexo 1). No nos extendemos en la explicación de su obra y, ni siquiera, en la de estos dos aspectos, limitándonos a resaltar lo que consideramos más relevante de ambos. No obstante, recomendamos la exhaustiva revisión realizada por Ana Porto de la Universidad de La Coruña en su Tesis Doctoral (Porto, 1994).

El «modelo 3 p» proporciona a los autores el marco que estructura y justifica su investigación. Básicamente se trata de una propuesta que reconoce tres tipos de variables:

– *Variables presagio*: son independientes de la situación de aprendizaje en cuestión. Incluyen factores personales (aquellos que pertenecen al estudiante, como por ejemplo su coeficiente intelectual, sus antecedentes familiares, las características de su personalidad, etc.), y factores situacionales (aquellos pertenecientes al contexto situacional, como por ejemplo, el contenido temático, los métodos de enseñanza y evaluación, el tiempo disponible para el aprendizaje, etc.). Los factores de presagio pueden afectar la tarea del estudiante directa o indirectamente, influyendo en los factores del proceso.

– *Variables proceso*: son determinantes de la forma en que el estudiante emprende el aprendizaje. Básicamente estamos hablando de los «motivos» del estudiante hacia el aprendizaje y de las «estrategias» utilizadas, es decir, de los enfoques de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje dependen tanto de los factores personales como de los ambientales.

– *Variables producto*: son las variables que miden el rendimiento de cada uno de los enfoques de aprendizaje movidos por un motivo y una estrategia, y que a su vez están influidos por las variables presagio.

Por su parte, el SPQ (Biggs, 1987) es un cuestionario que resume en una propuesta de medida y operativización los esfuerzos conceptuales previos de Biggs por caracterizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. A saber:

– *El enfoque profundo*: empleado por los estudiantes que tienen un interés intrínseco por la materia y buscan una comprensión personal de lo aprendido.

– El *enfoque superficial*: que se caracteriza por una motivación extrínseca y por organizarse de acuerdo con la ley del mínimo esfuerzo, centrando su atención en las tareas definidas por los profesores y atendiendo a memorizar para reproducir lo que se cree que va a caer en el examen.

– El *enfoque de logro*: polarizado por el deseo de triunfo y una orientación competitiva, de tal suerte que adapta estrategias y esfuerzos en función de su rentabilidad a nivel de rendimiento académico (calificaciones).

En efecto, el SPQ pone de manifiesto la existencia de tres orientaciones distintas para afrontar las tareas de estudio. Biggs lo sostiene (1987), Kember y Gow (1990) lo ratifican, y también (en un contexto mucho más próximo) lo hacen Hernández Pina (1993), y Ana Porto (1994), por citar sólo algunos ejemplos de adopción y puesta a prueba del cuestionario; sin embargo, lo cierto es que nosotros no podríamos decir lo mismo, si bien su discusión sería (es) objeto de otro trabajo Trillo (1997).

En cualquier caso, nosotros asumimos las conclusiones de Biggs y de los demás, y específicamente con él destacamos el interés añadido de los enfoques por cuanto en su esfuerzo por contextualizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes identifica dos dimensiones en cada caso: una de índole motivacional, que se configura como respuesta a una pregunta de este tipo *¿qué intento obtener de esto?*; y otra de orden estratégico, y que responde a la cuestión *¿cómo hago para lograrlo?*. (Ver tabla I).

Tabla I: Componentes de los enfoques de aprendizaje

Motivación	Intención	Enfoque	Procesos
Intrínseca. El aprendizaje o estudio es parte de la auto-realización; se tiene interés en que el estudio sea personalmente significativo.	Comprender	Profundo	Relacionar con la experiencia y conocimientos previos. Se estudia en profundidad, estrayendo el máximo significado. (Codificación Genérica)
Miedo al fracaso	Cumplir los requisitos de la tarea. El principal propósito es obtener un «aprobado». El aprendizaje es un medio para un fin.	Superficial	Memorizar temas sueltos de información. El objetivo se limita a lo esencial y a reproducir por medio de aprendizaje menor. (Codificación Superficial)
Necesidad de rendimiento	El aprendizaje es parte de un juego en el que se pretende obtener notas lo más altas posible, sea o no el material interesante	Estratégico	Asignar tiempo, esfuerzo y enfoques según la «rentabilidad». Se realizan todas las tareas sugeridas; viene a comportarse como el «estudiante modelo»

Así las cosas, Kember y Gow cuentan con el diseño e, incluso, con el instrumento para evaluar una de las dimensiones más importantes de las variables de proceso, la de los «enfoques de aprendizaje de los estudiantes». Resta, no obstante, identificar en las variables de presagio la dimensión que denominarán «modelos de enseñanza de los profesores». El tercer grupo de variables relativas al producto, por otra parte, se substanciaría con el conocimiento del rendimiento académico obtenido por los estudiantes - inconsistentemente en nuestra opinión, pues el criterio rendimiento identificado por las calificaciones está de sobra denostado (Elliot, 1992a, 1992b; Trillo, 1996) (aunque no nos vamos a detener en ello)-.

Por consiguiente, Kember y Gow se ponen manos a la obra con la intención de identificar tales «modelos de enseñanza de los profesores»; esta sí será su aportación más original y, también, la más controvertida pues, sin duda, la estrategia adoptada para elicitar sus tres modelos está sujeta a discusión. No obstante, tampoco es la polémica asunto que interese ahora. Lo cierto, entonces es que, tras un largo trabajo de recogida de información y de interpretación de los resultados, Kember y Gow (1993) efectúan su propuesta; según ellos es posible categorizar las diversas formas de enseñar de los profesores en dos grandes modelos:

– El *modelo facilitador del aprendizaje*: que caracteriza a la enseñanza como un proceso de ayuda a los estudiantes para que estos puedan resolver sus problemas y, en esa dirección, prioriza la actividad interactiva en el aula para promover la motivación y estimular su interés, además de enseñarles estrategias y técnicas de resolución en el marco del desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

– El *modelo de transmisión de información*: que caracteriza a la enseñanza como una actividad transmisiva, centrada única y exclusivamente en la presentación exacta y clara de los temas; de tal manera que lo más importante es que los profesores sean expertos en la materia, y ello con total independencia de cualquier otra cualificación didáctica.

Cada uno de estos modelos viene definido para los autores por una serie de dimensiones. Mas, como sería prolijo aquí resumir su discusión conceptual, una vez citadas a continuación remitimos a los ítems de su cuestionario (véase anexo 2) que, según ellos, las configuran. Así, para el modelo de facilitación del aprendizaje estas dimensiones serían: resolución de problemas (ítems 4, 7, 15, 26, 37, 41, 43), enseñanza facilitativa (ítems 6, 9, 18, 33, 36), interés tutorial (ítems 11, 20, 23, 34), motivación de estudiantes (ítems 12, 27, 39, 42) y educación interactiva (ítems 1, 3, 5, 16, 32, 38, 44); mientras que para la transmisión de la información: entrenamiento en los trabajos específicos (ítems 8, 17, 19, 30, 46), transmisión de información (ítems 13, 14, 22, 25, 31), conocimiento de la asignatura (ítems 10, 24, 29, 40, 45), y mayor uso de medios (2, 21, 28, 35).

Tras la elaboración de este instrumento de recogida de información, Kember y Gow emprendieron un minucioso proceso de investigación en dos Instituciones Politécnicas de Educación Superior de Hong Kong. Para ello, se eligieron 9 departamentos de una de las instituciones y 6 departamentos de la otra, que representaban la variedad de áreas de conocimiento presentes en ambas instituciones.

Por un lado, enviaron por correo el cuestionario sobre modelos de enseñanza a los profesores de estos 15 departamentos, de los cuales contestaron 170 (constituyendo un 29.7% de la muestra invitada). Y, por otro lado, aplicaron el SPQ a los alumnos de estos departamentos (un total de 3000).

A continuación calcularon las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas a través de los dos instrumentos de recogida de información mencionados (ver tabla II), y las conclusiones a las que llegaron fueron las realmente esperadas desde el principio del estudio.

Tabla II: Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el cuestionario sobre modelos de enseñanza y las puntuaciones obtenidas por el SPQ (Kember y Gow, 1993)

	ES	EP	EE
Facilitación del aprendizaje	-.61**	.39	.15
Resolución de problemas	-.52*	.24	.25
Educación interactiva	-.50*	.60**	.28
Enseñanza facilitativa	-.40	.33	.01
Interés tutorial	-.20	-.02	-.31
Motivador de estudiantes	-.60**	.13	.11
Transmisión de información	.09	-.74**	-.36
Entrenamiento en trabajos específicos	-.24	-.24	-.23
Mayor uso de medios	.59**	-.26	-.04
Transmisión de información	.35	-.87**	-.49*
Conocimiento de la asignatura	-.20	-.64**	-.18

* $p < .05$ ** $p < .01$

ES = enfoque superficial

EP = enfoque profundo

EE = enfoque estratégico o de logro

Es decir, las puntuaciones del modelo facilitador del aprendizaje desvelaban correlaciones significativamente negativas (-.61) con respecto a las puntuaciones del enfoque de aprendizaje superficial, mientras que las puntuaciones del modelo de transmisión de información desvelaban correlaciones significativamente negativas (-.74) con respecto a las puntuaciones del enfoque de aprendizaje profundo.

En otras palabras, en los departamentos donde la orientación predominante es la transmisión de información, el uso de los estudiantes del enfoque profundo parece declinar según va transcurriendo el curso. Por otra parte, los departamentos donde la orientación predominante es la facilitadora del aprendizaje tienden a desalentar el uso de un enfoque de aprendizaje superficial.

Definitivamente, pues, su modelo sugiere que será posible establecer correlaciones entre modelos y enfoques y, más exactamente, entre ciertos modelos y ciertos enfoques, de acuerdo con estas hipótesis:

– «Los alumnos que desarrollan un enfoque de aprendizaje profundo estarán sometidos a un modelo de enseñanza orientado hacia la facilitación del aprendizaje».

– «Los alumnos que desarrollan un enfoque de aprendizaje superficial estarán sometidos a un modelo de enseñanza orientado hacia la transmisión de la información».

Sus trabajos (que pueden/deben ser consultados), por fin, arrojan evidencias respecto a que existe una clara relación entre la transmisión de información y el enfoque de aprendizaje superficial, y entre la facilitación del aprendizaje y el enfoque de aprendizaje profundo.

Y siendo así, no hay duda de que se trata de un final feliz para un proceso de investigación: todo encaja, todo funciona como se había previsto.

Consecuentemente, cuando <<dimos>>¹ con estos trabajos de Kember y Gow no pudimos evitar entusiasrnarnos; habíamos encontrado no sólo una estructura racional para establecer las relaciones entre la manera de enseñar y de aprender, sino que, además, el modelo <<traía incorporado>> aquello que más solemos echar en falta los investigadores en ciencias sociales agobiados por la falta de evidencia empírica, esto es, unos instrumentos de recogida de información que, a decir de los autores, funcionaban (en el doble sentido de válidos y fiables) y que, además, se habían concebido para el nivel de enseñanza que nos interesaba, el universitario. No se podía pedir más.

Las circunstancias nos animaron entonces a realizar una investigación que sirviera también (o tal vez sobre todo) como Tesina de Licenciatura², y de ella es de la que damos cuenta a continuación.

¹ Porque en la investigación hay mucho de casual, sin llegar a la serendipia, como es el que, de repente, un antiguo mestrando te envíe unas fotocopias de unos artículos que leyó y que, piensa (con acierto) que tal vez puedan interesarte. Tal es el caso.

² En efecto con el título «La evaluación de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, y su influencia en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes» fue defendida en Julio de 1998 en la Universidad de Santiago.

2. La primera puesta a prueba del modelo en la Universidad de Santiago de Compostela

Decimos «primera» simplemente porque es cierto, no por arrogarnos (lo que sería estúpido) ninguna condición pionera o de revelación. Entiéndase, además, que es escaso mérito en cualquier circunstancia pues, como pudimos comprobar una vez más, los primeros pasos suelen ser los más difíciles y también los menos exitosos. Como se verá, nuestra investigación se frustró como consecuencia de no poder comprobar siquiera el primero de nuestros objetivos. No obstante, somos de la opinión de que la experiencia investigadora aún no siendo exitosa puede resultar útil por aquello de aprender de los errores: y al tiempo que nos reafirmamos en la sospecha de tanta hipótesis que se ratifica, humildemente creemos que un trabajo como el nuestro en el que no ocurre así también puede ser fuente de inspiración y referente de futuras investigaciones. En consecuencia, de lo que hicimos, de lo que encontramos, y de los errores cometidos (de los que sin duda aprendimos) es de lo que rendimos cuenta.

En efecto, nos planteamos varias cosas:

a) Indagar si los modelos de Kember y Gow podrían servirnos realmente para conocer, y sobre todo categorizar, las concepciones de enseñanza que poseen los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela.

b) Comprobar si esos modelos se relacionaban con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del mismo modo como Kember y Gow sostienen.

c) Finalmente, aunque de manera implícita, manteníamos también esta hipótesis malévola: el modelo predominante es el «transmisor» y eso es lo que explica que el «enfoque superficial» resulte ser el más común entre el alumnado.

Para hacer efectivos nuestros análisis acudimos a los datos que recientemente habíamos recogido en una investigación anterior sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Trillo, 1997).

En ese trabajo, titulado «La evaluación de la calidad discente en la Universidad: el análisis de los enfoques de aprendizaje y de las habilidades para el estudio de los alumnos en la Universidad de Santiago de Compostela» (y actualmente pendiente de publicación), pudimos reconocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de nuestra Universidad. Y aunque, como dijimos, el cuestionario SPQ se nos reveló como un instrumento insuficiente³, fue posible caracterizar los enfoques predominantes en algunas Facultades. Así, y mediante un análisis de las diferencias significativas entre

³ Su discusión puede verse en el Informe de Investigación y, en breve, en la publicación que haremos del mismo.

las medias de las distintas titulaciones con respecto a los tres enfoques de aprendizaje, se reconocía en la Facultad de Medicina una tendencia mayor entre el estudiantado hacia un enfoque profundo, justo lo contrario de lo que ocurría en la Facultad de Derecho en la que la tendencia mayoritaria era la propia de un enfoque superficial; finalmente, la Facultad de Ciencias de la Educación se caracterizó por la hegemonía de un enfoque estratégico.

El total de estudiantes a los que se aplicó el cuestionario en la Universidad de Santiago de Compostela fueron 1405, repartidos en 19 titulaciones. Específicamente la N en las titulaciones que cruzamos con los datos del cuestionario de Kember y Gow (1993) fue de 436: 163 estudiantes de las titulaciones de Ciencias de la Educación, 158 estudiantes de Derecho y 115 de Medicina.

Por lo que respecta a los modelos de enseñanza de los profesores acudimos a las tres Facultades citadas con la intención de aplicar el cuestionario de Kember y Gow. En efecto, sirviéndonos del servicio de correo interno de la Universidad enviamos con un escrito de saluda y explicación de lo que pretendíamos los cuestionarios.

La muestra invitada y la aceptante se distribuyó tal y como aparece en la tabla III.

Tabla III: Distribución de la muestra

FACULTAD	Muestra invitada		Muestra aceptante	
	N	%	N	%
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	108	44	49	51,0
DERECHO	74	29	29	30,2
MEDICINA	67	27	18	18,8
Total	249	100	96	100,0

Los cuestionarios devueltos fueron 96, representando un 38,5% del total. Esto convierte a nuestra investigación en un estudio piloto, pues no podríamos afirmar que nuestra muestra aceptante sea representativa de la población.

A pesar de esto, hemos continuado la investigación a través del análisis de datos. Hemos hecho un descriptivo de todas las variables que estudiaba el cuestionario, y un análisis de varianza en el que observamos la relación entre los modelos de enseñanza de los profesores y la facultad a la que pertenecían. Los resultados del AVAR fueron los que se exponen en la tabla IV.

No existe, por tanto, diferencia significativa entre las facultades con respecto al modelo de enseñanza que adoptan sus profesores, ni a un nivel de significación del 0,01, ni a un nivel de significación del 0,05.

Tabla IV: Resultados del AVAR

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	P
Modelo facilitador	Inter-grupos	259,654	2	129,827	1,743	,181
	Intra-grupos	6331,243	85	74,485		
	Total	6590,898	87			
Modelo transmisor	Inter-grupos	275,078	2	137,539	2,373	,099
	Intra-grupos	5157,574	89	57,950		
	Total	5432,652	91			

Podemos observar, por lo tanto, que al no existir diferencia significativa en nuestro análisis, nuestro primer objetivo no pudo comprobarse impidiéndonos continuar con el análisis.

Ahora bien, ¿Cuáles pudieron ser las causas de estos resultados?

No obviamos que esto se deba, en cierta medida, a un error de planteamiento de la investigación aunque, ahora mismo, no sabríamos atribuir este resultado más que al hecho de no haber contado con una muestra de profesores mayor. La falta de representatividad de la misma sugiere a un tiempo sus limitaciones para dar cuenta de su diversidad en general y respecto a los modelos de enseñanza en particular.

Por otra parte, tal vez hemos confiado excesivamente en el cuestionario elaborado por Kember y Gow (1993) para evaluar las percepciones de los profesores sobre la enseñanza, al aceptar que había pasado por varias fases de elaboración y modificación, y al venir tan arropado por la literatura de los autores. Así optamos por <<embarcarnos>> directamente en su aplicación asumiendo deliberadamente (esto es, sin cuestionar) su calidad con respecto a las características de validez y fiabilidad, de las que depende totalmente la optimización de los resultados.

En cualquier caso, y al margen de si fueran estas y/u otras las causas que no nos permitieron seguir adelante con nuestro trabajo, a un nivel más general los retos que teníamos planteados siguen siendo eso, retos de investigación aún por resolver. Siendo así, en nuestra opinión los trabajos de Biggs y de Kember y Gow (1989-1994) representan un esfuerzo de sistematización que habría que continuar; y es que pensamos que su conceptualización es correcta, pero al mismo tiempo tenemos la sospecha de que los instrumentos (cuestionarios) de los que se sirven para su operacionalización aún resultan insuficientes.

Bibliografía

- Biggs, J. B (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Biggs, J. B. (1985): *The Role or Meatalearning in Study Processes*. British Journal of Educational Psychology.
- Biggs, J. B. (1988): *Common approaches to learning: implications for tertiary teachers*. Paper presented to the 5th annual conference of the Hong Kong educational Research Association.
- Biggs, J.B. (1991):»Approaches to Learning in Secondary and Tertiari Students in Hong Kong: some comparative studies». En Educational Research Journal, N° 6.
- Biggs, J.B. (1992): *Enfoques de Enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes. Cuestionareio sobre procesos de estudio. CPE. Manual.*[Trad. y Adap. por Fuentes Hernández Pina].
- Biggs, J.B. Y Telfer, R.A. (1987): *The Process of Learning: Psycology for Australian Educators*. Prentice- Hall, Sydney (Australia).
- Elliot, J. (1992a): «¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (I)». En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 206.
- Elliot, J. (1992b): «¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (II)». En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 207.
- Eentwistle, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Hernández Pina, F. (1993): « Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios». En *Revista de Investigación Educativa*. N° 22.
- Kember, D. Y Gow, L. (1989): *A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches*. Instrutional Science, 18.
- Kember, D. y Gow, L. (1989): «A Model of Student approaches to Learning Encompassing Ways to Influence and Change Approaches». En *Instructional Science*, N° 18.
- Kember, D. y Gow, L. (1990): «Does higher educatio promote independent learning?». En *Higher Education*. N° 19.
- Kember, D. y Gow, L. (1993): «Conceptions of teaching and teir relationship to student learning». En *British Journal of Educational Psychology*. N° 63.
- Kember, D. y Gow, L. (1994): «Orientatios to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning». En *Journal of Higher Education*. Vol. 65, N° 1.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976 a): «On cualitative differences in learning: I. Outcome and process.» En *British Journal of Educational Psychology*. N° 46.

- Marton, F. y Säljö, R. (1976 b): «Symposium: Learning processes and strategies-II. On qualitative differences in learning-II outcome as a function of the learner's conception of the task.» En *British Journal of Educational Psychology*. Nº 46.
- Méndez García, R.M. (1998): *La evaluación de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, y su influencia en los enfoques de aprendizaje de los alumnos*. Tesina de Licenciatura, Santiago de Compostela.
- Porto Rioboo, A.M. (1994): *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral, Santiago de Compostela.
- Trillo, F. (1993): «El pensamiento del alumno: claves para el diseño del curriculum y para su desarrollo en el marco de la Reforma », en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 431-452.
- Trillo Alonso, F. (1996): «La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación». En *Actas del I Congreso de Innovación Educativa*. Vol. 1. Santiago de Compostela.
- Trillo Alonso, F. (Dir.) (1997): *La evaluación de la capacidad discente en la Universidad: el análisis de los enfoques de aprendizaje y de las habilidades para el estudio de los alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela*. Informe de Investigación presentado a la Xunta de Galicia. Inédito.
- Zabalza Beraza, M.A. (1987): «Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico». En *Enseñanza*. Nº 4-5.

Anexo 1 Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje de los estudiantes de Biggs (1987), adaptado por Hernández Pina (1993).

Para cada ítem es posible optar entre cinco alternativas que van desde Siempre o Casi siempre hasta Nunca o Muy raras veces.

1. En la medida que me es posible, elijo todas las materias optativas de la carrera (o alguna especialidad) en función de los intereses del mercado más bien que movido/a por mi satisfacción personal.
2. Estudiar me produce una sensación de satisfacción personal.
3. Mi objetivo es sacar las máximas calificaciones para así tener acceso a los mejores puestos de trabajo.
4. Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.
5. Cuando estudio, pienso en las aplicaciones de lo que estudio a la vida real.
6. Resumo las lecturas señaladas por el profesor y las incluyo como parte de la materia en cuestión.
7. Me desanimo cuando saco malas notas y me pregunto cómo podré mejorarlas.
8. Aunque me doy cuenta de que la verdad cambia a medida que nuestro conocimiento aumenta, siento la necesidad de descubrir dicha verdad en cada momento.
9. Siento un profundo deseo de destacar en todas las materias.
10. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria.
11. Cuando leo cosas nuevas, las relaciono automáticamente con lo que ya sé y las veo desde una nueva perspectiva.
12. Estudio de una manera muy sistemática a lo largo del curso y reviso los apuntes con regularidad.
13. Creo que los estudios superiores son imprescindibles para conseguir un trabajo estable y bien remunerado.
14. Todos los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.
15. Me considero una persona con ambición personal que quiere alcanzar el máximo en todo lo que hace.
16. Cuando tengo la posibilidad de elegir materias, me inclino por aquellas que se caracterizan por un contenido más empírico que teórico.
17. Cuando estudio algo tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.
18. Hago todas las tareas que me asignan cuanto antes.
19. Aunque estudie mucho para un examen tengo la sensación de que puede no salirme bien.

20. Para mí, estudiar ciertas materias de la carrera es tan atractivo como leer una novela o ver una película.
21. Si me llegase el caso, estaría dispuesto/a a sacrificar la popularidad inmediata que pudiera tener entre los compañeros y compañeras con tal de tener éxito en mis estudios y en el ejercicio de mi carrera.
22. En mis estudios me atengo a lo que específicamente se me señala. Creo que no es necesario hacer nada extra.
23. Intento relacionar lo aprendido en una materia con lo que ya sé de otras.
24. Después de una clase releo los apuntes para asegurarme de que están claros y los entiendo.
25. No empleo mucho tiempo en estudiar aquello que entiendo puede no salir en un examen.
26. Cuanto más estudio un tema, más me absorbe.
27. Al elegir una materia, lo hago pensando primeramente en la nota que puedo obtener.
28. Como mejor aprendo es escuchando a aquellos profesores que dan la clase presentado con nitidez los puntos fundamentales.
29. Encuentro toda temática nueva interesante y dedico mucho tiempo a ampliarla buscando información adicional.
30. Me pregunto a mí mismo/a sobre temas hasta conseguir dominarlos perfectamente.
31. Aunque me desagrada la idea de pasar varios años cursando una carrera, entiendo que el resultado final merece la pena.
32. Creo que mi objetivo en esta vida es descubrir mi propia razón de ser y actuar estrictamente de acuerdo con dichos principios.
33. Lograr buenas notas lo veo como un juego competitivo en el que me gusta jugar y ganar.
34. Prefiero aceptar las ideas de los profesores cuestionándolas sólo en circunstancias especiales.
35. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés en diversas materias.
36. Intento leer toda la bibliografía complementaria que el profesor señala para cada tema.
37. Pienso que estoy en la Universidad porque así podré conseguir un mejor puesto de trabajo.
38. Los estudios que realizo influyen decisivamente en mi manera de ver la vida.
39. Entiendo que la sociedad es básicamente competitiva y que esto se refleja también en el sistema educativo.
40. Creo que los profesores saben bastante más que yo. Por eso considero que lo que dicen es importante y no valoro solamente mi propia opinión.

41. Cuando leo, relaciono todo lo nuevo con lo que ya sé sobre el tema.
42. Tengo los apuntes estructurados y bien organizados.

Anexo 2: Cuestionario sobre Concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y del aprendizaje, de Kember y Gow (1994)

Para cada ítem es posible optar entre cinco alternativas que van desde Totalmente de acuerdo hasta Totalmente en desacuerdo.

1. En mi actividad de enseñanza paso menos tiempo dando información y más dirigiendo la discusión o debate.
2. Progresivamente he ido utilizando más material audio-visual en mi actividad de enseñanza.
3. Suelo utilizar mucho la estrategia de enseñanza «pregunta-respuesta» porque es más activo y no tan aburrido.
4. La enseñanza universitaria debe provocar que los alumnos/as pasen de un tipo de aprendizaje por memorización a un tipo de aprendizaje por resolución de problemas.
5. Ahora dejo hablar más a los/as estudiantes en las sesiones de tutoría que antes.
6. Intento ayudar a mis estudiantes en su aprendizaje.
7. Un profesor/a universitario/a debe ayudar a los/as estudiantes a pensar de una forma crítica.
8. Una de las funciones más importantes de la enseñanza universitaria es contribuir a desarrollar una persona capaz de enfrentarse a las exigencias del mundo laboral y profesional.
9. Un buen profesor/a universitario/a guía a los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje para que puedan entender la asignatura y comprenderla en vez de memorizarla.
10. Los profesores/as universitarios/as deben conocer en profundidad la materia que enseñan.
11. Un buen profesor/a universitario/a es alguien que se preocupa por los/as estudiantes y sintoniza con sus problemas.
12. Los profesores/as universitarios/as deben contribuir a que los/as estudiante se desarrollen como personas maduras y auto-motivadas.
13. Los profesores/as deberían fomentar que sus alumnos se convirtieran en personas automotivadas y maduras.
14. El trabajo de un profesor/a universitario/a es transmitir lo que sabe a los/as estudiantes.
15. Después de completar unos determinados estudios, los/as estudiantes deberían ser capaces de analizar las situaciones y de mostrar un pensamiento lógico y racional.

16. Animo a los/as estudiantes a hacer preguntas.
17. Debemos preparar a los/as estudiantes para el ejercicio de su profesión.
18. Más que hacer tragar a los/as estudiantes cosas a la fuerza, les oriento en su aprendizaje.
19. Al final de su formación, los/as estudiantes deberían sentirse seguros en su especialidad.
20. Un buen profesor/a universitario/a es alguien que reconoce las necesidades de los/as estudiantes.
21. Mejoro la presentación de información en mis clases usando material audio-visual.
22. El profesor/a transmite información a los/as estudiantes.
23. Un buen profesor/a tiene interés por los/as estudiantes y se preocupa por su bienestar.
24. Un conocimiento completo de sus disciplinas es lo más importante para todos los profesores/as.
25. Los profesores/as deberían ser recursos de información (¿bancos de información?), capaces de dar y compartir información.
26. La Universidad debe producir buenos/as estudiantes que puedan continuar con su aprendizaje cuando dejen la Universidad.
27. Un buen profesor/a universitario/a es aquel que sabe estimular el interés de los/as estudiantes por la materia de la asignatura.
28. Hago uso de cualquier tipo de recurso que pueda dar una mayor fluidez a la sesión de clase.
29. No se puede ser un buen profesor/a universitario/a sin ser un experto en la asignatura.
30. Preparamos a los/as estudiantes para los papeles que desempeñarán después de que dejen la Universidad.
31. La enseñanza es la transmisión del conocimiento.
32. Doy a los/as estudiantes la oportunidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje.
33. Un buen profesor/a universitario/a es aquel que ayuda a aprender.
34. Los buenos profesores/as universitarios/as se preocupan por sus estudiantes y están dispuestos/as a ayudarles.
35. La información sólo puede ser adecuadamente presentada si se emplea material audio-visual.
36. La enseñanza consiste en crear un ambiente propicio para que los/as estudiantes aprendan.
37. Una de las funciones principales de la enseñanza universitaria es enseñar a los/as estudiantes a ser capaces de analizar los problemas con sentido crítico.
38. Progresivamente he ido introduciendo más debate en mi actividad de enseñanza.

39. El profesor/a que tiene éxito es capaz de entusiasmar a sus alumnos/as.
40. Un profesor/a universitario/a tiene que estar al día en los avances de su área de conocimiento.
41. Una de las funciones más importantes de la enseñanza universitaria es producir aprendices independientes (que formulen críticas, que dispongan de alternativas, que cuenten con su propia perspectiva, ...).
42. Un buen profesor/a universitario/a es el que puede motivar a los/as estudiantes a aprender.
43. Una de las más importantes funciones de la enseñanza universitaria es cultivar el desarrollo de un pensamiento crítico e independiente.
44. En mi enseñanza he promovido más participación por parte de los/as estudiantes para hacerla más activa.
45. Un buen profesor/a universitario/a debería mantenerse siempre actualizado en su campo de conocimiento.
46. Una de las más importantes funciones de la enseñanza universitaria es producir graduados/as para ciertas profesiones dentro de la comunidad.