

Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P

Sarzoza Herrera, Silvia

Universidad de Playa Ancha - Chile / ssarzoza@upla.cl

Finalizado: Valparaíso, 2013-07-18 / Revisado: 2013-10-01 / Aceptado: 2013-11-13

Resumen

El Modelo Teórico 3P de John Biggs (1993) describe las interacciones de los factores Presagio, Proceso y Producto, como elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación superior. La investigación realizada corresponde a un estudio bibliométrico descriptivo de diseño ex post facto retrospectivo, historiográfico y bibliométrico (Montero y León, 2002), se configura a partir del análisis e interpretación de la literatura especializada y de la relación teórica de las conclusiones y hallazgos presentados por los principales exponentes del área. El Modelo 3P enfatiza en el factor proceso, principalmente en los procesos metacognitivos: Enfoques de Aprendizaje, los que se constituyen a partir de los motivos y las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de enfrentarse a una situación de aprendizaje y de las variables intervinientes, tales como, concepciones, estilos y orientación hacia el aprendizaje, organización macro/micro de las instituciones, y características, tanto personales, como profesionales del profesor.

Palabras clave: Enfoques de Aprendizaje, Estudio y Enseñanza, Estudiantes Universitarios.

Abstract

LEARNING FROM THE STUDENT PERSPECTIVE: A THEORETICAL MODEL OF TEACHING AND LEARNING 3P

The Theoretical Model 3P John Biggs (1993) describes the interactions of factors Omen, Process and Product, as key elements of the teaching and learning process in higher education. The research corresponds to a descriptive "bibliometric" study design retrospective ex post (Montero and León, 2002), is set based on the analysis and interpretation of the literature and the theoretical ratio of the conclusions and findings presented by leading researchers of the area. The 3P Model emphasizes the process factor, mainly in metacognitive processes: Approaches to learning, which are based on the motives and strategies used by students when faced a learning situation and intervening variables, such as, concepts, styles and learning orientation, organization macro / micro, and characteristics, both personal and professional teacher.

Key words: Approaches to Learning, Study, Learning, University Students.

Résumé

APPRENTISSAGE DU POINT DE VUE DE L'ETUDIANT: LE MODELE THÉORIQUE D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE 3P

Le modèle théorique 3P John Biggs (1993) décrit les interactions entre les facteurs présage, de processus et de produit, comme des éléments clés de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants dans l'éducation supérieure. L'enquête correspond à un descriptif bibliométrique étude rétrospective conception ex post (Montero et León, 2002), est fixé sur la base de l'analyse et de l'interprétation de la littérature et le rapport théorique des conclusions et des résultats présentés par les principaux exposants du secteur d'étude. Le 3P modèle met l'accent sur le facteur de processus, principalement dans les processus métacognitifs: Approches de l'apprentissage, qui sont fondées sur les motivations et les stratégies utilisées par les élèves lorsqu'ils sont confrontés à une situation d'apprentissage et de variables intermédiaires, tel que, concepts, les modèles et l'orientation d'apprentissage, l'organisation macro / micro, et les caractéristiques, l'enseignant personnelle et professionnelle.

Mots-clés: Approches de L'apprentissage, Étude et L'enseignement, Étudiants Universitaires.

1. Introducción

El Modelo 3P demuestra la importancia de la convergencia de variables contextuales y personales, implícitas en los factores *Proceso*, *Presagio* y *Producto*, que intervienen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Centra su atención en los Enfoques de Aprendizaje y plantea que éstos sólo son significativos en el contexto, ya que existe una estrecha relación entre las intenciones del estudiante y el contexto de enseñanza y aprendizaje, así como con los resultados de aprendizaje (Biggs, 1989, 1990, 2001 a y b).

Los Enfoques de Aprendizaje (en adelante EA) han sido estudiados por diversos autores (Marton y Säljö, 1976 a y b, Elton y Laurillard, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle, 1987, 1998; Biggs, 1979, 1987, 1988, 1993, 1996, 2001b, 2005; Fox, McManus y Zinder, 2001; Buendía y Olmedo, 2002; Hernández Pina, 1996; Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2002, 2005; Hernández Pina, Maquilón, García Sanz, Monroy, 2010; Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Sarzoza, 2007), y desde dos perspectivas indisolubles y transversalmente intervenidas por variables personales y contextuales: el estudiante y el profesor.

Nuestro trabajo optó por un estudio bibliométrico descriptivo de los textos e investigaciones científico-pedagógicas realizadas en torno a la forma en que los estudiantes de educación superior abordan el aprendizaje desde su propia perspectiva. Para ello se ha utilizado como base la Teoría de Enfoque de Aprendizaje desde el Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P (Biggs, 1993).

Respecto al diseño es de tipo *ex post facto* retrospectivo historiográfico bibliométrico (Montero y León, 2002). La población de estudio corresponde a textos y artículos de revistas, en formato papel y digital publicados durante los últimos cuarenta años, tanto en Tesis Doctorales, Revistas impresas indexadas, textos disponibles en bibliotecas universitarias y librerías especializadas, como en las bases de datos, EBSCO (Academic Search, Education Research, Fuente Académica Premier), Eric, y Thomson Reuters.

La búsqueda se realizó con base en tres descriptores: concepciones de aprendizaje,

aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, modelos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. El análisis de datos se llevó a cabo mediante interpretaciones cualitativas (Montero & León, 2002) de las fuentes documentales revisadas. La investigación contempló tres momentos: localización y selección de la documentación, manipulación de la información documental, y análisis de los datos documentales (Rosa, Huertas & Blanco, 1996).

El propósito del estudio fue “Analizar, a partir del modelo del Modelo 3P (Biggs, 1993), la forma en que los estudiantes de educación superior abordan el aprendizaje” y se plantearon además los siguientes objetivos específicos:

- Analizar textos y artículos, digitales e impresos, publicados durante las últimas cuatro décadas y cuyo eje central sea el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante.
- Describir el *Modelo Teórico 3P* (Biggs, 1993), a partir de los aportes de la comunidad científica.
- Determinar el valor de los elementos constitutivos de los EA en la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje.

2. Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 1993)

Dunkin y Bidle, en el año 1974 establecieron el *Modelo de Aprendizaje 3P* que, posteriormente, fue adoptado y modificado por Biggs (1979), cuyo principal aporte fue relacionar las concepciones de enseñanza con los EA y sus resultados.

En primera instancia, Biggs (1979) lo llamó Modelo General del Proceso de Estudio y, posteriormente, *Modelo 3P de Enseñanza y Aprendizaje* (1993). Desde su concepción el modelo contempló como variables intervinientes del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes los factores *Presagio*, *Proceso* y *Producto*.

El factor *Presagio* se constituye a partir de la relación de variables propias del estudiante y variables contextuales de enseñanza; el factor *Proceso*, a partir de las variables mediadoras entre el estudiante y el resultado de aprendizaje; por último, el factor *Producto*, desde la relación de las variables propias del estudiante, contextuales y mediadoras (Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2005).

El *Modelo 3P* centra su atención en el factor *Proceso*, reconociendo en él la existencia de los EA, los cuales Biggs (1988) define como “procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales” (p. 185) y Biggs, Kember y Leung (en De La Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008) establecen que los EA “se caracterizan por la influencia del proceso metacognitivo como elemento mediador entre la intención o motivo del estudiante y la estrategia utilizada para estudiar” (p.706).

En un principio, Biggs (1989, 1990, 2001 a y b) reconoce la presencia de tres tipos de EA: *Enfoque Superficial (EAS)*, *Enfoque Profundo(EAP)* y *Enfoque de Logro (EAL)*; posteriormente (Biggs, Kember y Leung, 2001), al igual que otros autores (Fox, McManus y Zinder, 2001) admite la existencia de tan sólo dos, argumentando que el *Enfoque de Logro* puede resultar de la combinación de los EA Profundo y Superficial.

El EAS se constituye de una motivación extrínseca e instrumental, se centra en la tarea y utiliza estrategias de memorización y reproducción mecánica. Por su parte, el EAP se gesta en la motivación intrínseca, en el interés por aprender, comprender y transferir, para lo que utiliza estrategias metacognitivas de tipo reflexivas, analíticas y de abstracción.

Biggs (1993, 2005) y Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio, (2005) plantean que el EAP responde a una concepción de aprendizaje cualitativo, mientras que el EAS, a una concepción de aprendizaje cuantitativo, por lo que a mayor información reproducida mayor es el aprendizaje. Tal tesis tiene su origen en los hallazgos de las investigaciones de Marton y Säljö (1976a) y de Entwistle y Ramsden (1983).

Marton y Säljö (1976b) demostraron, por una parte, que la intención y las estrategias que utilizan los sujetos al momento de abordar una tarea, influye tanto en el proceso de aprendizaje, como en los resultados de éste y, por otra, que existían diferencias cualitativas y que se podían agrupar en dos categorías: *procesamiento profundo* y *procesamiento superficial* cuyas características coinciden con las de los EAP y EAS planteados desde el Modelo 3P de Biggs (1993).

Por su parte, Entwistle y Ramsden (1983), a partir de los hallazgos de Marton y Säljö (1976b) establecieron un modelo contextual que permite visualizar las orientaciones de los estudiantes hacia la educación (Entwistle, 1998; Entwistle y Ramsden 1983; Hernández Pina, 1993, 1997). Para ello los autores diseñaron el cuestionario *Approaches to Studying Inventory (ASI)*, con base en tres tópicos: *Estilo de aprendizaje* (Holístico o Serialista), *Motivación* (Intrínseca y Extrínseca) y su relación con los EA, y *Orientación hacia la educación* (Vocacional, Académica, Personal y Social).

Los hallazgos permitieron, identificar la existencia de tres factores (orientaciones al estudio) en la relación entre motivación y EA: Orientación al Significado; Orientación hacia la Reproducción y Orientación hacia el logro, el que a su vez fue dividido en Orientación no Académica y Orientación Académica (Entwistle y Ramsden, 1983), y con ello establecer que la orientación hacia el estudio se establece a partir de la asociación entre una motivación predominante y un determinado EA.

Este último hallazgo dio origen al Modelo heurístico del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario (Entwistle, 1987) que se presenta en el Cuadro 1.

El modelo de Entwistle relaciona la orientación con los EA, a partir de la motivación y de la intención que tienen los estudiantes al momento de abordar una situación de aprendizaje, y del “proceso” que utilizan para ello.

Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio, destacados investigadores españoles y seguidores de los estudios de Biggs identifican, en el año 2005, elementos característicos de los estudiantes que adoptan uno u otro EA y que se muestran en el Cuadro 2.

Por su parte, Biggs el mismo año, logró establecer la existencia de factores intervinientes, por parte de los estudiantes como de los profesores, en la adopción de los EA, que se sintetizan en los Cuadros 3 y 4.

Frente a este aspecto, Ramsden en 1992, ya había establecido las características del contexto de aprendizaje que tienden a promover la adopción de un u otro enfoque de aprendizaje (Cuadro 5)

Cuadro 1
 Orientaciones y enfoques de aprendizaje de Entwistle (1987)

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

Fuente: Entwistle (1987)

La tesis de Ramsden (1992) es confirmada por Olmedo y Buendía (2002), quienes destacan la importancia de la influencia que ejerce el medio sobre los estudiantes al momento de adoptar un EA, enfatizando en la coherencia entre el modelo de enseñanza, evaluación y el enfoque que adopta el estudiante frente a una situación de aprendizaje, y la interacción de los factores contextuales, tales como las concepciones que tienen los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje (Elton y Ladrillar, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983 y Biggs, 1996).

A semejantes conclusiones llegaron Barca, Peralbo y Brendla (2004) y Hernández Pina,

Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005). Los primeros plantearon que “El aprendizaje en situaciones educativas y contextos escolares es el producto de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento)” (p.102);

Mientras que Hernández Pina y su equipo señalan que:

Los enfoques de aprendizaje pueden emerger como indicadores de calidad...nos ofrecen información sobre cuándo el sistema funciona bien, y cuando no. La clave está en el nivel de proceso, donde la actividad relacionada con el aprendizaje produce o no los resultados deseados (p.30).

Cuadro 2
 Elementos característicos diferenciadores de los estudiantes

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

Fuente: Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca & Rubio, 2005

Cuadro 3
 Enfoques de Aprendizaje Figura del Estudiante

Cuadro comparativo de los factores que intervienen en la adopción de los Enfoques de Aprendizaje desde la figura del Estudiante	
Enfoque de Aprendizaje Profundo	Enfoque de Aprendizaje Superficial
<ul style="list-style-type: none"> • Intención de abordar la tarea desde su significancia, ya sea por curiosidad intrínseca o perfeccionismo. • Conocimientos previos sólidos • Presencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención de aprobar con lo mínimo exigido y de matricular asignaturas menos relevantes para su formación profesional. • Priorización de actividades extra-académicas por sobre las académicas. • Inadecuada distribución del tiempo de trabajo. • Falta de comprensión de la tarea, lo que supone una sobrevaloración a la memorización y mecanización. • Falta de capacidad para comprender contenidos concretos en un nivel profundo.

Fuente: Biggs, 2005

Cuadro 4
 Enfoques de Aprendizaje Figura del Profesor

Cuadro comparativo de los factores que intervienen en la adopción de los Enfoques de Aprendizaje desde la figura del Profesor	
Enfoque de Aprendizaje Profundo	Enfoque de Aprendizaje Superficial
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar los contenidos de su Cátedra • Presentar a los estudiantes, con claridad, tanto los objetivos como los contenidos y la estructura de éstos. • Suscitar respuestas propias de los estudiantes, a partir de la integración de los aprendizajes previos con los nuevos, y la transferencia del resultante de ambos. • Enfatizar en la profundidad y trascendencia del aprendizaje y no en su amplitud numérica y cobertura. • Utilizar métodos de enseñanza y de evaluación coherente con los propósitos, objetivos y contenidos de la asignatura que imparte. • Estimular una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conocimiento y/o interés, tanto en los estudiantes como en la materia impartida. • Enseñanza poco sistemática, práctica, concreta y reduccionista. • Evaluación parcializada e inconexa con los propósitos, objetivos y contenidos de la materia. • La base de la enseñanza y de la evaluación es la mecanización y memorización de contenidos aislados. • Dejar tiempo insuficiente para dedicarse a la tarea, enfatizando en la cobertura del programa y no en la profundidad de éste. • Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: "quien no pueda comprender esto, no debe estar en la universidad".

Fuente: Biggs, 2005

Cuadro 5
 Características del Contexto

Enfoque Superficial	Enfoque Profundo
<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de evaluación que enfatizan en la reproducción o la aplicación de conocimientos triviales y crean ansiedad. • Mensajes cínicos y conflictivos sobre las recompensas a obtener. • Currículum excesivamente cargado. • Pobre o ausente feedback en el proceso de aprendizaje. • Pérdida de independencia en el estudio. • Pérdida de interés en el programa de contenidos de la asignatura. • Previas experiencias educativas dirigidas a desarrollar este enfoque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza y evaluación que fomentan la actividad y el compromiso con las tareas de aprendizaje. • Estimulante y considerada enseñanza comprometida con la materia, subrayando el significado y relevancia para los estudiantes. • Expectativas académicas claramente establecidas. • Oportunidades para ejecutar una selección responsable en el método y contenido de estudio. • Interés y profundidad en los contenidos de la materia. • Experiencias educativas anteriores dirigidas hacia este enfoque.

Fuente: Ramsden, 1992

3. Constitución de los Enfoques de Aprendizaje a partir de la coherencia entre motivación y estrategias de aprendizaje

La relación entre los motivos y las estrategias utilizadas por los estudiantes al momento de

abordar una tarea ha sido estudiada en numerosos trabajos dentro del modelo de investigación *Student Approaches to learning (SAL)*, debido a que responde, principalmente, al efecto que dicha relación tiene en la adopción de uno u otro Enfoque de Aprendizaje y, por tanto, a la calidad

de los resultados del aprendizaje (Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002).

En un estudio realizado por Biggs en 1987, respecto a la correlación entre los motivos con las estrategias, concluyó que ésta es más alta entre los motivos y estrategias del mismo EA, que entre Enfoques de Aprendizaje distintos (Biggs, 1987, 1993; Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Sarzoza, 2007).

Otro aspecto sobre el que Biggs (1987; 1993) pudo concluir fue respecto a la eficacia de las combinaciones de los motivos con las estrategias, teniendo como eje de análisis la congruencia entre de éstas. Del mismo modo, Trigwell y Prosser (1994) también muestran y defienden la congruencia establecida por Biggs entre motivación-estrategia.

En un trabajo posterior Biggs (1993), concluyó que el significado de una estrategia se relaciona con las intenciones que subyace a dicha estrategia, y que la calidad del aprendizaje resultante depende de las intenciones y estrategias seleccionadas.

Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002) demostraron que el EAP es más congruente que el EAS, coincidiendo con las conclusiones obtenidas por Biggs (1987, 1993).

Hernández Pina, en el año 1993 concluyó que los estudiantes de último año, se observan más congruentes en la escala Enfoque Profundo que los de primer año, y que los estudiantes mayores de 27 años son quienes se muestran más congruentes aún. Posteriormente, junto a su equipo, concluyó que los estudiantes de Escuelas Universitarias arrojaron un grado mayor de congruencia que los de Facultades, y que tanto mujeres como hombres tienen similar nivel de congruencia, teniendo una leve ventaja las mujeres (Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002).

Además, concluyeron que el motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, además que un estudiante con perfil de aprendizaje profundo puede transitar hacia una predisposición superficial si el contexto así lo requiere. Sin embargo, para un estudiante con motivación superficial la transición a una motivación profunda es muy difícil, salvo que el contexto educativo promueva actividades que reorienten y propicien la transformación

(Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002).

El tránsito de un EA a otro es factible, ya que estos forman parte de continuo, cuyos extremos albergan a los EAP y EAS y, en las fases intermedias, a una variedad de enfoques en función de la valoración que el estudiante le otorga a la comprensión y/o memorización frente a la realización de una tarea, en respuesta, evidentemente, a las demandas del contexto educativo (Kember, 1996, 2000; Hernández Pina, 2000; Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Sarzoza, 2007).

Kember (1996) explica la forma en que el estudiante combina la comprensión con la memorización, a partir de las concepciones de aprendizaje, intención, estrategias y la concreción de los enfoques de aprendizaje, en tal sentido, propone un modelo que se presenta en el Cuadro 6.

Kember (1996), señala que todos los estudiantes tienen una predisposición hacia el estudio influida por uno de los EA, por lo que los estudiantes cuando lo adoptan, lo hacen en total coherencia entre intenciones y estrategias. Sin embargo, si la situación lo requiere, podrá actuar de acuerdo a las demandas contextuales. No obstante, la posibilidad de flexibilizar ante las exigencias del medio, transitando de un enfoque a otro, es más fácil en aquellos estudiantes con predisposición/motivo profundo, que en aquellos con predisposición superficial (Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca, 2005; Biggs, 2005).

Finalmente, cabe señalar que el autoconcepto académico y la capacidad percibida por los estudiantes influyen en la adopción de un EAP, no existiendo ninguna injerencia sobre el EAS (Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000).

4. Conclusiones y Discusión

No cabe duda acerca de la importancia y el auge que ha tenido el estudio sobre el aprendizaje humano: primero, desde una perspectiva centrada en la descripción de las acciones del sujeto en función de aspectos teóricos previamente definidos y, luego, desde la perspectiva del sujeto que aprende y por tanto, de las concepciones que éste tiene de su propio aprendizaje (Carmona, 1997).

Cuadro 6

Continuo Enfoque de Aprendizaje Superficial/ Enfoque de Aprendizaje Profundo

Concepciones del Aprendizaje	Intención	Estrategia	Enfoque
Cuantitativa. Retención.	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico.	Superficial
Cuantitativa. Retención con cierto grado mínimo de construcción.	Memorización fundamentalmente.	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización.	Intermedio 1
Cuantitativa. Repetición con construcción en equilibrio.	Comprensión y memorización.	Busca la comprensión pero con el compromiso de memorizar.	Comprensión y Memorización
Cualitativa. Repetición más construcción.	Comprensión fundamentalmente.	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión.	Intermedio 2
Construcción y revisión.	Comprensión.	Búsqueda de la comprensión.	Profundo

Fuente: Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca & Rubio, 2005

Uno de los principales autores es John Biggs, quien con la reconstrucción del Modelo de Aprendizaje 3P de Dunkin y Bidle (1974), al que llamó, Modelo 3P de Enseñanza y Aprendizaje (1993), dio origen a múltiples estudios acerca de la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje, enfatizando en la influencia que tienen los factores intervinientes en él y de las variables que los constituyen.

Biggs (1993) centró la atención en los procesos metacognitivos y en la predisposición que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje, y los denominó Enfoques de Aprendizaje, los cuales se configuran a partir de las motivaciones y las estrategias que utilizan los estudiantes, reconociendo que las características contextuales, metodológicas y evaluativas son determinantes en la adopción de los enfoques.

Además Biggs (1987,1993, 2002, 2005), al igual que otros autores (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Kember, 1996, 2000; Dobson y Riesbeck, 1998; Buendía y Olmedo, 2002; Sarzoza, 2007) estudió la congruencia entre la motivación y las estrategias dentro y fuera de un mismo EA, los que a su vez definió como dinámicos, permeables y modificables.

Por su parte, Marton y Säljö (1976a) concluyeron que la intención y las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de enfrentarse a una situación de aprendizaje, influye tanto en el proceso de aprendizaje, como en los resultados de éste, y que las diferencias en el abordaje del aprendizaje radican en el tipo de procesamiento

que los estudiantes utilizan. Entwistle y Ramsden (1983), por su parte concluyeron que la orientación que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje se relaciona con los EA, y por tanto, con la motivación y estrategias que éstos utilizan. Kember (1996), Buendía y Olmedo (2002), Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca & Rubio (2005), Hernández Pina, Maquilón, García y Monroy (2010) y Biggs (2005), enfatizaron en las características del contexto de aprendizaje, como variable gravitante de los EA.

La importancia de conocer la forma como los estudiantes de educación superior abordan su aprendizaje - a partir de sus propias experiencias, las que se ven influidas, tanto por sus características personales, como contextuales y relacionales- permitirá diseñar políticas educacionales centradas en el estudiante, con énfasis en la persona que se forma profesionalmente, para convertirla en agente de cambio y valoración social.

Referencias

- Barca, A., Peralbo, M., Brenda, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: La escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes. *Higher Educational*, 8, 381-384.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic., Australia: Australian Council for Educational Research
- Biggs, J. (1988). Approaches to the enhancement of instruction on approaches to learning. *Higher Education Research and Development*, 8(81), 7-25.

- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. En N. J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.
- Biggs, J. B. (2001a). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237
- Biggs, J. (2001b) Enhancing learning: a matter of style or approach? En R.J. Sternberg & L.F. Zhang, *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style* (pp.73-102). London: LEA.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). Investigaciones en educación superior. El género ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- Carmona, M. (1997). Las concepciones sobre los problemas del desarrollo en el niño. En M. Moreno, *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo* (pp.11-48). Barcelona: Ariel Educación.
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 443-47.
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- Dobson, W. D. and Riesbeck, C. K. (1998). Tools for incremental development of educational software interfaces. In *Proceedings international conference on computer-human interaction*. (pp. 384-391). Los Angeles: Association for Computing Machinery.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. En J. Richardson, M. Eysenck & D.W. Arren- Piper, (Eds.) *Student learning research in education and cognitive psychology*. London: University Press.
- Entwistle, N.J. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós
- Elton, L. & Laurillard, L. (1979). Trenches in students learning. *Studies in Higher Education*, 4, 87-102.
- Fox, R. A., Mc-Manus, I. C., & Zinder, B. (2001). The shortened Study Process Questionnaire. An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 511-530.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del plan nacional de evaluación de las instituciones universitarias. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp.175-206). Granada: Geu
- Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J. (2000, 26 - 30 de septiembre). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. (Tomo 2). En *Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. (pp. 477-479). Madrid.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.S. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., J. Maquilón Sánchez, J., Paz García Sanz, M., y Monroy Hernández, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. (Spanish). *Psicología Educativa*, 16 (2), 95-105.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-21
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning II-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127
- Montero, I. & León, O. (2002). *Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología*. International Journal of Clinical and Health Psychology, 2 (3), 503-508.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres:Routledge
- Rosa, A., Huertas, J. A. & Blanco, F. (1996). *Metodología de la historia de la psicología*. Madrid, Editorial Alianza.
- Sarzoza, S. (2007). Enfoques de Aprendizaje y Competencias en Educación Superior. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.