

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa



**ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Michelle Adriana Recio Saucedo

*Entregada en cumplimiento de los requerimientos necesarios
para la obtención del grado de
Doctor en Pedagogía*

Director: Julio Cabero Almenara

Julio, 2007

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo de investigación, por pequeño que sea, no puede realizarse sin la colaboración y apoyo de muchas personas. En este espacio quiero agradecer a todos los que, a veces sin saberlo, contribuyeron para que este estudio pudiera realizarse.

Quiero dar gracias a Dios, sobre todo, por haberme dado la salud, fuerza y constancia para llegar a ver terminado este trabajo.

Agradezco al Dr. Julio Cabero Almenara, mi director de tesis, por su apoyo incondicional y su ayuda constante durante todo el desarrollo de este trabajo de investigación.

Quiero dar las gracias a los responsables del Centro Asociado de Sevilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. A su director, Bernardo Pareja Peñas, por haberme permitido llevar a cabo la investigación en este centro académico; a su secretario académico, Fernando López Luna, por su disposición constante para brindarme información necesaria para el trabajo y, especialmente, a su coordinador, Pablo Veiguela, pues sin su ayuda este trabajo simplemente no habría podido desarrollarse. Igualmente, agradezco infinitamente a los alumnos del centro asociado, por haber aceptado colaborar y ser participantes de la investigación.

Infinitas gracias a Sergio, mi esposo, por su ayuda constante durante la elaboración de este trabajo, en la toma de decisiones y durante la etapa de análisis de los resultados, sin olvidar mencionar su apoyo moral permanente.

A mi familia, amigos y a todos los que fueron parte de esta etapa de desarrollo, muchísimas gracias.

RESUMEN

Se ha estudiado en distintos ámbitos cómo afrontan los alumnos universitarios sus tareas de aprendizaje. A partir de diversas investigaciones, se ha encontrado que algunos alumnos poseen un enfoque profundo de aprendizaje, mientras que otros presentan un enfoque superficial, y que un enfoque profundo se asocia a un mayor rendimiento y a un mejor aprendizaje. Además, la teoría en esta línea de investigación explica que los enfoques de aprendizaje no son inamovibles, sino que los alumnos adaptan su enfoque a los ambientes particulares de aprendizaje. Aunque los enfoques de aprendizaje han sido estudiados mayormente en universidades tradicionales, algunas investigaciones han sido desarrolladas en el campo de la educación a distancia, campo de investigación importante, si tomamos en cuenta las distintas exigencias que el estudio a distancia supone para ellos.

Esta investigación se ha dirigido a identificar cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos matriculados en cursos universitarios a distancia, a explorar la relación entre los enfoques y el desempeño de los alumnos en el curso, y a determinar de qué forma los contextos personales y académicos de los estudiantes influyen en su enfoque de aprendizaje.

Los resultados muestran que los alumnos de estos cursos a distancia poseen, en general, un enfoque profundo de aprendizaje, lo que significa que utilizan estrategias de estudio que los llevan a un aprendizaje significativo, que tienen una motivación intrínseca hacia sus estudios y una concepción del aprendizaje como de desarrollo personal. Se ha observado también cómo los alumnos modifican su enfoque de aprendizaje en cierta medida, adaptándose a su contexto personal y académico, específicamente al sistema de evaluación del curso. Por último, no se ha encontrado ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje que adoptan para los cursos a distancia y su desempeño.

El trabajo, de cualquier modo, tiene implicaciones importantes en cuanto al diseño del curso y a la planificación y contenido de las tutorías, lo que redundará en la promoción de aprendizaje significativo y en una mayor calidad de la interacción profesor/tutor-alumno en la educación a distancia.

ABSTRACT

There is a long tradition of research about the ways university students approach their academic tasks. Research shows that some students possess a deep approach to learning and others have a surface approach, and that a deep approach relates to high achievement and learning. In addition, theory on this topic explains that approaches to learning are not a fixed trait of a person, but students adapt their learning approach to particular academic environments. Even though approaches to learning have been mostly studied within traditional universities, with face-to-face interaction, research has been developed in the field of distance learning. Research on distance learning students' approaches to learning is important, if we take account of the different demands and requirements that studying at a distance poses.

The goals of this research project were to identify approaches to learning of students enrolled in distance learning university courses, explore the relation between approaches and student achievement, and determine the way in which personal and academic contexts affect approaches to learning.

Results show that distance learning students possess, in general, a deep approach to learning, meaning that they use learning strategies that lead them to significant learning, are intrinsically motivated, and have a conception of learning as a process of personal development. It has also been observed that students modify their approach to learning to a certain extent, adapting it to their personal and academic context, especially to the course's evaluation system. No relation has been found between learning approach and achievement.

The work has implications for course design and for the content and planning of counselling and guidance activities, which have a positive impact on the promotion of meaningful learning and on the quality of the tutor-learner interaction in distance learning.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	v
RESUMEN	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	xi
ÍNDICE DE CUADROS.....	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xviii
ÍNDICE DE GRÁFICAS	xviii
ÍNDICE DE TABLAS	xix
INTRODUCCIÓN	xxi
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU INVESTIGACIÓN	3
A. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	3
1. EDUCACIÓN A DISTANCIA <i>VERSUS</i> EDUCACIÓN ABIERTA.....	4
2. MÚLTIPLES DESIGNACIONES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	7
a) Aprendizaje sincrónico	8
b) Aprendizaje asincrónico	9
c) Aprendizaje basado en redes	13
d) E-learning	13
e) Aprendizaje en línea	16
f) Aprendizaje distribuido	17
g) Aprendizaje mixto	18
3. DEFINICIÓN PLAUSIBLE DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	20
B. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	25
1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA METÁFORA GENERACIONAL	27
2. TRES GENERACIONES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	28
a) Primera generación: Estudios por correspondencia	28
i. La conversación didáctica guiada	29
ii. La educación a distancia como proceso de producción industrial.....	30

iii. El estudio independiente	32
b) Segunda generación: La teleconferencia.....	34
i. La distancia transaccional	36
ii. El control	38
c) Tercera generación: La comunicación mediada por computadora	40
i. La interacción.....	42
ii. El contexto sociocultural.....	44
iii. La presencia social.....	45
3. OTRAS TIPOLOGÍAS GENERACIONALES	47
C. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA	55
1. LA INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA	
COMO BASE DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	55
a) Líneas y tendencias de investigación en tecnología educativa	55
b) Propuestas de nuevos enfoques y metodologías de investigación	
en tecnología educativa	59
c) Limitaciones de la investigación en tecnología educativa	61
2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE LA	
PERSPECTIVA DEL CONSEJO INTERNACIONAL	
DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (ICDE).....	66
3. EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA	75
a) Factores que afectan la investigación en educación a distancia.....	77
i. Juventud de la investigación en el campo	77
ii. Falta de revisión de la literatura (lo que ya se ha hecho).....	77
iii. Influencia de la tradición de estudios de comparación de medios.....	78
iv. Ausencia de teorías de fundamento en los trabajos de investigación.....	81
v. Metodologías de investigación utilizadas.....	81
b) La investigación en educación a distancia en la actualidad	83
CAPÍTULO II. ENFOQUES DE APRENDIZAJE	85
A. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	85
1. CLASIFICACIONES DE LOS MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	89
a) Clasificación de Curry	89
b) Clasificación de Hernández Pina.....	91
i. Marco cuantitativo de investigación	91
ii. Marco cualitativo de investigación.....	94
c) Clasificación de Coffield, <i>et al.</i>	97
B. EVOLUCIÓN DE LA TEORÍA SOBRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE.....	101
1. LOS TRABAJOS DE MARTON Y SÄLJÖ.....	101
2. LOS TRABAJOS DE PASK	105

3. LOS TRABAJOS DE BIGGS	107
a) Los enfoques de aprendizaje en el Modelo 3P de Aprendizaje de Biggs.....	111
4. LOS TRABAJOS DE ENTWISTLE	113
5. DEFINICIÓN DE ENFOQUE DE APRENDIZAJE	117
C. INVESTIGACIÓN Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE.....	122

SEGUNDA PARTE. EL ESTUDIO 133

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 135

A. PRINCIPALES PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	135
1. POSITIVISMO	136
2. POSTPOSITIVISMO	138
3. NATURALISMO O CONSTRUCTIVISMO	138
B. LOS MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN	143
C. RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE UNA METODOLOGÍA MIXTA PARA ESTA INVESTIGACIÓN.....	149

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA 151

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	151
B. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	153
C. OBJETIVOS	155
1. GENERALES	155
2. ESPECÍFICOS.....	155
D. HIPÓTESIS	157
E. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	159
F. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	161
G. PARTICIPANTES	163
1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS AMBIENTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	163
2. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	163
3. EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN SEVILLA	166
4. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	167
a) De la fase cuantitativa.....	167
b) De la fase cualitativa.....	173
H. INSTRUMENTOS	175
1. EL CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ESTUDIO (Fase cuantitativa).....	175
a) Confiabilidad y validez del Cuestionario de Enfoques de Estudio (CEE).....	181
i. Confiabilidad	181

ii. Validez de constructo. Análisis factorial confirmatorio para las escalas del instrumento.....	186
2. EXÁMENES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO (Fase cuantitativa).....	193
3. LA ENTREVISTA (Fase cualitativa).....	195
I. PROCEDIMIENTOS.....	197
1. FASE CUANTITATIVA.....	197
2. FASE CUALITATIVA.....	198
J. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	199
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	203
A. RESULTADOS DE LA FASE CUANTITATIVA.....	203
1. ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.....	203
2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO EN EL CURSO.....	213
a) Correlación entre enfoques de aprendizaje y desempeño.....	217
B. RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA.....	221
1. LA FENOMENOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	221
a) Definición de fenomenografía.....	221
b) Objeto de estudio.....	222
c) Método de investigación.....	223
i. Recolección de datos.....	223
ii. Análisis.....	224
2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS.....	225
a) Categorías de descripción y espacio de resultados.....	226
i. Estrategias de aprendizaje.....	227
ii. Motivación.....	233
iii. Concepciones de aprendizaje.....	236
b) Enfoques de aprendizaje de los participantes.....	238
C. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS: ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EL CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ESTUDIO Y EN LA ENTREVISTA...251	
D. ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS ENTREVISTADOS.....	255
E. RESULTADOS SOBRE EL CONTEXTO PERSONAL Y ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS.....	257
1. EFECTOS DEL CONTEXTO EN EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE.....	274
F. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	283
1. SOBRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	283

2. SOBRE LOS FACTORES QUE MODIFICAN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	288
G. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	293
REFERENCIAS.....	297
ANEXO 1 INSTRUMENTOS SOBRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE	307
ANEXO 2 TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PARTICIPANTES.....	327

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I-1. Descripción de las dimensiones del modelo de Khan (2003)	15
Cuadro I-2. Generaciones de la educación a distancia, según Garrison (1985) y Matheos y Archer (2004)	47
Cuadro I-3. Generaciones de la educación a distancia, según Sherron y Boettcher (1997)	48
Cuadro I-4. Generaciones de la educación a distancia, según Taylor (2001)	50
Cuadro I-5. Generaciones de la educación a distancia, según Rumble (2003)	51
Cuadro I-6. Conferencias mundiales del Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia.....	67
Cuadro I-7. Resumen de los temas de investigación (de la conferencia de 1938 de la ICDE)	75
Cuadro II-1. Instrumentos y cuestionarios diseñados desde el marco cuantitativo de investigación sobre estilos de aprendizaje, según Hernández Pina	93
Cuadro II-2. Los dos niveles de procesamiento de información, según Marton y Säljö	102
Cuadro II-3. Requerimientos de la tarea, tipo de procesamiento y niveles de recuerdo en el experimento de Marton y Säljö.....	103
Cuadro II-4. Características de los estilos de aprendizaje de Pask	106
Cuadro II-5. Escalas del <i>Cuestionario de Comportamientos de Estudio</i> de Biggs.....	108
Cuadro II-6. Factores de orden superior encontrados por Biggs en el <i>Cuestionario de Comportamientos de Estudio</i>	109
Cuadro II-7. Descripción de los enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias, según Biggs	110
Cuadro II-8. Escalas del <i>Inventario de Lancaster</i> de Entwistle, <i>et al.</i>	114
Cuadro II-9. Categorías que describen los distintos enfoques de aprendizaje, según Entwistle	115
Cuadro II-10. Términos y conceptos relacionados con los enfoques de aprendizaje provenientes de distintos ámbitos de investigación	119
Cuadro II-11. Investigaciones sobre enfoques de aprendizaje	124
Cuadro III-1. Axiomas del positivismo	137
Cuadro III-2. Axiomas del postpositivismo	138
Cuadro III-3. Axiomas del naturalismo	139
Cuadro III-4. Dicotomías metodológicas comunes encontradas en la literatura.....	140
Cuadro III-5. La evolución de enfoques metodológicos en las ciencias sociales y del comportamiento, según Tashakkori y Teddlie.....	145
Cuadro III-6. Clasificación de los estudios según su forma de usar/combinar metodologías cuantitativas y cualitativas, según Niglas.....	146
Cuadro IV-1. Muestra seleccionada para la fase cualitativa del estudio	174
Cuadro IV-2. Número final de participantes de la fase cualitativa del estudio.....	174
Cuadro IV-3. Ítems de la escala Enfoque Profundo.....	178
Cuadro IV-4. Ítems de la escala Enfoque Superficial.....	180

Cuadro IV-5. Categorías y preguntas de la entrevista.....	196
Cuadro V-1. Sumatorias de ítems para la obtención de los puntajes de las escalas del Cuestionario de Enfoques de Estudio.....	205
Cuadro V-2. Escala de graduación de enfoques de aprendizaje.....	206
Cuadro V-3. Características del enfoque profundo y del superficial	239
Cuadro V-4. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 01	240
Cuadro V-5. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 02	241
Cuadro V-6. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 03	242
Cuadro V-7. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 04	244
Cuadro V-8. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 05	245
Cuadro V-9. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 06	246
Cuadro V-10. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 07	248
Cuadro V-11. Triangulación de resultados: enfoques de aprendizaje identificados cuantitativa y cualitativamente	253
Cuadro V-12. Enfoques de aprendizaje y desempeño de los alumnos entrevistados	255
Cuadro V-13. Contexto. Participante 01	260
Cuadro V-14. Contexto. Participante 02.....	262
Cuadro V-15. Contexto. Participante 03	264
Cuadro V-16. Contexto. Participante 04.....	265
Cuadro V-17. Contexto. Participante 05.....	267
Cuadro V-18. Contexto. Participante 06.....	269
Cuadro V-19. Contexto. Participante 07.....	271
Cuadro V-20. Modificación de los enfoques de aprendizaje de los participantes debida al contexto	276
Cuadro V-21. Extractos de las entrevistas que ilustran el uso de las mismas estrategias de estudio para distintas asignaturas.....	279
Cuadro V-22. Extractos que ilustran la relación entre estrategias de estudio y edad	281
Cuadro V-23. Modelo de evolución de complejificación de la mente propuesto por Kegan....	286

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I-1. Dimensiones del modelo de Khan para el diseño de cursos e-learning	15
Figura I-2. Distancia transaccional en relación con la estructura y el diálogo.....	37
Figura I-3. El control y la transacción educativa.....	40
Figura II-1. El Modelo de 'Cebolla" de Estilos de Aprendizaje de Curry	90
Figura II-2. Familias de estilos de aprendizaje de Coffield, <i>et al.</i>	99
Figura II-3. El Modelo 3P de Aprendizaje de J.B. Biggs	112
Figura IV-1. Interacción entre las variables del estudio	152
Figura IV-2. Representación gráfica del diseño de investigación elegido según Ulin, <i>et al.</i> (1996)	159
Figura IV-3. Diseño secuencial de métodos mixtos elegido para esta investigación, según Tashakkori y Teddlie.....	160
Figura IV-4. Comparación del tratamiento de los enfoques de aprendizaje en esta investigación y las de Biggs y Entwistle.....	177
Figura IV-5. Representación del modelo de enfoques de aprendizaje de dos factores.....	187
Figura V-1. Proceso de análisis de datos cualitativos, según Tesch	258
Figura V-2. Relaciones entre categorías de enfoque y de contexto encontradas en las entrevistas	275

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica IV-1. Distribución de la muestra por curso	168
Gráfica IV-2. Distribución de la muestra por sexo	168
Gráfica IV-3. Distribución de la muestra por edad	170
Gráfica IV-4. Distribución de la muestra por nivel de estudios.....	170
Gráfica IV-5. Distribución de la muestra por ocupación.....	171
Gráfica IV-6. Distribución de la muestra por estado civil.....	172
Gráfica IV-7. Tabla de contingencia: Número de hijos y estado civil.....	172

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla IV-1. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias para el Enfoque Profundo	182
Tabla IV-2. Correlación ítem-total de la Subescala Motivaciones-Concepciones para el Enfoque Profundo	182
Tabla IV-3. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias para el Enfoque Superficial ...	183
Tabla IV-4. Correlación ítem-total de la Subescala Motivaciones-Concepciones para el Enfoque Superficial	183
Tabla IV-5. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias (diez ítems) para el Enfoque Profundo	184
Tabla IV-6. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias (diez ítems) para el Enfoque Superficial	185
Tabla IV-7. Comparación de coeficientes de fiabilidad entre las subescalas del enfoque profundo y el superficial	185
Tabla IV-8. Matriz de componentes rotados	191
Tabla IV-9. Correlación ítem-total para la escala Enfoque Profundo.....	192
Tabla IV-10. Correlación ítem-total para la escala Enfoque Superficial	193
Tabla V-1. Diferencias entre las medias de las escalas y la intensidad del enfoque identificada (ejemplos).....	207
Tabla V-2. Tipo e intensidad de enfoques de aprendizaje de los alumnos	208
Tabla V-3. Tabla de contingencia: Distribución de tipo de enfoque por sexo	210
Tabla V-4. Tabla de contingencia: Distribución de tipo de enfoque por edad	211
Tabla V-5. Tabla de contingencia: Distribución de tipo de enfoque por estudios	212
Tabla V-6. Media ajustada a las seis asignaturas del curso de acceso (ejemplos)	214
Tabla V-7. Media ajustada al número de asignaturas matriculadas por cada alumno de las titulaciones de educación social y psicología (ejemplos)	216
Tabla V-8. Valores utilizados para explicar el desempeño de los alumnos (ejemplos).....	217
Tabla V-9. Resultados de la prueba de correlación R de Pearson entre enfoque de aprendizaje e indicadores de desempeño	218
Tabla V-10. Pruebas de normalidad de las variables del estudio	219

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito de la psicología educativa, existe un extenso número de trabajos de investigación sobre las causas del aprendizaje de los alumnos. Primeramente, desde un enfoque conductual, se analiza el efecto de las acciones del profesor y los factores externos (recursos materiales, tiempo, etc.) en el aprendizaje. En segundo lugar, debido al cambio de enfoque de estudio hacia el alumno y sus acciones (investigación con un enfoque cognitivista), se estudian los procesos internos de la persona que aprende, tanto cognitivos como socioafectivos, para tratar de entender cómo estos impactan en el proceso de aprender. Dentro de estos procesos cognitivos, una línea de investigación particular se ha encargado de estudiar cuáles son los estilos de aprendizaje de los alumnos y cómo se asocian éstos al aprendizaje y, más recientemente, se ha investigado la forma en la que los estudiantes enfocan y se aproximan a sus tareas académicas y cómo afectan su aprendizaje las estrategias y motivaciones que adoptan. Esta línea de investigación se ha dado a conocer como de los *enfoques de aprendizaje de los alumnos* y ha comenzado a consolidarse dentro de escenarios tradicionales, especialmente en niveles educativos medio superiores, como el bachillerato, y superiores, en la universidad.

Las investigaciones que llevaron a desarrollar este concepto iniciaron hace unas tres décadas aproximadamente, cuando un grupo de investigadores establecieron dos formas cualitativamente distintas que los alumnos tenían para afrontar una tarea académica. Los estudios establecieron que algunos alumnos, al realizar una tarea de lectura, trataban de comprender el significado de lo que leían buscando el argumento principal del autor y asociando evidencias con conclusiones, además de que intentaban relacionar el contenido con sus propias experiencias y conocimientos previos. Esta forma de encarar la tarea académica, aunada a ciertos motivos y formas de concebir el proceso de aprendizaje, se ha dado a conocer como *enfoque profundo de aprendizaje*. Por otro lado, en los trabajos de investigación se observó también cómo otros alumnos intentaban memorizar solamente lo que consideraban importante para responder posibles preguntas y terminar la tarea sin mayor problema, solamente para cumplir el requisito escolar. Esta forma de aproximarse a la tarea, en conjunción con unos

determinados motivos de estudio y ciertas formas de ver el aprendizaje, se ha terminado por llamar *enfoque superficial*.

Los enfoques de aprendizaje han sido estudiados e examinados bajo distintas metodologías de investigación y por diversos autores, cuyos trabajos han ido confirmando la presencia de estas formas determinadas de afrontar o aproximarse al aprendizaje y han consolidado esta línea de investigación.

En términos generales, un enfoque de aprendizaje se define como la forma en que un estudiante afronta sus tareas académicas, poniendo en marcha determinadas estrategias de estudio, influidas por su motivación y su forma particular de concebir el aprendizaje. En las investigaciones se ha puesto de manifiesto que aunque un alumno puede poseer un enfoque determinado, sus percepciones sobre el ambiente de aprendizaje, entre otros factores, puede conducirlo a modificarlo o a adoptar uno nuevo. En otras palabras, un enfoque de aprendizaje está influido por el contexto y es modificable.

El estudio de los enfoques de aprendizaje ha ganado relevancia en los ámbitos educativos por la relación que las investigaciones han encontrado entre el enfoque que los alumnos adoptan hacia sus tareas escolares y los resultados que obtienen en lo que a rendimiento o desempeño académico se refiere. Por ejemplo, muchos trabajos han establecido una relación positiva entre el enfoque de aprendizaje profundo y un mayor rendimiento.

Como se dijo anteriormente, la mayoría de las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje se han llevado a cabo en el sistema educativo tradicional. Sin embargo, dentro del campo de la educación a distancia, que impone a los alumnos condiciones muy diferentes a las que se dan en una universidad tradicional, como el estudio independiente y la autodirección, y que los obliga a responsabilizarse en mayor medida de su propio proceso de aprendizaje, ahora se están desarrollando trabajos que exploran las formas en que los alumnos afrontan sus estudios y cómo éstas afectan su aprendizaje.

Precisamente, este trabajo está orientado hacia esta línea de investigación. Su objetivo principal es descubrir cuáles son los enfoques de aprendizaje que presentan los alumnos que estudian en una universidad a distancia y cómo sus enfoques pudieran

afectar su rendimiento académico. Por otro lado, otra de las metas es explorar si el ambiente de aprendizaje que perciben los alumnos y su contexto personal (responsabilidades familiares y laborales, por ejemplo) afectan y modifican su enfoque de aprendizaje de alguna manera.

Metodológicamente, tratando de incorporar las distintas metodologías a través de las cuales se ha investigado en esta línea, el presente trabajo se enmarca en una metodología mixta de investigación, con un diseño que incluye la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

El trabajo se organiza en dos grandes partes que se dividen en varios capítulos cada una. La primera presenta la fundamentación teórica de la investigación, mientras que la segunda describe y reporta los resultados de la investigación empírica.

En el primer capítulo de la primera parte se hace un breve recorrido por las múltiples designaciones y definiciones que la educación a distancia ha tendido a lo largo del tiempo y, sobre todo, en la actualidad, como una manera de entender cómo ha evolucionado y en dónde se encuentra nuestro ámbito de estudio en cuanto a sus características definitorias. Después, se presenta la evolución que la educación a distancia y su investigación han tenido como resultado de la acelerada evolución tecnológica y la incorporación de nuevos medios a este ámbito. Finalmente, se presenta en este mismo capítulo el estado del arte de la investigación en educación a distancia hasta la actualidad, incluyendo primeramente un breve recorrido de la investigación en tecnología educativa, fuente de la investigación en educación a distancia. El principal objetivo de este capítulo es situar a los interesados en el contexto teórico y de investigación en el que se ubica este trabajo.

El segundo capítulo de la primera parte presenta un recorrido teórico sobre los enfoques de aprendizaje, enmarcados en la línea de investigación sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos. En este capítulo se hace un recuento de cómo surgió y fue configurándose la teoría de los enfoques de aprendizaje y qué tipo de investigaciones se han desarrollado en esta dirección, tanto en ámbitos educativos tradicionales como en el área de la educación a distancia.

La segunda parte del trabajo desarrolla la investigación empírica llevada a cabo. Primeramente, para situar el trabajo metodológicamente hablando, en el capítulo tercero

se hace una breve descripción de la metodología mixta de investigación, antes puntualizando los paradigmas que han influido de manera decisiva la investigación en ciencias sociales. El capítulo cuarto del trabajo describe el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, la hipótesis y los objetivos planteados, así como la metodología utilizada —describiendo el diseño de investigación, los sujetos y los instrumentos empleados. Se incluye también una descripción de los procedimientos seguidos

Finalmente, el quinto capítulo está dedicado al reporte y análisis de los resultados, dejando las últimas secciones de la segunda parte del trabajo para la discusión de los resultados y sus implicaciones, y para las conclusiones finales.

Se incluyen además en este trabajo las referencias consultadas, los índices de cuadros, figuras, gráficas y tablas y, a manera de anexos, los instrumentos empleados en esta investigación.

PRIMERA PARTE.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU INVESTIGACIÓN

A. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

El modelo de educación a distancia ha sido llamado de muy distintas formas desde sus inicios. Si aceptamos el inicio no oficial de esta forma de educación en el siglo XIX, concretamente en 1840, cuando se ofreció por primera vez instrucción a través del correo postal, y su inicio oficial, con instituciones dedicadas específicamente a ese fin, hace poco más de 100 años (Keegan, 1993), desde entonces, hasta ahora, dependiendo del contexto y la forma en que se pone en marcha el estudio a distancia, hemos escuchado términos como Estudios por Correspondencia (por haber sido la primer forma de educación a distancia), Aprendizaje Abierto, Estudio desde Casa (*Home Study*), entre otros. Estas designaciones, como apunta Peters (1993b), significan diferentes maneras de ver la educación a distancia, o se deben a la distinta importancia que se le concede a los diferentes elementos de esta forma de educación.

Sin embargo, a partir de la explosión del uso de nuevas tecnologías en la educación, especialmente en los países anglosajones, en donde la educación a distancia es un campo en constante crecimiento —por ejemplo, Estados Unidos e Inglaterra— han aparecido una variedad de términos para referirse y designar a la educación a distancia que, cuando menos, han contribuido a confundir en cierta medida a los participantes e interesados en este campo. El uso de computadoras, redes, sistemas de video y audioconferencias, aunadas todas estas herramientas a las más tradicionales como la televisión, el vídeo, el material impreso y los audiocassetes, y la forma de organizar y estructurar los cursos a distancia —por ejemplo, con mayor o menor énfasis en la interacción entre profesor y alumno, con inclusión de momentos de interacción cara a cara, etc.—, han dado lugar a nuevas definiciones y nuevas formas de ver la educación a distancia, a ver nuevas poblaciones que pudieran hacer uso de ella, a nuevas modalidades con ligeras o grandes variaciones. Todo esto ha dificultado la definición real del campo y su delimitación, y ha hecho que en algunas ocasiones se dejen de lado actividades importantes como el desarrollo de programas de investigación que sienten las bases para su mejor implementación y evaluación.

Inicialmente, el problema residía básicamente en distinguir los límites entre educación abierta y educación a distancia (García Aretio, 2002; Guri-Rozenblit, 1993; Holmberg, 1993; Paul, 1993). Sin embargo, actualmente, a la hora de ofrecer un curso que implique alguna distancia entre el que lo ofrece y el que lo recibe, es necesario definir si es totalmente a distancia, mixto, asincrónico, basado en redes, o una combinación de varias de estas modalidades (por ejemplo, basado en redes y mixto), por utilizar sólo algunos de los términos que existen para llamar a los cursos a distancia. En este apartado trataré de hacer un recorrido breve a través de todo este campo terminológico con el objetivo de aclarar ideas. Debo señalar de cualquier manera que varios autores (García Aretio, 2002; Peters, 1993b) se han abocado a esta tarea. Se intentará, por tanto, y en la medida de lo posible, hacer algunas incorporaciones a estos trabajos.

Primeramente trazaré las diferencias que han originado el debate entre educación a distancia y educación abierta, para después hacer un recuento breve de las principales formas que ha adoptado la educación a distancia y de sus designaciones.

1. EDUCACIÓN A DISTANCIA *VERSUS* EDUCACIÓN ABIERTA

La educación abierta surgió como una nueva filosofía de enseñanza que tuviera en cuenta por completo las necesidades de los estudiantes. Así, por ‘abierta’ debemos entender la eliminación de toda clase de requisitos de ingreso a una institución educativa, la libertad de elección de espacios, tiempos y horarios, y la libertad de elección de contenidos de aprendizaje, primordialmente. Diversas instituciones de educación a distancia han preferido el término abierta para su nombre, aunque no logren cubrir todos los requisitos de una verdadera educación abierta. Entonces, como ejercicio de reflexión, vale la pena entender las razones por las que se ha dado este uso de los términos, tanto libre como intercambiable.

En primer lugar, el intercambio de términos abierto / a distancia se deba tal vez a que la educación abierta no posee espacios ni horarios específicos o limitados, y los deja a elección del alumno. Ésta es una de las principales características que dan forma también a la educación a distancia. Sin embargo, muchos cursos a distancia (que son

ofrecidos por instituciones que se dicen abiertas), aunque cumplen con este requisito, tienen cierto carácter cerrado en otros aspectos, como el curricular.

En segundo lugar, como ha expresado Holmberg, (1989, en Guri-Rozenblit, 1993, p. 288): “[la diferencia en los términos se ha desvanecido por] la fuerte influencia de la *British Open University* y de otras instituciones de educación a distancia que han adoptado prácticas que se corresponden con, y nombres que contienen este adjetivo (abierta)... [y por] educadores que encuentran inadecuado el término educación a distancia y lo reemplazan por el de aprendizaje abierto”.

Guri-Rozenblit (1993), al desarrollar las ideas de Holmberg, nos aclara que “en sí misma, abierta no tiene nada que ver con educación a distancia, ya que si la apertura se refiere a lugar, tiempo y contenidos de aprendizaje, algunas instituciones de enseñanza a distancia deberían ser consideradas como cerradas” (p. 288).

En otro de sus trabajos posteriores (Holmberg, 1993), el autor reafirma estas ideas cuando sostiene que “la educación a distancia de ninguna forma puede ser entendida como un subconjunto del aprendizaje abierto, ya que éste último, si el término pretende significar algo, debe estar caracterizado por la apertura en algún respecto (acceso abierto, *curriculum* abierto, apertura de periodos de estudio, elección del canal de comunicación, o de enfoques de un tipo o de otro). Mientras que la *British Open University* es abierta en al menos un respecto, no puede decirse lo mismo de todas las organizaciones de enseñanza a distancia... [que] dan educación a distancia, pero que no ofrecen aprendizaje abierto en el sentido indicado” (p. 330).

Como se expresó anteriormente, a pesar de las diferencias entre los dos términos, las instituciones que ofrecen cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia siguen utilizándolos hasta el momento indistintamente, y no parece que esto vaya a cambiar. Y esto puede deberse a que, en el caso de algunos cursos, las diferencias pueden llegar a ser sumamente sutiles. El problema podría solucionarse si, como punto de partida, tan sólo se tuvieran en cuenta los requisitos de ingreso y la posibilidad de elección de contenidos y formas de aprendizaje. La mayoría de las instituciones establecen requerimientos mínimos para ingresar en ellas (por ejemplo, un nivel de escolaridad previo obligado), y no otorgan total libertad para elegir lo que se va a estudiar y aprender, sino que, por el contrario, establecen un *curriculum* base que puede ser

modificado sólo en una mínima parte (por ejemplo, a través de materias optativas). Estas dos circunstancias, a pesar de que la enseñanza y el aprendizaje se den en tiempos y lugares elegidos por el alumno (la tercer característica importante del aprendizaje abierto), impiden que un curso, estrictamente hablando, pueda ser considerado dentro de la modalidad de aprendizaje abierto. Sin embargo, como aclara Holmberg (1993) el término “abierto” se prefiere más que el de “a distancia” en algunos círculos académicos, además de que la simple elección de un término frente al otro refleja, o intenta reflejar, la importancia que se le otorga a ciertas características de los cursos que la institución ofrece: la separación física entre los protagonistas (en donde se prefiere educación a distancia), o la apertura en el aprendizaje (que se inclina más por el término educación abierta).

De cualquier modo, en la actualidad, para superar este debate, muchos han optado por utilizar los términos simultáneamente, tratándolos de forma sinónima. En diversos foros, sea en instituciones o en eventos organizados para tratar esta temática, como congresos o conferencias, se escucha hablar ahora, en una misma expresión, de educación abierta y a distancia.

Sólo para ejemplificar, expondré brevemente la evolución del Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (*Internacional Council for Open and Distance Learning, ICDE*), una organización no gubernamental afiliada a la UNESCO. Su fundación data de 1938, cuando llevaba por nombre Consejo Internacional de Educación por Correspondencia (*Internacional Council on Correspondence Education*), el cual retuvo hasta 1982, aunque ya desde 1975, en los eventos organizados, habían cambiado el término educación por correspondencia por el de educación a distancia, dada las distintas formas que el estudio a distancia había ido adquiriendo. A partir de 1982, la asociación tomó la denominación de Consejo Internacional de Educación a Distancia. En 1995, el tema central de su conferencia bienal incluyó la denominación educación abierta y a distancia, que en adelante utilizaría con regularidad. Actualmente, el nombre oficial de la asociación la incluye (ver Bunker, 2003, para más información). Como se puede constatar, este uso simultáneo de los dos términos en una misma frase ha terminado por desvanecer las diferencias que hay entre ellos.

Superado entonces para algunos este debate al usar los dos términos en una misma designación, o viendo el cierto desuso en el que están cayendo los términos educación a distancia o educación abierta, sustituidos actualmente por otros nombres que se corresponden con el uso de modernas tecnologías [siguiendo la historia de la ICDE, la conferencia mundial que llevó a cabo en septiembre de 2006 tuvo como título de su tema central el siguiente: *Por la promoción de la calidad en la educación a distancia, flexible y basada en tecnologías de la información y la comunicación* (International Council for Open and Distance Learning, s.f.)], quizá sólo les reste a las instituciones educativas dedicadas a la educación a distancia, sea de manera exclusiva, como la *British Open University*, o la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España, o de forma complementaria, como una universidad tradicional que imparta además cursos a distancia a través de divisiones departamentales específicas, el tener en cuenta las razones que diferencian los términos y conocer la evolución en su uso, como una manera de conocer en profundidad su ámbito de acción.

2. MÚLTIPLES DESIGNACIONES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sin entrar todavía en la tarea de dar una definición general de educación a distancia, dedicaré este apartado a hacer un recorrido muy breve a través de los múltiples y distintos términos que han surgido para hacer referencia a la educación a distancia, debido en parte a los avances en los medios tecnológicos que son utilizados como mediadores durante las distintas interacciones entre profesor y alumno.

Primeramente, por la capacidad que posee la tecnología de vídeo y audioconferencia de comunicar en tiempo real, sin retardo, a dos grupos separados por la distancia, se han estructurado cursos que, a pesar de ofrecerse a personas que se encuentran alejadas físicamente de la institución responsable, permiten la interacción real entre los participantes. Se les ha llamado cursos sincrónicos a distancia. A diferencia de éstos, y gracias a las ventajas que otorgan las computadoras y redes y las nuevas herramientas informáticas de comunicación (correo electrónico, foros, grupos de discusión, etc.) se ofrecen cursos en los que la interacción entre los participantes se da con retardo, a tiempos elegidos por cada uno. Se les ha llamado cursos asincrónicos a distancia. En otras palabras, se ha hecho una subclasificación de la educación a

distancia según el momento en el que ocurre la interacción entre profesor y alumno(s), es decir, si se da en tiempo real o no. Para algunos, es importante determinar cuál de las dos modalidades (o una combinación de ellas) es más efectiva, pues afecta directamente el nivel de interacción entre los participantes (Steiner, 1996, en Bergsma, s.f.).

Estas dos designaciones encuentran algunas variaciones, como la de **aprendizaje sincrónico** o **asincrónico**, y que explicaré un poco más detalladamente a continuación.

a) Aprendizaje sincrónico

Llamado así por la denominación inglesa *synchronous learning*. Como se ha explicado líneas arriba, se incluyen en esta categoría los cursos a distancia que se basan en el contacto en tiempo real entre profesor y alumno(s). El avance en las tecnologías de comunicación ha hecho esto posible: aunque no se esté en un mismo espacio, se interactúa a un mismo tiempo gracias a la audiconferencia, la videoconferencia, o la videoconferencia por red (*webconference*).

La comunicación sincrónica hace posible una interacción más espontánea, por lo que es recomendable en los cursos a distancia (Bergsma, s.f.). Existen cursos que se estructuran en gran medida para que el contacto entre los participantes sea siempre o casi siempre sincrónico, que sacan provecho de las ventajas asociadas a este tipo de aprendizaje a distancia y que Bergsma (s.f.) resume como sigue:

- **Motivación:** Enfoca la energía de grupo y anima a los estudiantes a mantener el ritmo de sus compañeros y a continuar con sus estudios.
- **Telepresencia:** Ayuda a crear un sentimiento de comunidad y genera cohesión de grupo.
- **Retroalimentación:** Una rápida retroalimentación fomenta la construcción de consenso en las actividades de grupo.
- **Ritmo:** Ayuda a los estudiantes a mantenerse actualizados con el curso.

De cualquier manera, debemos decir que algunas de estas ventajas también pueden asociarse a otras modalidades de educación a distancia.

b) Aprendizaje asincrónico

Se refiere básicamente a proveer oportunidades de aprendizaje que puedan ser recuperadas en cualquier momento y lugar, sin que los alumnos estén obligados a cumplir con horarios específicos o a permanecer en espacios determinados.

La instrucción asincrónica no requiere de la participación simultánea de todos los estudiantes e instructores, además de que los estudiantes no necesitan estar reunidos en un mismo lugar a un mismo tiempo. En lugar de esto, los alumnos pueden elegir su propio tiempo de instrucción y reunir materiales de aprendizaje de acuerdo con sus horarios, por lo que la instrucción asincrónica se vuelve más flexible que la sincrónica. Esta flexibilidad se acentúa gracias a las herramientas que configuran la comunicación mediada por computadora, como el correo electrónico o los grupos de discusión. Este tipo de herramientas fomenta el desarrollo de comunidades a distancia que en formas más tradicionales de aprendizaje asincrónico (como en cursos por correspondencia) era muy difícil de conseguir. El aprendizaje asincrónico incluye, por lo tanto, cualquier curso que contemple entregar los contenidos de aprendizaje en algún formato específico (libro, audiotape, vídeo, disco compacto, etc.) que el alumno pueda utilizar a conveniencia, y los cursos más modernos, basados en red, en los cuales el alumno, además de tener los contenidos en el momento que los requiera, puede hacer uso de herramientas de interacción y comunicación electrónica.

Las ventajas asociadas a esta modalidad también son resumidas por Bergsma (s.f.):

- **Flexibilidad:** el acceso al material de enseñanza puede hacerse en cualquier momento.
- **Tiempo para reflexionar:** En lugar de tener que reaccionar instantáneamente, permite al alumno reflexionar sobre sus ideas, revisar referencias y tomarse tiempo para preparar respuestas. Si la sesión de enseñanza es grabada y archivada, los estudiantes pueden revisarla posteriormente.
- **Aprendizaje situado:** La tecnología permite el acceso desde casa o desde el lugar de trabajo, por lo que el alumno puede tener oportunidades para integrar las ideas que se discuten en el curso a su contexto específico de manera inmediata.

- **Menor costo:** Los sistemas basados en texto requieren un ancho de banda pequeño y computadoras poco costosas para operar, haciendo más fácil su acceso a un mayor número de personas.

Como podemos observar, ambas formas de educación a distancia, la sincrónica y la asincrónica, poseen ciertas ventajas y ciertas desventajas, por lo que algunos diseñadores de cursos han optado por utilizar una combinación de ambas.

Ahora bien, ofrecer cursos totalmente sincrónicos, o totalmente asincrónicos plantea algunos dilemas. Por ejemplo, un curso en el que profesor y alumno(s) estén separados por una distancia física y se comuniquen a través de videoconferencia por Internet (*web-conference*) en tiempo real en todo momento, sin que haya espacios y tiempos para la exploración y estudio individualizado, ¿puede considerarse como educación a distancia? O, por el contrario, un curso en el que a un alumno se le entregue un material prediseñado con los contenidos por aprender (sea material impreso, un vídeo, un disco compacto, etc.) y no esté bajo la tutoría de un profesional respaldado por una institución, sino trabajando en completa independencia, ¿puede igualmente considerarse educación a distancia? En estas dos cuestiones no existe un total consenso, aunque la mayoría de los autores tienden a ponerse de acuerdo en que la respuesta es negativa.

Por ejemplo, según García Aretio (2002), aunque profesor y alumno no estén en un mismo espacio físico, la verdadera educación a distancia no se da si el curso exige una relación sincrónica **permanente** entre ambos. Por otro lado, Holmberg (1993) sugiere que en los cursos a distancia asincrónicos siempre se dé la oportunidad de establecer una comunicación en dos vías entre alumno y profesor, pues es requisito indispensable para un verdadero aprendizaje a distancia. En sus palabras: “Una cuestión es si la sola oferta de un curso prediseñado [materiales ya elaborados] —sin una comunicación real en dos vías— puede constituir educación a distancia. Aunque yo no lo recomendaría como un modelo ideal, creo que puede ser lógicamente aceptado como educación a distancia si el material se asemeja a una conversación, en el sentido de que se dirige al alumno de una manera personal, lo invita a considerar y a cuestionar

argumentos, intenta involucrar emocionalmente al alumno refiriéndose a sus experiencias e intereses, y en general, simula la comunicación” (p. 330).

En este sentido, el material se convierte en el profesor, y se establece una simulada comunicación en dos vías. Estas ideas son lo que llevó a Holmberg a proponer su teoría de la conversación didáctica guiada o, como prefiere llamarla actualmente, de la conversación de enseñanza y aprendizaje (Holmberg, 2003).

Parece ser que debido a la facilidad de acceso a computadoras y redes que tienen las empresas e instituciones educativas, el aprendizaje asincrónico a distancia se está volviendo cada vez más común que el sincrónico —que requiere de tecnología más costosa y sofisticada, como sistemas de vídeo y audioconferencia y un ancho de banda bastante grande. Por esta razón, muchos trabajando en el campo de la educación a distancia, especialmente en Estados Unidos, han optado por sustituir el término educación a distancia por el de ‘cursos a través de redes de aprendizaje asincrónico’ [ver, por ejemplo, la visión del *Sloan-C Consortium* —una agrupación de instituciones y organizaciones que promueven la educación a distancia vía Internet— en su publicación *SloanC-View* (Mayadas, *et al.*, 2003)].

Aunque esto puede ser correcto, tiene la desventaja de que reduce el campo de la educación a distancia al uso de tecnología moderna, cuando en muchos lugares la enseñanza a distancia, aunque ha incorporado estos nuevos medios, sigue ofreciendo programas que se llevan a cabo a través de otros más tradicionales, como la radio, la televisión, el vídeo o el material impreso.

Sumándose a este término de ‘redes de aprendizaje sincrónico’, que está caracterizado por enfatizar la dimensión tecnológica de la educación a distancia, en muchos lugares han aparecido una gran diversidad de nombres distintos para designar ligeras variaciones de lo mismo. Entre otros, encontramos los siguientes, en los que, por el momento, he optado por mantener el idioma original: *web-based learning*, *online learning*, *distributed learning*, *e-learning*, *resource-based learning in digital environments*, *blended learning*, etc. Casi todos, como se puede ver, hacen referencia a las nuevas tecnologías como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. Khan (s.f.) se ha referido a esta misma situación: “Existen numerosos nombres para las **actividades de aprendizaje distribuidas, flexibles y abiertas**, entre los que se

incluyen *E-Learning*, *Web-Based Learning* (WBL), *Web-Based Instruction* (WBI), *Web-Based Training* (WBT), *Internet-Based Training* (IBT), *Distributed Learning* (DL), *Advanced Distributed Learning* (ADL), ***Distance Learning***, *Online Learning* (OL), *Mobile Learning* (*m-Learning*) o *Nomadic Learning*, *Remote Learning*, *Off-site Learning*, *A-Learning* ([la A proviene de] *anytime*, *anyplace*, *anywhere learning*), etc.” (negritas añadidas).

Más allá de todas estas designaciones —que en español se han traducido o significan más o menos, y en el orden respectivo, *aprendizaje electrónico*, *aprendizaje basado en redes*, *instrucción basada en redes*, *capacitación basada en redes*, *capacitación basada en Internet*, *aprendizaje distribuido*, *aprendizaje distribuido avanzado*, ***educación a distancia***, *aprendizaje en línea*, *aprendizaje móvil o nómada*, *aprendizaje remoto*, *c-aprendizaje* (de cualquier lugar, a cualquier hora)—, vemos cómo el autor mismo hace ya su elección de cómo debería llamarse la educación a distancia: *aprendizaje distribuido*, *flexible y abierto*, con lo que se vuelve al debate sobre si el aprendizaje a distancia es también de carácter abierto. Además, el autor incluye el término *distance learning* (educación a distancia), como uno más de la lista, aunque quizá debiera ser el que los abarcara a todos. Es decir, el término educación a distancia debiera ser la designación que sirviera de pilar para las demás, que son sólo una forma de llevarla a cabo.

Aunado a lo anterior, algunos de estos nombres han sido adaptados a otros idiomas y a distintas culturas académicas, por lo que han surgido nuevos términos como *teleformación* (y, acompañándolo, *teleaprendizaje* y *teleenseñanza*), *educación en línea*, *educación virtual*, *formación en espacios virtuales*, etc. (García Aretio, 2002). Nos enfrentamos, así, a una multiplicidad de designaciones para el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia.

¿Qué diferencias existen entre cada uno de estos términos, si es que las hay? ¿Son todas formas de educación a distancia? ¿Por qué tal explosión de palabras y expresiones? Intentaré dar respuesta a estas preguntas, pero primeramente trataré de definir las designaciones más utilizadas.

c) Aprendizaje basado en redes

De su nombre en inglés *web-based learning*. Para unos, se refiere a las actividades de aprendizaje que aprovechan todos los recursos informáticos en red y que se ofrecen a través de navegadores (Khan, 1999, en Tsai y Machado, 2002). Para otros, tiene que ver con los materiales de aprendizaje que se entregan a través de un navegador de redes (*web browser*, de ahí el nombre), pero que no necesariamente tienen que estar en una red informática, sino que pueden estar instalados en un CD-ROM o en el disco duro de una computadora, siempre y cuando cumplan el requisito de estar en formato de navegador de redes (Tsai y Machado, 2002).

El primer sentido dado al término es el que mayor uso y aceptación tiene, pues, aunque enfatiza el aprendizaje a través de redes informáticas, en últimas fechas también hace referencia a las redes humanas de aprendizaje que se generan.

d) E-learning

Se refiere a las actividades de aprendizaje que se dan a través de computadoras y redes simultáneamente. Cada proveedor de cursos a través de esta modalidad tiene su propia definición de *e-learning*, e inclusive se pueden constatar ciertas oposiciones entre algunas de ellas. Aquí sólo incluiré algunas:

- Uso de nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje mediante el acceso a recursos y servicios, y a colaboraciones e intercambios a larga distancia (Dirección de Educación y Cultura de la Comisión Europea, s.f.).
- Uso de tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que promuevan la adquisición de conocimientos y de habilidades o capacidades. El *e-learning* está basado en tres criterios fundamentales:
 1. Está basado en redes, las cuales lo hacen capaz de actualización instantánea, almacenamiento y recuperación, y distribución e intercambio de instrucción o información [Esto deja fuera del *e-learning* a los discos compactos y DVD multimedia].

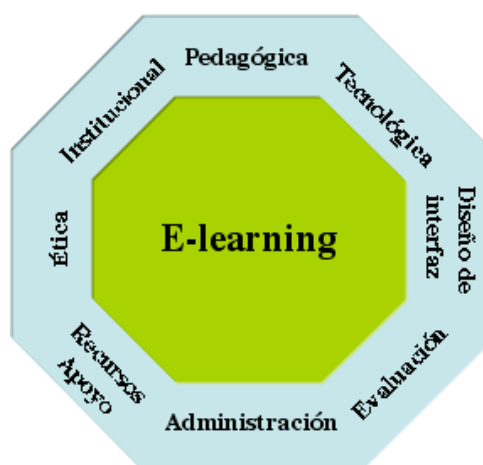
2. Es enviado a un usuario final a través de una computadora, usando tecnología estándar basada en Internet.
3. Se enfoca en una visión amplia del aprendizaje, yendo más allá de los paradigmas tradicionales de entrenamiento basado en computadora [el entrenamiento basado en redes no se considera *e-learning*] (Rosenberg, 2002, p. 28).

E-learning es, tal vez, uno de los términos más utilizados y conocidos para llamar actualmente a la educación a distancia, y su uso está siendo adoptado fuertemente en el mundo empresarial. Sin embargo, Rosenberg (2002) sostiene que no debe emplearse como sinónimo de educación a distancia. “*E-learning* implica distancia, pero una definición más amplia de educación a distancia incluye también cursos por correspondencia y cursos a través de televisión en una vía, entre otros sistemas, que no encajan con ninguno de los criterios que definen al *e-learning*. Por consiguiente, podemos decir que el *e-learning* es una forma de educación a distancia, pero también que educación a distancia no es *e-learning*” (p. 29).

Se ha escrito mucho sobre lo que debe hacerse al diseñar un curso *e-learning*, y se han propuesto numerosos modelos para guiar su implementación y evaluación, siendo tal vez uno de los más comprehensivos el propuesto por Khan (2001). Lo incluyo aquí solamente como un ejemplo de los distintos modelos encontrados en la literatura y para dar una pista sobre lo que implica diseñar y poner en marcha un curso a distancia de este tipo.

El modelo consiste en tomar en cuenta ocho dimensiones al momento de diseñar un curso. Estas dimensiones se observan en la Figura I-1 y su breve descripción se puede leer en el Cuadro I-1.

Figura I-1. Dimensiones del modelo de Khan para el diseño de cursos e-learning



Cuadro I-1. Descripción de las dimensiones del modelo de Khan (2003)

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Pedagógica	Se refiere a la enseñanza y el aprendizaje (análisis de contenido, audiencia, objetivo y medios; enfoque del diseño; organización; y métodos y estrategias).
Tecnológica	Examina cuestiones de la infraestructura tecnológica.
Diseño de Interfaz	Se refiere al aspecto global del curso (diseño de la página y el sitio, diseño del contenido, navegación y uso).
Evaluación	Tanto de los alumnos como del ambiente de aprendizaje y la instrucción.
Administración	Se refiere al mantenimiento del ambiente de aprendizaje y la distribución de la información.
Recursos, apoyo	Tiene que ver con el apoyo en línea y los recursos necesarios para fomentar un ambiente de aprendizaje significativo.
Ética	Consideraciones sobre la influencia política y social, diversidad cultural, sesgos, diversidad geográfica, diversidad de alumnos, acceso a la información y cuestiones legales.
Institucional	Asuntos administrativos y académicos y servicios estudiantiles.

En el contexto español, la palabra teleformación (o educación virtual) ha sustituido en gran medida a *e-learning*. El término enfatiza dos componentes básicos: la formación continua y el uso de tecnologías avanzadas de comunicación (Internet sobre todo) para la relación entre formador y participante separados por la distancia física (García Aretio, 2002).

La Fundación para el Desarrollo del Conocimiento (s.f.) define teleformación como: “un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación (computadoras, redes de telecomunicaciones, videoconferencia, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: la instrucción directa clásica (presencial o de autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, por videoconferencia o por mensajería instantánea) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)” (p. sin paginar).

Si analizamos esta definición más detenidamente, podemos concluir que para esta organización la palabra teleformación encaja más con una nueva forma de ver el *e-learning* en particular, y la educación a distancia en general, forma que retoma la presencia física real como factor necesario para la consecución de los cursos, y que será definida más adelante en este trabajo: el aprendizaje mixto.

Precisamente, esta mezcla entre las distintas concepciones de lo que la educación a distancia puede constituir y, por tanto, las variadas definiciones que cada organización ofrece, es lo que ha inundado la literatura y ha contribuido, como se ha dicho al inicio de esta sección, a generar cierta confusión entre los interesados y usuarios de la educación a distancia.

e) Aprendizaje en línea

Del inglés *online learning*. Para muchos autores, este término también tiene que ver con enseñanza y aprendizaje a través de redes y computadoras y lo hacen sinónimo de *e-learning*. Sin embargo, algunos han hecho ligeras distinciones entre los dos términos y definen aprendizaje en línea como “contenido que está inmediatamente accesible en una computadora. El contenido puede estar en Internet o simplemente estar instalado en un disco compacto o en el disco duro de la computadora [como, por ejemplo, los tutoriales y ayudas de muchas de las herramientas informáticas]” (Tsai y Machado, 2002).

E-learning y *online learning*, como se ha dicho anteriormente, llegan a significar lo mismo para la gran mayoría de las personas. Usar uno u otro término depende del contexto, la costumbre, o la elección y decisión personales.

f) Aprendizaje distribuido

Del inglés *distributed learning*. Este término pone de manifiesto el hecho de que los alumnos tienen la oportunidad de acceder a una gran variedad de recursos rápida y económicamente a través de canales como la red o los discos compactos. Estos recursos se **distribuyen** y viajan hasta los alumnos, en lugar de que sean los alumnos los que vayan hacia la información y los recursos, como ocurre en la enseñanza tradicional (García Aretio, 2002).

El término aprendizaje distribuido está siendo utilizado con un enfoque distinto por varios autores. Se refiere al uso de ciertas formas de educación a distancia en beneficio de la educación tradicional. Matheos y Archer (2004) afirman que en esta designación se incluye lo que anteriormente se definía como educación a distancia, y se añade el uso de las modernas formas de llevarla a cabo (a través de redes y computadoras) por alumnos que estudian en universidades tradicionales, de manera que desarrollan sus estudios en una especie de mezcla de educación presencial y a distancia. Los autores utilizan la definición de aprendizaje distribuido del Instituto de Tecnología Educativa de la Universidad de Carolina del Norte: “Un ambiente de aprendizaje distribuido es un enfoque de educación centrado en el alumno, el cual integra diversas tecnologías para brindar oportunidades de actividades e interacción tanto en modo asincrónico como presencial. El modelo se basa en unir el uso de tecnologías apropiadas con aspectos de la educación tradicional, el aprendizaje abierto y la educación a distancia. El enfoque brinda a los profesores la flexibilidad para personalizar los ambientes de aprendizaje para satisfacer las necesidades de poblaciones diversas de estudiantes, sin dejar de proveer aprendizaje de alta calidad y económicamente efectivo” (Matheos y Archer, 2004, p. 3).

Según Levine y Sun (2003), el uso de las redes de información, como Internet, reconfigurará la universidad y suscitará el establecimiento de tres tipos de instituciones de educación superior: la de ladrillo (universidad tradicional), la de clic (universidad virtual, por el clic del ratón), y la de ladrillo y clic (una combinación de las dos). (En inglés, los términos serían: *brick*, *click* y *brick and click*.) El aprendizaje distribuido hace referencia, por tanto, al modelo educativo que dominaría en el tercer tipo de universidad de Levine y Sun.

Debemos decir, de cualquier forma, que el llamado aprendizaje distribuido llega a ser sinónimo de *e-learning* y de aprendizaje en línea para algunos autores, quienes opinan que depende del contexto y de la decisión propia utilizar uno u otro al designar a la educación a distancia.

g) Aprendizaje mixto

Del inglés *blended learning*. Se trata de una modalidad de formación que combina la educación a distancia y la presencial pero fuera de las universidades tradicionales. Es decir, el término es más utilizado en el mundo de la formación ocupacional y empresarial. En el aprendizaje mixto, la fase de formación a distancia se da principalmente a través de *e-learning* o teleformación. En el ámbito laboral se está tomando esta modalidad de educación a distancia como la mejor opción de formación permanente, ya que combina las ventajas de la presencialidad con las del estudio independiente: “el *e-learning* se adopta para transmitir conocimientos, información o manejo de herramientas, mientras que la presencialidad se usa para la transmisión de actitudes, desarrollo de habilidades o intercambio de experiencias” (Mediáfora, 2004).

El aprendizaje mixto no es más que la modificación de una práctica que ya se venía dando hace años dentro de la educación a distancia, conocida como formación semipresencial, adaptándola a las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje a distancia que utilizan tecnologías modernas de información y comunicación.

Los defensores de esta variación del *e-learning* señalan que con el uso de métodos mixtos, los alumnos sacan provecho del contacto personal, estableciendo vínculos entre los participantes, y refuerzan su aprendizaje a través de técnicas y dinámicas que se desarrollan a través de la interacción personal.

La principal desventaja de este modo de educación, sin embargo, son las condiciones específicas para que pueda llevarse a cabo. La más importante de ellas es que todos los participantes tengan la posibilidad de salvar las distancias que los separan periódicamente para poder llevar a cabo la fase presencial del curso. Este es precisamente el más fuerte argumento en contra del aprendizaje mixto, si se toma en cuenta que la educación a distancia está para aquéllos que no pueden trasladarse a un lugar específico de formación. Por esta misma razón, probablemente, esta modalidad

está siendo mejor acogida dentro de la formación continua de trabajadores en empresas, alumnos cautivos que pueden trasladarse a su lugar de trabajo en el momento que el curso mixto tenga programada una sesión presencial.

Existen muchas otras frases y términos que están utilizándose de forma constante en el ámbito de la educación a distancia. Sin embargo, sólo he definido los que he considerado más comunes y generalizados entre los usuarios y autores. Trabajos más detallados sobre este tema, como he comentado anteriormente, han sido desarrollados por García Aretio (2002) y Peters (1993b), principalmente, quienes incluyen definiciones de términos utilizados en otros países, como Alemania y Australia, además de Estados Unidos, Inglaterra y países iberoamericanos. A ellos remito a quienes busquen mayor profundidad en este tema.

Ahora volvamos a las preguntas: ¿qué diferencias existen entre cada uno de estos términos, si es que las hay? En realidad, casi todos se utilizan indistintamente para designar lo mismo: cursos a distancia que utilicen nuevas tecnologías, especialmente computadoras y redes, para mediar entre profesor y alumno. Sólo algunos autores se han dado a la tarea de matizar las diferencias entre unos y otros, dependiendo del origen de la expresión u otras razones (Tsai y Machado, 2002).

¿Son todas formas de educación a distancia? Para la mayoría sí, pues implican un distanciamiento físico entre profesor y alumno. Sin embargo, queda claro que no siempre se da una verdadera educación a distancia. Por ejemplo, aunque se esté trabajando en la modalidad de aprendizaje basado en redes, por citar alguna, puede tratarse solamente de actividades que sean un complemento de una clase tradicional presencial, en la forma de desarrollo de un trabajo de investigación sobre un tema en particular, por lo que no se puede tomar como educación a distancia. Por otro lado, puede ser que el curso sí esté orientado a personas alejadas físicamente de sus tutores, pero esté diseñado a través de la comunicación permanente por vídeo o audioconferencia, que exige la relación sincrónica entre tutores y alumnos, y que le resta un componente esencial de la educación a distancia: el estudio individualizado.

¿Por qué tal explosión de palabras y expresiones? Quizá sea debida principalmente a cuestiones relacionadas con el mercado, la oferta y la demanda de actividades de formación y educación. Parece ser que el impacto positivo que brinda el

utilizar nuevas tecnologías en la impartición de cursos a distancia fomenta la proliferación de nuevos términos que hagan referencia explícita a la tecnología (utilizando palabras o sufijos como *web*, *e-*, *tele-*, *digital*, *virtual*, etc.) a veces dando menor importancia a los fundamentos y características de base de una educación verdaderamente a distancia: el aprendizaje centrado en el alumno, con todo lo que conlleva, la tutoría constante por parte del profesor a través de distintos medios, la comunicación y colaboración constante entre los alumnos del curso a distancia para formar comunidades de aprendizaje, y la existencia de múltiples recursos que promuevan la exploración y el aprendizaje individualizado y por descubrimiento.

El uso de términos que hagan evidente la dimensión tecnológica de la modalidad de educación a distancia, se convierte en una estrategia de captación de clientes, si tenemos en cuenta, por ejemplo, la explosión de cursos dirigidos hacia la formación y capacitación de los empleados.

En definitiva, definir educación a distancia, dejando atrás esta multitud de nuevas denominaciones —incluso hasta llegar al *m-learning*, por aquello de utilizar tecnología móvil, como los sistemas de telefonía móvil y los asistentes digitales personales (*PDA*s) que ya poseen capacidades de navegación por red y de envío y recepción de archivos digitales—, puede volverse un poco más sencillo si tenemos en cuenta solamente las características que le han dado forma desde sus orígenes.

3. DEFINICIÓN PLAUSIBLE DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Si hacemos una revisión de cómo han caracterizado los autores a la educación a distancia, encontramos que todas las definiciones que han propuesto comparten ciertos rasgos distintivos. A continuación presento algunas de las encontradas en la literatura.

- “En su nivel más básico, la educación a distancia se da cuando profesor y alumno(s) están separados por una distancia física, y la tecnología (p.e. voz, vídeo, texto impreso), **frecuentemente en conjunción con comunicación presencial**, se usa para cerrar la brecha instruccional. Este tipo de programas pueden brindar a los adultos una segunda oportunidad para la educación universitaria, llegar a aquéllos en desventaja por falta de tiempo, por la

distancia, o por inhabilidad física, y actualizar la base de conocimientos de los empleados desde su lugar de trabajo” (Willis y Gottschalk, 1995, sin paginar) (negritas añadidas).

- “El término ‘educación a distancia’ cubre las varias formas de estudio a todos los niveles que no están bajo la continua e inmediata supervisión de los tutores presentes junto con sus estudiantes en salones de estudio, pero que sin embargo se benefician de la planeación, guía e instrucción de una organización tutorial” (Holmberg, 1993, p. 330).
- “La educación a distancia se caracteriza por: a) La casi permanente separación del profesor y el alumno a lo largo del proceso de aprendizaje (esto la distingue de la educación convencional cara a cara); b) La influencia de una organización educativa tanto en la planeación y preparación de los materiales de aprendizaje como en la provisión de servicios de apoyo a los estudiantes (esto la distingue del estudio privado y de los programas autodidactas); c) El uso de medios técnicos —texto, audio, vídeo o computadora— para unir al profesor y al alumno y para llevar el contenido del curso; d) La provisión de comunicación en dos vías, de manera que el estudiante se beneficie del diálogo o inclusive lo inicie (esto la distingue de otros usos de la tecnología en educación); e) La casi permanente ausencia del grupo de aprendizaje a lo largo del proceso de aprendizaje, de manera que a las personas se les enseñe individualmente y no en grupos, **con la posibilidad de reuniones ocasionales con propósitos tanto didácticos como de socialización**” (Keegan, 1990, en Holmberg, 2003, p. 80) (negritas añadidas).
- “La educación a distancia contemporánea es una experiencia de enseñanza y aprendizaje planificada que utiliza un amplio espectro de tecnologías para alcanzar a los alumnos distantes, y está diseñada para fomentar la interacción con el alumno y la certificación del aprendizaje” (Greenberg, 1998, en Valentine, 2002, sin paginar).
- “La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y

tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)” (García Aretio, 2002, p. 39, definición que el autor propone después de llevar a cabo un análisis minucioso de las definiciones de otros autores).

Podemos seguir incluyendo descripciones dadas por distintos teóricos y expertos en educación a distancia, y todas coincidirían más o menos en los mismos rasgos. Lo que llama la atención es el énfasis que han agregado los autores (por ejemplo, Keegan), a la presencialidad. Años atrás, antiguas definiciones establecían la distancia permanente entre el profesor y el alumno, mientras que ahora se observan ciertos matices que llevan a incluir una interacción personal periódica entre los dos. Quizá esto se deba al reconocimiento que se le está dando a la socialización al momento de aprender en la edad adulta. La interacción humana resulta imprescindible para crear lazos afectivos que, de otro modo, sería más difícil conseguir, aunque no imposible. Muchas de las opiniones de alumnos matriculados en cursos de teleformación en una modalidad mixta (Mediáfora, 2004), enfatizan la importancia de sesiones presenciales periódicas para construir más eficazmente la comunidad de aprendizaje entre tutores y alumnos. Estas nuevas definiciones nos llevan a pensar que los expertos en educación a distancia aconsejan, siempre que sea posible, programar encuentros periódicos entre profesores y alumnos al diseñar e implementar un curso de educación a distancia.

Por otro lado, y para cerrar esta sección, presento otra forma un tanto singular encontrada en la literatura de definir el campo de la educación a distancia, surgida tal vez por las divergencias existentes entre los autores en cuanto al tema (por ejemplo, si es una disciplina aparte o solamente un campo de la educación; si, por un lado, la falta de interacción en un curso o, por otro, la permanente comunicación sincrónica constituyen formas de educación a distancia, entre otras cosas). Los autores, principalmente en los trabajos de las décadas de los setenta y ochenta y en el principio de la de los noventa, solían definir la educación a distancia especificando lo que no es, en un ejercicio que Gillard (1991, en Nunan, 1993) describe como basado en el principio del dualismo, y que el autor explica así: “Una entidad —particularmente una abstracción— es llamada y definida en términos de su opuesto, término al cual se le

asigna un valor positivo. Q se define como no-P, en donde P significa poseer ciertas características particulares” (p. 192).

A través de este procedimiento, los autores han definido la educación a distancia de las siguientes formas: “La ‘educación a distancia’, como tal, es comúnmente definida como no contigua, externa, fuera del campus, extramuros (Keegan, 1980). Es una ‘forma de instrucción indirecta’ (Peters, 1973, p. 16). ‘No está bajo la supervisión continua e inmediata del tutor presente’ (Holmberg, 1977, p. 17). Se lleva a cabo por correspondencia, en casa... cuando las personas están obligadas a eso. De hecho, esto se convierte en la defensa de la existencia de la educación a distancia y, por lo tanto, en un argumento para fundamentarla” (Gillard, 1991, en Nunan, 1993, p. 192).

Un ejemplo actual de esta práctica, y tal vez viendo la dificultad de definir con precisión el campo, lo da García Aretio (2002) cuando concluye el capítulo correspondiente de su último libro, estableciendo lo que la educación a distancia no es, para que logremos identificar cuáles sí son verdaderas prácticas de educación a distancia.

“No estaríamos hablando de cursos, programas o instituciones a distancia, en aquellos casos en los que:

- Se exige un alto grado de presencialidad.
- Las conductas docentes y discentes se desarrollan en el mismo espacio físico, aunque sean en diferente tiempo (aprendizajes, por ejemplo a través de la computadora, necesariamente ubicados en los locales de los centros presenciales).
- Aunque profesores y estudiantes se ubiquen en espacios diferentes, todo el programa exige una relación sincrónica entre ambos.
- No se posibilitan el estudio independiente y autónomo. El estudiante no controla:
 - espacio (tiene necesariamente que aprender siempre en el mismo lugar),
 - tiempo (ha de aprender siempre a una hora y durante un tiempo concreto),

- determinados ritmos (cada día ha de cubrir ciertos objetivos-contenidos de aprendizaje).
- La única comunicación se establece a través de la tutoría presencial.
- Esta comunicación es unidireccional (sólo materiales enviados o adquiridos, sólo programas ordinarios de radio y/o televisión, sólo cassetes, vídeos o discos compactos).
- No existe influencia, respaldo y guía por parte de una institución con su correspondiente acción tutorial (cursos multimedia o virtuales que no contemplan relación con un tutor real —institución— de carácter formalizado, aunque cuenten con un permanente tutor inteligente o virtual —no real—) (García Aretio, 2002, p. 41).

Quizá quede por concluir, después de hacer este breve recorrido por los nombres y formas que ha adoptado la educación a distancia, principalmente influidos por los medios tecnológicos que en ella se utilizan, que lo más importante al tratar de determinar qué es este campo educativo no reside precisamente en la tecnología, sino en los recursos pedagógicos escogidos para ponerlo en marcha. Debemos tener en cuenta que educar a distancia implica resolver numerosas dificultades y que para lograr un aprendizaje de calidad, que esté en condiciones de competir con el aprendizaje tradicional, beneficiado de instalaciones y contactos presenciales regulares, se requiere de la capacidad creativa de los tutores, administradores y alumnos, para sacar provecho de todas las posibilidades comunicativas de que el medio disponga, y de que todos ellos reconozcan lo que ha dado lugar a la educación a distancia y lo mantengan en práctica. Solamente de este modo se logrará el objetivo de ésta y de todas las formas de educación: el aprendizaje de los alumnos.

B. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Si algo caracteriza en la actualidad al quehacer en la educación a distancia es su carácter profundamente pragmático (Pittman, 2003). Sin embargo, la promoción, el diseño y la implementación de cursos a distancia, no deberían pasar por alto lo que en este ámbito se ha hecho desde sus inicios. Desafortunadamente, muchas veces así sucede, quizá debido a dos razones principales, que explico brevemente a continuación.

En primer lugar, los profesionales que hoy dirigen sus esfuerzos a la educación a distancia frecuentemente son especialistas de otros campos de la educación —quizá del área de la psicología o de la tecnología educativa— que traen al campo sus conocimientos y experiencias profesionales, pero que en ocasiones desconocen la trayectoria general y los caminos particulares que la educación a distancia ha seguido desde sus inicios y que, sin duda, dan luz a los nuevos esfuerzos, especialmente en el área del diseño instruccional de los cursos y de su administración. Diversos autores (Bunker, 2003; Pittman, 2003), han coincidido en denunciar esta realidad y en promover el interés entre los diseñadores, administradores y educadores a distancia por conocer la historia de este campo/disciplina [por aludir al debate sobre si la educación a distancia se ha conformado ya en una disciplina independiente de la educación, o si es simplemente un campo dependiente de ella (ver Coldeway, 1989a; Coldeway, 1989b; Devlin, 1989; Holmberg, 1986, 1989; Rumble, 1988)] y aprender de los éxitos y los fracasos de su implementación, de los resultados que la investigación ha brindado y de los desarrollos teóricos y experiencia de los conocedores.

Por otro lado, y tal vez influyendo de manera un tanto más decisiva, está el hecho de la indiscutiblemente impactante introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación. Nunca un medio tecnológico había transformado tanto la educación a distancia: ni la radio ni la televisión pudieron lograr lo que las computadoras y las redes han conseguido en la actualidad. Las nuevas tecnologías han logrado, como nunca antes, captar la atención y el interés de universidades y empresas por ofrecer a sus alumnos y trabajadores, respectivamente, oportunidades de educación que se compaginen con sus actividades y responsabilidades particulares.

Desafortunadamente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han desencadenado también un proceso de distanciamiento entre lo hecho en educación

a distancia con tecnologías mediadoras más tradicionales —como el papel impreso, la televisión, el vídeo y la radio— y lo hecho con computadoras y redes.

Esto quizá sea comprensible hasta cierto punto. Las nuevas tecnologías han rebasado por completo a las tradicionales en cuanto a atributos de interacción se refiere. Las redes de información permiten a profesores/tutores, alumnos y administradores, estar en contacto sincrónico con bastante efectividad, lo que difícilmente se da con otro tipo de tecnología. Y, por otro lado, el inmenso potencial multimedia que ofrecen las aplicaciones informáticas utilizadas para el diseño de cursos, supera con mucho las posibilidades de la radio, la televisión, el vídeo o el texto impreso como presentadores de contenidos didácticos. Estas dos características, nuevas posibilidades de interacción y nuevas posibilidades de presentación de contenidos, han abierto una brecha considerable entre, llamémoslas así, la educación a distancia tradicional y la moderna. Y, con ella, los hoy dedicados e interesados en esta área han relegado los esfuerzos pedagógicos y de administración realizados por sus predecesores, por verlos quizás un tanto alejados al quehacer de mucha de la educación a distancia en estos días.

Sin embargo, resulta necesario e imprescindible conocer el recorrido general de la educación a distancia en el tiempo. Las experiencias previas pueden cuando menos orientar las nuevas; las teorías generadas en el campo ayudan a construir nuevos modelos; y los resultados de investigaciones informan la práctica continua reconfigurándola cuando se considera necesario.

No cabe duda, entonces, de que debemos mirar hacia atrás en ciertos momentos, para no duplicar esfuerzos, no cometer los mismos errores y aprender de lo pasado. Esa es la razón de base para desarrollar, a continuación, un breve recorrido histórico de la educación a distancia, con el objetivo único de reconocer cómo se ha transformado este ámbito hasta la actualidad.

Además, estrechamente ligadas a su evolución, que se expondrá a continuación, se encuentran las teorías de investigación formuladas en el ámbito de la educación a distancia. Por lo tanto, como una forma de ir reconociendo el desarrollo que la investigación misma ha tenido, dentro de esta sección se explicarán, brevemente, las teorías más representativas que los autores han propuesto, incluidas, en la medida de lo posible, dentro de la etapa evolutiva en las que surgieron.

1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA METÁFORA GENERACIONAL

Los autores dedicados al estudio de la educación a distancia han utilizado la metáfora generacional para identificar momentos que han marcado el camino dentro de este campo. El primero que presentó un trabajo de este tipo fue Garrison (1985), quien identificó tres generaciones en la educación a distancia, dadas no tanto por el cambio en el medio tecnológico que se utilizó, sino por las capacidades de comunicación que dicho medio proveía, es decir, por sus posibilidades pedagógicas (Matheos y Archer, 2004). Muchos aceptan esta descripción de los distintos momentos de la educación a distancia (Archer, 1999; Matheos y Archer, 2004). Por otro lado, otros autores (García Aretio, 2002; Rumble, 2003; Sherron y Boettcher, 1997; Taylor, 1995) identifican y aceptan cuatro generaciones, caracterizadas por el tipo y atributos del medio tecnológico que es mayormente utilizado para la comunicación. Las características principales que definen y diferencian cada medio son 1) si el medio provee comunicación en una, en dos o en múltiples vías, sincrónica o asincrónicamente; 2) si la comunicación se da con un ancho de banda amplio o estrecho; y 3) si la respuesta o realimentación que provee es rápida o lenta (Sherron y Boettcher, 1997). Además, Taylor (2001) propone ya una quinta generación, definida por el uso de sistemas inteligentes para la administración y distribución de la información en redes, y propone un marco conceptual de los distintos modelos de educación a distancia asociados a cada generación.

Esto no quiere decir, sin embargo, que la aparición de una generación significara la desaparición de la anterior. Por el contrario, las generaciones propuestas, sean tres, cuatro, o cinco, conviven y se mezclan, configurando un complejo escenario de modalidades y formas de educación a distancia, que, como se ha propuesto en otra parte de este trabajo, dificultan la definición y la delimitación del ámbito del estudio a distancia.

A continuación describiremos de manera breve cada una de las generaciones identificadas por los autores, refiriendo, entre otras cosas, el inicio, el tipo de medio tecnológico utilizado, las formas de comunicación establecidas y los materiales didácticos empleados en cada una de ellas.

2. TRES GENERACIONES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las generaciones que Garrison (1985) propuso inicialmente y que él mismo y otros autores han trabajado después (Archer, 1999), están marcadas por la invención o el perfeccionamiento de nuevas tecnologías que permitían una más efectiva comunicación en dos vías. Se tienen, así, la generación de **los estudios por correspondencia**, la de **los estudios a través de teleconferencia** y la de **los estudios mediados por computadora**. A continuación se describen más detalladamente.

a) Primera generación: Estudios por correspondencia

El correo postal permitió el inicio de las primeras formas de educación a distancia en el mundo. Cuando las ideas de igualdad de acceso y democratización de la educación plantearon la necesidad de llegar a personas que por razones de ubicación u ocupación no podían llegar a los sistemas educativos tradicionales, se desarrollaron los primeros cursos por correspondencia. El que se ha considerado como el inicio formal de la educación a distancia utilizando este medio fue ofrecido por la Universidad de Chicago en 1892 (Pittman, 2003; Sherron y Boettcher, 1997) y dirigido por W.R. Harper, a quien muchos consideran el fundador de esta forma de estudio (Pittman, 2003).

El correo postal, como medio de comunicación, permite la interacción entre tutor y alumno, pero, aunque teóricamente es posible, en la práctica hace casi imposible la comunicación entre los compañeros. Resulta difícil que los alumnos envíen sus dudas o comentarios al resto de los integrantes de su “clase” y reciban su respuesta, todo a través del correo postal. En los cursos a distancia que utilizaron o todavía utilizan este medio, el teléfono ha ayudado en gran medida a mejorar la comunicación, pero sobre todo entre el alumno interesado y el profesor. Aunado a todo esto, el correo tradicional provee una comunicación asincrónica y lenta, lo que genera un tiempo de realimentación prolongado y una especie de desconexión entre educador y educando que llega a ser inconveniente para los estudios.

El tipo de materiales didácticos que se desarrollan para esta modalidad de estudio a distancia son paquetes prediseñados de contenidos transmitidos principalmente a

través del texto impreso, que pueden incluir contenidos utilizando otros medios (audiocassetes, vídeos, y actualmente, diskettes y discos compactos).

El diseño de estos materiales dio pie al desarrollo de dos teorías fundamentales en la educación a distancia: la que se refiere a la conversación didáctica guiada, de Holmberg (Amundsen, 1993; Gunawardena y McIsaac, 2004; Holmberg, 1993, 2003), y la referida a la educación a distancia como proceso de producción industrial, de Peters (Amundsen, 1993; Gunawardena y McIsaac, 2004; Peters, 1993a). Además, Charles Wedemeyer, considerado por muchos como el padre de la educación a distancia en Estados Unidos, propuso también su teoría del estudio independiente.

i. La conversación didáctica guiada

Holmberg, en un contexto de educación a distancia dominado por los cursos prediseñados entregados normalmente por correspondencia, desarrolló una serie de ideas que tenían que ver con las características que los contenidos debían tener para simular una conversación didáctica presencial, como la encontrada en la educación tradicional. Para él, “el curso prediseñado [debe] asemejarse a un tipo de conversación en el que el curso se dirija al alumno de una forma personal, lo invite a considerar y a cuestionar argumentos, intente involucrar al estudiante emocionalmente haciendo referencia a sus experiencias e intereses y, generalmente, simule una comunicación” (Holmberg, 1993, p. 330).

Aunque la teoría de la conversación didáctica guiada en un inicio se refería tanto a la comunicación real entre alumno y profesor, como a la simulada en los materiales prediseñados, su énfasis estuvo dado en la última de las dos. De cualquier modo, el autor diferencia entre la conversación didáctica guiada real, que puede darse a través de cualquier medio que lo permita (correo postal o electrónico, teléfono, contacto personal, etc.) y la conversación didáctica guiada simulada, dada a través de una conversación interna al momento de estudiar un texto, o a través del estilo conversacional del autor de los cursos prediseñados.

La teoría de Holmberg se centra en la búsqueda de un enfoque de empatía para la educación a distancia, en la que los alumnos que no pueden, o prefieren no hacer uso de la enseñanza presencial, se beneficien del mismo estilo conversacional que en este

último tipo de enseñanza se da. En palabras del autor (Holmberg, 2003): “En la enseñanza y aprendizaje a distancia son centrales las relaciones personales entre los involucrados, el placer por el estudio y la empatía entre los estudiantes y los que representan a la organización de apoyo. Los sentimientos de pertenencia y empatía promueven en los estudiantes la motivación por aprender e influyen en el aprendizaje favorablemente. Tales sentimientos son fomentados por presentaciones claras de los contenidos de aprendizaje, orientadas a problemas, de tipo conversacional, que complementen la literatura para un curso; por una interacción mediada amigable entre estudiantes, tutores, asesores y otro tipo de personal de la organización de apoyo; y por estructuras y procesos organizacionales y administrativos liberales” (p. 81).

El autor, desde que propuso su teoría por primera vez, ha modificado ciertos aspectos en ella para no dejar fuera los acelerados desarrollos tecnológicos ocurridos en las últimas décadas del siglo pasado y para conseguir una mayor aceptación de su denominación. Como explica el autor (Holmberg, 2003), el término *didáctica* de la expresión *conversación didáctica guiada*, sugiere un enfoque un tanto autoritario del proceso enseñanza-aprendizaje, y es justamente lo contrario de lo que intenta proponer. En la actualidad, Holmberg prefiere la expresión *conversación de enseñanza y aprendizaje* para referirse a su teoría.

ii. La educación a distancia como proceso de producción industrial

Otto Peters ha sugerido que la educación a distancia es un producto de la sociedad industrial (Amundsen, 1993) y la ha caracterizado como “un método para impartir conocimiento, habilidades y actitudes racionalizado por la aplicación de la división del trabajo y los principios organizacionales, así como por el fuerte uso de medios tecnológicos, especialmente con el propósito de reproducir material de enseñanza de alta calidad para instruir a un gran número de estudiantes en un mismo tiempo donde quiera que se encuentren” (Gunawardena y McIsaac, 2004, p. 360). El autor (Peters, 1993a, p. 39) lo describe de esta forma:

“Se podría demostrar que la estructura [de la educación a distancia] está determinada en un grado considerable por los principios que gobiernan la industrialización del proceso laboral en la producción de bienes. Esto significa que la

educación a distancia está también fuertemente influenciada por principios tales como, por ejemplo, racionalización, división del trabajo, asignación de tareas fragmentadas a especialistas, mecanización y automatización. Algunas similitudes impactantes son:

1. El desarrollo de cursos a distancia es tan importante como el trabajo preparatorio previo al proceso de producción.
2. La efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje es particularmente dependiente de una muy cuidadosa planeación y una adecuada organización.
3. La función del maestro está dividida en varias subfunciones, y desempeñadas por distintos especialistas como en la línea de ensamblaje del proceso de producción.
4. La educación a distancia sólo puede ser económica si el número de alumnos es alto: la educación en masa se corresponde con la producción en masa.
5. Como en el proceso de producción, la educación a distancia necesita de inversiones de capital, concentración de recursos disponibles y una administración centralizada calificada.

Para el autor, la enseñanza a distancia es la más industrializada de todas las formas de enseñanza, caracterizada por una distribución en masa, estandarización, división del trabajo y procedimientos similares a los de una línea de ensamblaje (Hanna, 2003), mientras que la enseñanza tradicional puede calificarse como pre-industrial. Además, es la que más se ha adaptado a los cambios sociales y la que puede responder mejor a los retos futuros, como la educación continua (Peters, 1993a).

El modelo industrial de la educación a distancia de Peters, no es tanto una teoría sobre la enseñanza o el aprendizaje en este campo, como puede ser la teoría de la conversación de enseñanza y aprendizaje de Holmberg, sino más bien un modelo organizacional que contribuye a clarificar ideas sobre la organización y administración de la educación a distancia (Garrison, 2000).

Al igual que Holmberg, y de manera interesante, Peters ha incorporado nuevas ideas a su teoría en vista de las transformaciones que la sociedad está experimentando en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Peters ha avanzado su teoría a la era de la

sociedad postindustrial, caracterizada por el aumento dramático del empleo en el sector terciario o de servicios, la emergencia de las “nuevas tecnologías” y el cambio significativo de la estructura de toma de decisiones en el campo de la economía (Wood y Zurcher, 1988, en Peters, 1993a), y marcada, según el autor, por un cambio cultural dado por todas estas transformaciones sociales.

¿Qué cambios debe comportar la educación a distancia para seguir consolidándose en esta nueva sociedad y cultura postindustrial? Según Peters (1993a), se acentuarán fuertemente cuatro aspectos que han caracterizado a la educación a distancia desde sus inicios: 1) El alumno podrá ser desplazado de su salón de clase para colocarse en casa o en su lugar de trabajo; 2) Las formas de enseñanza se orientarán a la búsqueda del alumno autónomo y auto-dirigido; 3) La educación a distancia promoverá las interacciones sociales entre los individuos; y 4) La educación a distancia tendrá una gran afinidad por los nuevos medios electrónicos.

Por otro lado, en la educación a distancia postindustrial el énfasis estará sin duda puesto en la educación para toda la vida y la formación continua, debido a las exigencias en calificaciones que la competencia laboral impondrá. Se observarán cambios en los objetivos, estructura, aspectos curriculares, métodos, medios técnicos, organización y en los aspectos institucionales de los proveedores de este tipo de educación, que responderán a los cambios sociales, económicos y culturales de esta nueva era social. E, inclusive, las transformaciones serán tantas que la universidad tradicional se convertirá en una institución de auto-estudio y enseñanza a distancia, pero resaltando la interacción social entre los alumnos y profesores (Garrison, 2000).

iii. El estudio independiente

Además de las dos teorías descritas brevemente líneas arriba, la que puede considerarse la primera dentro de los estudios a distancia, la del estudio independiente de Wedemeyer, también surgió cuando la educación a distancia todavía era reconocida por el término *estudios por correspondencia*, hacia los años sesentas. Wedemeyer dejó atrás esta denominación para enfocarse en el término *independent study* (estudio independiente). De este modo, intentaba hacer notar una filosofía particular de enseñar y aprender que estaba detrás del aprendizaje y el estudio a distancia (Garrison, 2000).

Wedemeyer enfatizó la consistencia conceptual de los términos estudio independiente, aprendizaje a distancia y aprendizaje auto-dirigido, defendiendo la libertad de elección para el alumno (Garrison, 2003). Como explica García Aretio (2002), el estudio independiente implica que “el estudiante determina cuándo, dónde y cómo realizar su aprendizaje. Evidentemente, aquí se enfatiza el mayor grado de responsabilidad que asume el estudiante” (p. 18).

Las ideas de Wedemeyer, entre las que se incluyen el enfoque en el individuo en oposición al grupo, la concreción de un ideal social democrático de no negar a nadie la oportunidad de aprender, el control geográfico y temporal del alumno, la auto-dirección, la auto-regulación y la auto-determinación de objetivos y actividades, se convirtieron en el inicio de una nueva teoría para la educación a distancia. Como apunta Garrison (2000): “El enfoque en los presupuestos pedagógicos del estudio independiente se convirtió en un cambio desde el mundo del estudio por correspondencia dominado por preocupaciones organizacionales y administrativas, a un enfoque en los aspectos educativos que tienen que ver con el aprendizaje a distancia” (p. 5). El trabajo conceptual de Wedemeyer quizá fue el detonante para la producción teórica original del campo de los estudios a distancia.

Retomando las ideas sobre la generación de los estudios por correspondencia, queda por decir que las características propias del correo postal como medio de comunicación para la educación, confirieron una gran flexibilidad al estudio, pues los alumnos podían revisar los materiales donde y cuando sus posibilidades les permitieran, y no podemos olvidar que este hecho define en gran medida a la educación a distancia.

Como observamos, la primera generación de la educación a distancia constituye una duradera etapa en la que se promovieron y defendieron ideas y conceptos educativos que hasta la actualidad son válidos. La democratización de la educación, el estudiante como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la empatía y el estilo conversacional utilizado en el aprendizaje, se ponen como ejemplos. Además, también dio pie a la reflexión sobre la masificación e “industrialización” de una parte del sistema educativo, que quizá pudiera extenderse, con ciertos límites, al sistema educativo en general. Todas estas contribuciones siguen vigentes en nuestros días, a pesar de las inmensas transformaciones que los sistemas educativos a distancia están

sufriendo por la constante evolución de los medios tecnológicos. Por esto, es importante tomarlas en cuenta, para orientar nuestras acciones hacia la consecución de los objetivos de la educación a distancia.

b) Segunda generación: La teleconferencia

La expansión del uso del teléfono —ya patentado en 1876— en casas y lugares de trabajo, permitió que en ciertos programas a distancia por correspondencia éste se utilizara también como medio auxiliar para la comunicación entre el profesor y el alumno. Sin embargo, el verdadero inicio de la segunda generación de estudios a distancia se dio cuando fue posible entablar audioconferencias telefónicas grupales, en las que las líneas telefónicas se enlazaron para que los participantes en tres o más lugares pudieran participar en la conversación (Archer, 1999).

Archer (1999) define a la teleconferencia, característica de esta segunda etapa, como “cualquier forma de transmisión de voz a la velocidad de la luz entre un grupo de personas ubicadas al menos en dos lugares distintos” (sin paginar), y agrega en esta generación a la videoconferencia que, además de voz, incluye también la transmisión de imagen a tiempo real.

La mayor de las ventajas que esta nueva forma de educación a distancia tiene sobre los estudios por correspondencia es la rapidez con la que se produce la comunicación en dos vías, que se da de forma sincrónica. No obstante, para que pueda llevarse a cabo, es necesario participar en un horario determinado y fijado previamente para la conferencia, y quizá estar en el mismo espacio que el resto de los alumnos, aunque ésta no sea siempre una condición indispensable, por lo que disminuye la flexibilidad que poseen al completo los cursos a través del correo postal. Además, los costos que supone para la institución el tipo de tecnología utilizada en la videoconferencia, hacen inviable su uso, y determinan que el contacto de voz vía telefónica se dé a manera de tutoría individualizada. De cualquier forma, existen instituciones que han hecho de la videoconferencia su principal medio para el desarrollo de educación a distancia (como ejemplo, las experiencias en este ámbito de las *Unidades Académicas de Educación a Distancia* de la Universidad Autónoma de

Tamaulipas, en México, que pueden consultarse en www.uat.mx, a través de la *Dirección de Innovación Tecnológica*).

Otra desventaja de la teleconferencia, expuesta por Archer (1999), es su carácter efímero, por el que los participantes no pueden re-experimentar algo que fue dicho durante la teleconferencia de la misma forma que pudieran releer material impreso. El autor hace énfasis en los resultados de investigaciones que indican que aprender a través de medios efímeros es más difícil que aprender a través de materiales permanentes, y aconseja poner en la balanza la ventaja del aumento de la presencia social producida en la teleconferencia y la dificultad para los alumnos de manejar contenido cognitivo.

Es de esperar, debido a las razones expuestas líneas arriba, que los cursos que utilicen la teleconferencia (sólo audio, o audio y vídeo) tengan una base de texto impreso importante, y que las conferencias se programen periódicamente de manera que tanto profesores como alumnos cuenten con un momento para resolver dudas y entablar una realimentación inmediata. De esta forma se configuran y diseñan cursos que hacen uso de varias tecnologías, y se confirma lo expresado anteriormente sobre la coexistencia de las generaciones de educación a distancia en la actualidad. No debemos dejar de mencionar que esto resulta beneficioso tanto para los alumnos como para la institución, pues se aprovechan las mejores ventajas de cada uno de los medios existentes para la comunicación y se ponen a disposición de profesores y alumnos distintos canales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las teorías desarrolladas cuando esta etapa se encontraba en franco desarrollo en ciertos países —en la década de los ochenta, específicamente—, Moore reformuló y amplió su teoría de la distancia transaccional (que inicialmente no tenía este nombre), para incluir en ella los avances en comunicación telemática sobrevenidos y las transformaciones que dichos avances originaban en cuanto a interacción. Además, Garrison y Baynton (Garrison, 1993) elaboraron un modelo basado en ideas que enfatizaban el control mutuo de la transacción interactiva entre profesor y alumno para el éxito de la educación a distancia.

i. La distancia transaccional

La Teoría de la Distancia Transaccional, en palabras de su autor (Moore, 1993a), se entiende como sigue: “Lo que esta teoría establece es que la educación a distancia no es simplemente una separación geográfica entre alumnos y profesores, sino, aún más importante, es un concepto pedagógico. Es un concepto que describe el universo de relaciones profesor-alumno que existen cuando los alumnos y los instructores están separados por espacio y/o tiempo. El universo de relaciones puede ser ordenado en una tipología configurada alrededor de los constructos más elementales del campo, a saber: la estructura de los programas instruccionales, la interacción entre alumnos y profesores [diálogo], y la naturaleza y grado de auto-dirección del alumno” (p. 22).

Para Moore, los dos primeros constructos, **estructura** y **diálogo** (interacción), están en relación directa con el concepto de **distancia transaccional**.

Muchos piensan que el mayor obstáculo en la educación a distancia es, precisamente, la distancia geográfica que separa al que enseña y al que aprende (Faust, s.f.). El concepto de distancia transaccional va más allá de la separación geográfica, para convertirse en una **separación psicológica** entre los dos. La distancia geográfica, si los constructos de estructura y diálogo se encuentran debidamente equilibrados, puede llevarse a un segundo plano, menos relevante, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Para Moore, la **estructura** se refiere a la forma en la que están diseñados los programas de enseñanza para que puedan ofrecerse a los alumnos. Un curso puede tener una estructura muy rígida, en la que todo está preestablecido, o muy flexible, en la que los objetivos educativos, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación pueden modificarse dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

El **diálogo** se refiere a las interacciones que se dan durante el curso entre el profesor y el alumno con un propósito constructivo, de manera que tanto uno como el otro sean oyentes activos, contribuyentes en esa interacción positiva (Moore, 1993a).

Según el autor, apoyado en los trabajos que desarrolló, la distancia transaccional guarda relación con estos dos constructos, que se encuentran, a su vez, uno en función del otro.

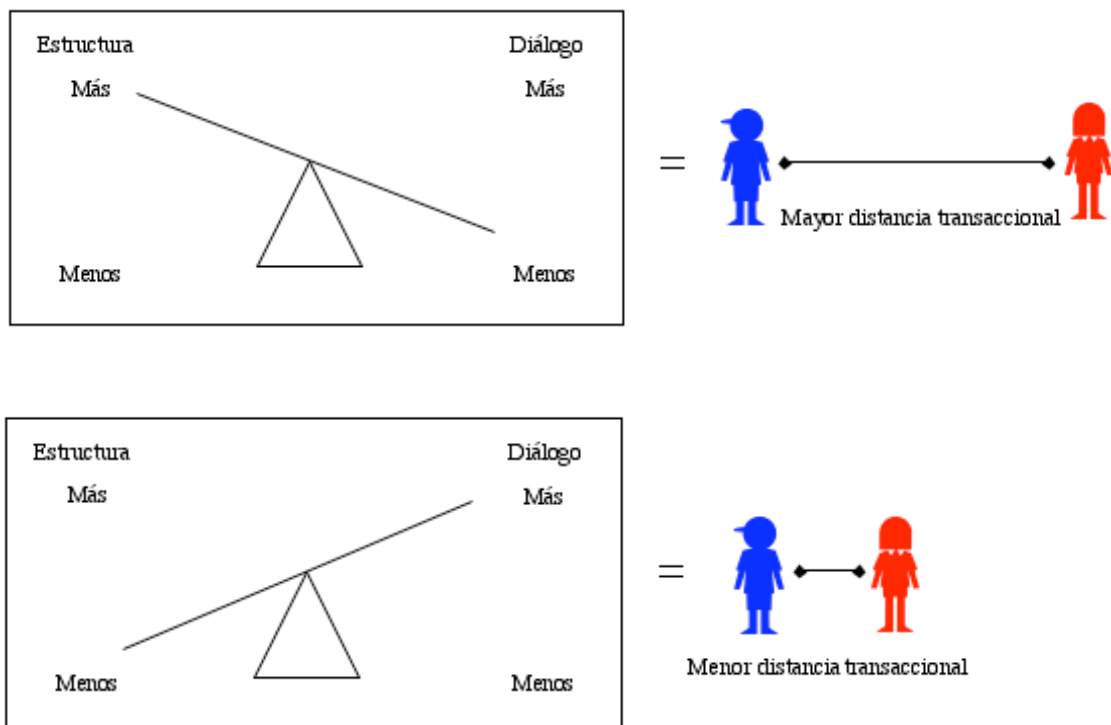
Cuando la estructura del programa a distancia es alta (programa rígido), disminuye el diálogo entre el profesor y el alumno, por estar todo preestablecido en el diseño del programa instruccional (objetivos, estrategias, evaluación). En este caso, la distancia transaccional, esa distancia psicológica entre el que enseña y el que aprende, es alta.

Por otro lado, cuando la estructura del programa a distancia es baja (programa flexible), aumenta el diálogo entre profesor y alumno, en la medida en que deben llegar a acuerdos sobre objetivos fijados, estrategias de enseñanza, sistemas de evaluación, etc. De este modo, la distancia transaccional es baja.

En cualquiera de los casos anteriores, la distancia geográfica queda relegada a un segundo plano, pues lo que interesa es la cercanía o lejanía psicológica que exista entre los dos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

La Figura I-2, adaptada de Faust (s.f.) puede ilustrar mejor esta teoría.

Figura I-2. Distancia transaccional en relación con la estructura y el diálogo.



Ahora bien, el tercer constructo, la **autonomía del alumno**, es definido por Moore (1993a) como “el grado al cual, en la relación enseñanza-aprendizaje, es el alumno, más que el maestro, quien determina los objetivos, las experiencias de aprendizaje y las decisiones de evaluación del programa” (p. 31). Moore ha tratado de establecer las relaciones que existen entre la autonomía del alumno y su satisfacción y éxito en cursos con alta o baja distancia transaccional, dependiendo del grado de estructura y de diálogo del curso.

La importancia de este tercer constructo dentro de la teoría de la distancia transaccional, tiene que ver con lo que implica ser un aprendiz independiente y autónomo en la educación a distancia. Amundsen (1993) explica: “Moore considera la autonomía como el ideal hacia el cual cada individuo debe dirigirse en virtud de un proceso de maduración. Un aprendiz autónomo, desde su punto de vista, buscará la ayuda del profesor para formular problemas y obtener información... un verdadero aprendiz autónomo no cederá el control total del proceso de aprendizaje” (p. 63).

Como afirmamos líneas arriba, el mismo Moore ha ampliado su teoría incorporando las nuevas tecnologías a los procesos de educación a distancia. Ha complementado su tipología de programas de educación a distancia (que depende del grado de estructura y diálogo de los cursos) debido al alto nivel dialógico (tanto entre profesor y alumno como entre los mismos alumnos) y el bajo nivel de estructura que permiten. Además, establece una nueva hipótesis para ser probada: que las nuevas tecnologías brindan la oportunidad no sólo de reducir la distancia transaccional, sino también de aumentar la autonomía de los alumnos. Aquí se abren caminos para la investigación (ver Moore, 1993a).

ii. El control

Influenciado por la teoría de la educación a distancia como proceso de producción industrial desarrollada por Peters, Garrison reconoce esta forma de educar como una forma privada de aprendizaje basada en cursos con materiales diseñados por equipos multidisciplinarios (con la consecuente división del trabajo), y orientada a instruir a la mayor cantidad posible de alumnos, sin importar tiempo o ubicación (educación de masas, elaboración en masa), de manera que se consiga el acceso democrático a la

educación. Como contraparte, el autor se cuestiona la calidad que esta forma de educar puede tener, especialmente en cuanto a la transacción entre el profesor y el alumno (diálogo, comunicación, conversación mutua) que, para él, es la base de la educación: “La transacción entre el profesor y el alumno está en el corazón del proceso educativo, y la educación a distancia debe tomar en cuenta esta realidad cuando trate de superar los obstáculos puestos por la distancia” (Garrison y Shale, 1990, en Ljoså, 1993, p. 183).

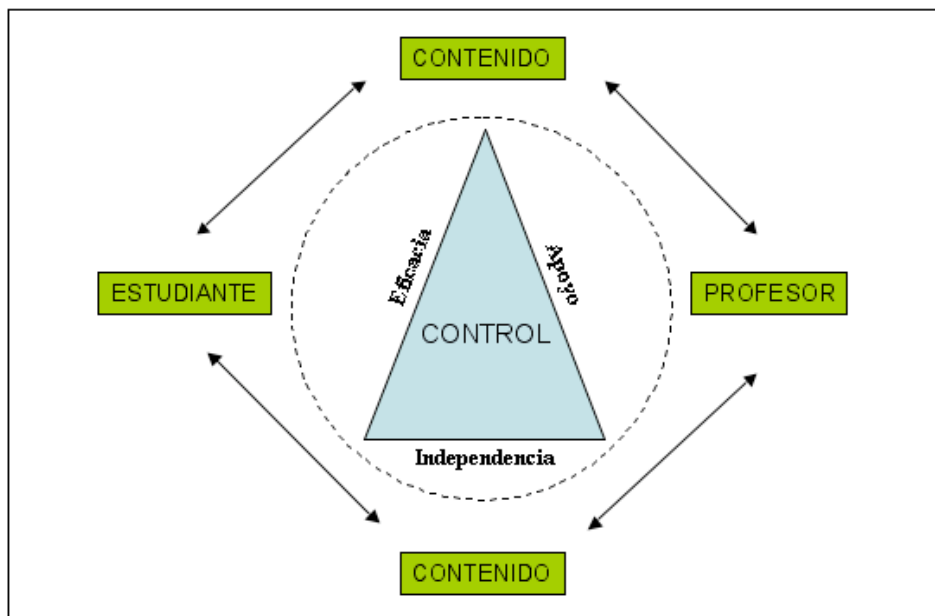
Garrison y Baynton (Garrison, 1993), yendo más allá del paradigma estructural de la educación a distancia con el que concuerdan (el desarrollado por Peters), proponen uno nuevo, desde un enfoque transaccional, para asegurar su calidad, sin entrar en conflicto con el concepto de acceso a la educación. Para ello, se enfocan en la calidad de la transacción entre profesor y alumno, proponiendo como idea fundamental la comunicación en dos vías.

En el marco de la comunicación, concilian los conceptos de independencia e interacción a través de un nuevo constructo: el control.

Para el autor, aunando sus trabajos a los de Baynton, el concepto de independencia no toma en cuenta adecuadamente todas las interacciones que ocurren en la educación a distancia (Gunawardena y McIsaac, 2004). Según Garrison (1993, p. 14), “desde la perspectiva del paradigma dominante, la independencia es el objetivo fundamental. El ideal es diseñar un paquete de aprendizaje que maximice la independencia y concomitantemente reduzca la necesidad de interacción. Con el enfoque en la independencia, la educación a distancia fue capaz de avanzar en términos de accesibilidad. La independencia es vista como libertad para estudiar cuando y donde el estudiante elija. La interacción está definida en gran medida en términos de cómo responde el estudiante al paquete de aprendizaje [aunque la interacción que normalmente propone el material es mínima]... [por tanto, se propone] el concepto más inclusivo de control, para tomar en cuenta la complejidad de la transacción educativa”.

Garrison y Baynton definen el control como la oportunidad y habilidad de influir en la transacción educativa y asumen que este concepto va más allá de la mera independencia, que no toma en cuenta la interacción, buscando conseguir una interacción dinámica y compleja entre el profesor, el contenido y el alumno, y entre la eficiencia, el apoyo y la independencia. La Figura I-3, ilustra lo anterior.

Figura I-3. El control y la transacción educativa.



Fuente: Traducido de Garrison (1993)

La importancia del concepto de control radica en que implica roles y responsabilidades compartidas entre el profesor y el alumno a través de la comunicación en el proceso de la transacción educativa. Ambos deben poseer iguales niveles del control del proceso para no afectar la independencia del alumno, característica de la educación a distancia, ni la calidad de la interacción entre ellos.

Como conclusión, queda decir que esta nueva generación de estudios a distancia marcó una línea de pensamiento teórico, caracterizado por la búsqueda de respuestas sobre los efectos que las nuevas formas de interactuar provistas por los medios tenían en el aprendizaje de los estudiantes. Las dos teorías explicadas aquí son muestra de ello.

c) Tercera generación: La comunicación mediada por computadora

La introducción de las computadoras conectadas en red al mundo educativo, más el uso de sistemas informáticos que posibilitaron la denominada Comunicación

Mediada por Computadora, constituyen los dos hechos que han ocasionado el surgimiento de la tercera generación de los estudios a distancia.

La Comunicación Mediada por Computadora (CMC) incluye distintas modalidades comunicativas, tanto sincrónicas como asincrónicas, como el correo electrónico, la mensajería instantánea y los foros de discusión. De todas estas formas, sólo la mensajería instantánea permite una comunicación sincrónica entre los participantes.

Los cursos que se diseñan para impartirse a través de computadoras incluyen una base de material escrito que se entrega a través de documentos electrónicos organizados dentro de una página web, o a través de libros o discos compactos, conjuntado con la interacción entre profesores y alumnos utilizando alguna de las herramientas de la CMC.

Las ventajas que esta nueva generación de estudios a distancia ha traído son, por un lado, el retorno a la flexibilidad de tiempos y espacios, que se pierde en parte con la teleconferencia, en la medida en que los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a los cursos y de crear momentos de interacción con su profesor (sea a través del correo electrónico o de los foros de discusión) cuando y donde les es posible. Por otro lado, esta nueva forma de interacción permite la construcción de comunidades de aprendizaje reales, que en los estudios de primera generación, a través del correo postal, teóricamente eran posibles, pero que en la realidad eran inviables. Los foros de discusión permiten establecer debates, solucionar dudas y resolver problemas entre todos los integrantes de un curso, guiados por el tutor responsable, conformando una especie de aula virtual en la que todos los alumnos pueden participar, y esto se acerca más a lo que sucede en una clase presencial. La diferencia es, como se ha comentado líneas arriba, que no es necesario estar en un espacio y a una hora determinadas para conseguirlo (lo que en los estudios por teleconferencia se hace casi inevitable).

La última ventaja, y quizá la más importante, es la velocidad con la que sucede la comunicación. La comunicación sincrónica, o el envío de mensajes asincrónicamente pero a altísimas velocidades, posibilita la resolución de dudas de manera rápida y eficaz, a la vez que la realimentación por parte del profesor a los alumnos, cuando de actividades o trabajos se refiere, se consigue igualmente a una muy buena velocidad de

retorno, lo que difiere grandemente de los estudios de primera generación y quizá de los de segunda.

Se ha dicho que una de las principales desventajas de esta tercera generación de la educación a distancia es que está basada primordialmente en el lenguaje escrito, que unos consideran una “representación empobrecida del lenguaje oral” (Archer, 1999). Sin embargo, los investigadores que se han dedicado a explorar los efectos de la CMO han llegado a conclusiones un tanto distintas. Como explica Archer (1999, p. 4), “el lenguaje escrito no es solamente un pálido reflejo del lenguaje oral, sino un ente independiente con propia estructura, que puede ser, de hecho, más eficaz que el lenguaje hablado, por promover el pensamiento crítico y abstracto —uno de los principales objetivos de la educación superior. Uno de los factores que sugiere esta conclusión es el mayor tiempo para la reflexión con el que cuentan los estudiantes en cursos llevados a cabo a través de la comunicación asincrónica”.

Debido a estos dos factores característicos de la tercera generación de estudios a distancia —las nuevas posibilidades de interacción asincrónica principalmente, y su base eminentemente en el lenguaje escrito—, los investigadores de este campo educativo han trabajado estos últimos años ideas relacionadas con ellos. Se han comenzado a delinear las características de una nueva manera de interactuar a través de las computadoras, y se están estudiando los efectos que dichas interacciones tienen en los alumnos desde distintos ámbitos. A continuación se describen muy brevemente tres perspectivas dentro de las cuales se han desarrollado líneas de investigación, o que se han constituido como teorías de investigación dentro de la educación a distancia, aunque provengan de otras disciplinas sociales. Estas tres vertientes son la interacción, el contexto sociocultural de los alumnos y la presencia social.

i. La interacción

Este factor, identificado como el centro de toda transacción educativa (Garrison, 1993), ha recibido atención permanente desde los inicios de la educación a distancia. Moore (1993b), por ejemplo, ha distinguido entre tres tipos de interacción: alumno-contenido, alumno-profesor y alumno-alumno.

La primera tiene que ver con la forma en que el material por aprender y la manera de presentarlo están dirigidos al alumno, y también con la forma en que el alumno obtiene un provecho de él, traducido en la adquisición de algún conocimiento o habilidad. En este tipo de interacción trabajó también Holmberg, al proponer su conversación de enseñanza y aprendizaje descrita anteriormente.

En la tercera generación de estudios a distancia, que muchas veces presenta el contenido electrónicamente, a través de páginas web, la interacción alumno-contenido se vuelve más compleja, pues implica primeramente interactuar con la interfaz de la computadora.

La interacción alumno-profesor es la que, de acuerdo con Moore, promueve el diálogo, la motivación y la realimentación mutua, que llevan a su vez a reducir lo que en su modelo denomina distancia transaccional, explicada ya anteriormente. Este tipo de interacción es considerada esencial por muchos autores, y especialmente solicitada por la mayoría de los alumnos, que buscan en su profesor o tutor la guía permanente hacia la consecución de sus objetivos de aprendizaje.

Por último, la interacción alumno-alumno es la que más atención ha llamado en los estudios a distancia impartidos a través de la computadora, característicos de la tercera generación. La interacción alumno-alumno, que en los estudios por correspondencia se hacía inviable y que en los llevados a cabo a través de teleconferencia se limitaban muchas veces al momento de la transmisión de la conferencia misma, ahora ocupa un lugar prominente dentro de los estudios a distancia, en la medida en que la interacción asincrónica a través del correo electrónico o los foros de discusión, entre otras herramientas, permiten el contacto permanente entre los alumnos de un curso y la construcción, por tanto, de comunidades de aprendizaje. Gunawardena y McIsaac (2004) definen esta interacción como “el intercambio de información, ideas y momentos de diálogo que ocurren entre los estudiantes acerca del curso, sea de manera estructurada o no” (p. 362). Para las autoras, es este tipo de interacción el que desafiará nuestro hacer y pensar educativos en este siglo, al movernos hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, que permiten un enfoque de educación verdaderamente centrado en el alumno.

Por otro lado, Hillman, *et al.* (1994), han incorporado un nuevo tipo de interacción a la tipología de Moore: la interacción alumno-interfaz. Las computadoras y las formas características de presentación de contenidos a través de redes, que incluyen, por ejemplo, el hipertexto, hacen necesaria la introducción de esta nueva forma de interacción con la que se enfrentan los alumnos al momento de estudiar. Para los autores, es necesario que el alumno domine la interfaz antes de iniciar un camino de aprendizaje en un curso, y que los profesores e investigadores tengan en cuenta la percepción y el dominio que los alumnos tienen de la interfaz como un elemento central para su nivel de satisfacción y rendimiento al terminar sus estudios.

ii. El contexto sociocultural

Actualmente, diversos autores demandan la incorporación de teorías provenientes de las ciencias sociales y las humanidades a la educación a distancia para su mejor entendimiento. Por ejemplo, Evans y Nation (1992, en Gunawardena y McIsaac, 2004), sugieren que los investigadores en este campo “deben avanzar hacia la deconstrucción del industrialismo instruccional de la educación a distancia y hacia la adopción de un enfoque crítico que, combinado con teorías provenientes de las ciencias sociales y las humanidades, puedan enriquecer la construcción teórica de este campo” (p. 362). Quizá este nuevo acercamiento de la educación a distancia a teorías que no provengan exclusivamente de la psicología o la pedagogía, y la intención de dar una mejor explicación al fenómeno, sean las razones por las que en los últimos años distintas dimensiones culturales estén ayudando a entender el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia, específicamente el que se lleva a cabo a través de la computadora (Gunawardena, *et al.*, 2003).

Por ejemplo, el contexto sociocultural en el cual se lleva a cabo la educación a distancia, está emergiendo como un área prominente de construcciones teóricas y de investigación (Gunawardena y McIsaac, 2004). Los investigadores están interesándose actualmente por saber cómo afecta el ambiente sociocultural en la motivación, actitudes e interacciones de los alumnos y, específicamente, en el proceso enseñanza-aprendizaje. Algunos autores remarcan la importancia de estudiar el contexto social para poder entender el proceso de comunicación mediada por computadora, al reconocer que los

distintos contextos de los cuales provienen los alumnos influyen en la conformación de una sola comunidad virtual en comunicación constante, pero mediada. Otros autores se han dedicado a estudiar la influencia de los contextos culturales particulares al momento de incorporar una nueva tecnología. Para ellos, las características culturales de las sociedades (por ejemplo, el nivel de individualismo o colectivismo, o la distancia jerárquica, entre otros) repercuten en la apropiación de un nuevo medio tecnológico por parte de los individuos, factor que debe ser tomado en cuenta al poner en marcha modelos de educación a distancia que impliquen el uso de nuevas tecnologías y su uso constante para la comunicación entre profesores y alumnos.

Lo descrito aquí sirve solamente para ejemplificar las nuevas vertientes en investigación dentro de la educación a distancia, desarrolladas dentro de la tercera generación, e influidas por nuevas formas constructivistas de estudiar e investigar problemáticas educativas. Para un recuento exhaustivo de cómo los factores socioculturales están configurando nuevas líneas de investigación en educación a distancia, se puede consultar a Gunawardena, *et al.* (2003).

iii. La presencia social

Especialmente en los estudios a distancia de tercera generación, la presencia social, definida como “el grado al cual una persona se siente ‘socialmente presente’ en una situación mediada, o el grado al cual una persona es percibida como una ‘persona real’ en la comunicación mediada” (Gunawardena y McIsaac, 2004, p. 363), está viéndose como un importante factor para entender el funcionamiento de las interacciones en cursos desarrollados a través de la comunicación mediada por computadora. Los conceptos de intimidad e inmediatez asociados con la presencia social que los medios son capaces de generar, son ejemplos de nuevas propuestas teóricas en función de las cuales se están explicando la calidad y cantidad de interacción entre los participantes de los cursos a distancia.

Para explicarlo de forma breve, tomando como base a Gunawardena y McIsaac (2004), el nivel de intimidad de un medio depende de tres factores: la distancia física, el contacto visual y el gesto de sonrisa (por lo cual, la televisión provee un mayor grado de intimidad que la radio, en la medida en que es capaz de enviar señales de contacto

visual y gesto de sonrisa, mientras que el texto impreso es el menos íntimo de los medios, pues se ve desprovisto de esta gama de gestos no verbales que enriquecen la información relacional). Por otro lado, la inmediatez es una medida de la distancia psicológica que un comunicador pone entre sí mismo y el objeto de su comunicación. Una persona puede transmitir inmediatez, o no, de maneras no verbales (proximidad física, formalidad en el vestir, gestos faciales), y de formas verbales. Por tanto, la presencia social depende tanto de las características comunicativas del medio, como de las del comunicador. Los trabajos que incorporan estos conceptos, es decir, intimidad, inmediatez y presencia social, y los estudian en los participantes de la educación a distancia, los relacionan con el grado de satisfacción, la motivación y la percepción del nivel de aprendizaje que poseen los alumnos al terminar los estudios, entre otras cosas. Un recuento de estos estudios puede verse en Gunawardena y McIsaac (2004).

Se puede constatar, finalmente, que las últimas contribuciones teóricas tienen que ver más con procesos interactivos, en la medida en que la educación a distancia de tercera generación facilita la interacción sincrónica y la asincrónica casi inmediata, que en otras etapas no podía llevarse a cabo.

Para terminar con las tres generaciones de la educación a distancia propuestas por Garrison (1985), se presentan en el Cuadro I-2 las características más importantes de cada una de ellas, y se incluye además la nueva denominación que Matheos y Archer (2004) les han dado, teniendo en consideración el tipo de interacción que el medio —o medios— de cada generación es capaz de proveer.

Cuadro I-2. Generaciones de la educación a distancia, según Garrison (1985) y Matheos y Archer (2004).

	Generación 1 Estudios por correspondencia (Garrison, 1985) Asincrónica lenta (Matheos y Archer, 2004)	Generación 2 Teleconferencia (Garrison, 1985) Sincrónica (Matheos y Archer, 2004)	Generación 3 Basada en microprocesadores (Garrison, 1985) Asincrónica rápida (Matheos y Archer, 2004)
Inicio	Finales del siglo XIX, pero de forma más establecida en la primera mitad del siglo XX	Finales de los setenta y década de los ochenta	Desde los ochenta en algunos países, con una explosión en su uso en los noventa
Tipo de medio utilizado	Correo postal. En los últimos años de esta generación, complementado con audio y videocasetes, y con emisiones de radio y televisión.	Audio y videoconferencia.	Computadoras y redes informáticas.
Tipo de comunicación	Asincrónica, lenta, vertical (tutor-alumno). Horizontal (entre compañeros) inviable en la práctica.	Sincrónica. Vertical (a distancia con el tutor) y horizontal (presencial con los compañeros).	Sincrónica y asincrónica. Vertical y horizontal. A través de redes (Internet, principalmente).
Forma de estudio	Individualizada	En grupo (durante la conferencia) y ocasionalmente individualizada (teléfono, fax, correo electrónico).	Comunidades virtuales de aprendizaje, y estudio individual.
Flexibilidad	Grande El alumno puede estudiar donde sea y cuando sea.	Limitada por horarios inflexibles y espacios específicos para la conferencia.	Grande El alumno estudia donde sea y cuando sea, exceptuando los momentos de comunicación sincrónica.
Costos	Bajos para la institución y los alumnos.	Alto. Particularmente la conferencia multipunto.	Altos en preparación y diseño de cursos y en adquisición de la tecnología por parte del alumno.
Persistencia	Altas tasas de deserción.	Bajas tasas de deserción. Similares a la educación presencial.	Típicamente, bajas tasas de deserción.

3. OTRAS TIPOLOGÍAS GENERACIONALES

Tomando como base este primer trabajo de Garrison, algunos autores han definido sus propias generaciones evolutivas de la educación a distancia, incorporando una más, generalmente, a este desarrollo histórico. En los siguientes cuadros se presentan las generaciones propuestas por Sherron y Boettcher (1997) (Cuadro I-3) y

por Taylor (1995; 2001) (Cuadro I-4), quien ya incorpora en años recientes una quinta generación. Además, se especifican también las generaciones identificadas por Rumble (2003) (Cuadro I-5). Esto se hace con la intención primera de mostrar las diferencias principales entre cada autor, para luego hacer una breve discusión sobre ellas.

Cuadro I-3. Generaciones de la educación a distancia, según Sherron y Boettcher (1997).

	Primera Generación	Segunda Generación	Tercera Generación	Cuarta Generación
Periodo	1850 a 1960	1960 a 1985	1985 a 1995	1995 -
Característica principal	Una tecnología predominante.	Múltiples tecnologías sin computadoras.	Múltiples tecnologías, incluyendo computadoras y redes.	Múltiples tecnologías, incluyendo redes computacionales de banda ancha.
Medios	Material impreso (1890+) Radio (1930) Televisión (1950 y 1960)	Audiocasetes Televisión Videocasetes Fax Material impreso	Correo electrónico, mensajes instantáneos a través de computadoras y redes. Programas y recursos por computadora en diskettes, CDs e Internet. Audioconferencia Videoconferencia Fax Material impreso	Correo electrónico, mensajería instantánea y foros de discusión a través de computadoras y redes con transmisión de banda ancha. Programas y recursos por computadora en diskettes, CDs e Internet. Audioconferencia Videoconferencia Fax Material impreso
Características de la comunicación	Principalmente en una vía. Interacción entre profesores y alumnos a través del teléfono y el correo postal. Ocasionalmente complementada por tutorías personalizadas.	Principalmente en una vía. Interacción entre profesores y alumnos por teléfono, fax y correo postal. Ocasionalmente complementada por tutorías personalizadas.	Importante comunicación en dos vías entre profesores y alumnos y entre estudiantes de manera sincrónica o asincrónica a través de programas por computadora y videoconferencia. Buenas capacidades de Internet para transmitir texto, gráficos y pequeños videos.	Total comunicación en dos vías, a tiempo real o asincrónicamente entre profesores y alumnos y entre alumnos. Transmisión completa de bases de datos y recursos de contenido a través de Internet y la WWW. Capacidad de transmisión de vídeo prolongado.

Cuadro I-3. Continuación...

	Primera Generación	Segunda Generación	Tercera Generación	Cuarta Generación
Características y objetivos de los estudiantes	<p>Alumnos generalmente aislados y alejados de profesores y compañeros.</p> <p>Deben ser maduros y disciplinados y estar altamente motivados.</p> <p>Normalmente con requerimientos educativos básicos o de aprendizaje permanente.</p>	<p>Mayor contacto de alumnos con profesores a través del teléfono o encuentros presenciales ocasionales.</p> <p>Generalmente aislados, estudiando en casa, usualmente a horas inusuales.</p> <p>Altamente motivados y disciplinados.</p> <p>Normalmente con requerimientos educativos básicos, de grados avanzados o de aprendizaje permanente.</p>	<p>Mayor contacto de alumnos con profesores a través de la comunicación mediada por computadora.</p> <p>Mayor contacto y colaboración entre los estudiantes de un mismo curso.</p> <p>Las tecnologías promueven el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre los estudiantes y los profesores.</p> <p>Más contactos personales, frecuentemente por períodos más largos, entre tres a catorce horas.</p> <p>Normalmente con requerimientos educativos básicos, de grados avanzados, de certificación profesional o de aprendizaje permanente.</p> <p>Mayor dirección docente; puede apoyarse a alumnos menos disciplinados.</p> <p>Objetivos de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>	<p>Mayor contacto de alumnos con profesores a través de la comunicación mediada por computadora.</p> <p>Mayor contacto y colaboración entre los estudiantes de un mismo curso.</p> <p>Las tecnologías promueven el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre los estudiantes y los profesores.</p> <p>Más contactos personales, frecuentemente por períodos más largos, entre tres a catorce horas; también contacto personal a través de la videoconferencia.</p> <p>Normalmente con requerimientos educativos básicos, de grados avanzados o de certificación profesional.</p> <p>Mayor dirección docente; puede apoyarse a alumnos menos disciplinados.</p> <p>Objetivos de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>

Cuadro I-3. Continuación...

	Primera Generación	Segunda Generación	Tercera Generación	Cuarta Generación
Filosofía educativa y diseño curricular	<p>Materiales altamente estructurados, como la instrucción programada.</p> <p>Materiales casi al cien por ciento prediseñados y pensados para la enseñanza independiente, complementados con tutorías ocasionales.</p> <p>El estudiante es visto como un repositorio vacío; el objetivo es la disseminación de información.</p>	<p>Materiales casi al cien por ciento prediseñados y estructurados para el aprendizaje independiente.</p> <p>Altamente dependiente del diseño instruccional de sistemas para compensar la falta de interacción directa e inmediata entre profesor y alumno.</p> <p>El estudiante es visto como un repositorio vacío.</p>	<p>Los materiales aún deben estar altamente estructurados y diseñados instruccionalmente; las tecnologías interactivas brindan apoyo y dirección más adecuados a los estudiantes.</p> <p>Los materiales pueden ser prediseñados de un 100 hasta un 30 por ciento, con mayor dirección y apoyo de los tutores.</p> <p>El estudiante es visto como un aprendiz activo, participante y contribuyente en su aprendizaje.</p>	<p>Los materiales aún deben estar altamente estructurados y diseñados, pero las tecnologías interactivas brindan apoyo y dirección más adecuados a los estudiantes.</p> <p>Los materiales pueden ser prediseñados de un 100 hasta un 30 por ciento, con mayor dirección y apoyo de los tutores.</p> <p>El estudiante es visto como un aprendiz activo, participante y contribuyente en su aprendizaje.</p>
Infraestructura	<p>Servicio postal para la entrega del material prediseñado.</p> <p>Tecnología radiofónica para casa.</p> <p>Estaciones y torres de radio y televisión.</p> <p>Diseñadores, desarrolladores y productores de programas instruccionales.</p> <p>Inversiones de entrada significativas.</p> <p>Profesores y tutores.</p>	<p>Emisiones de radio y televisión para casa y escuela (1960).</p> <p>Tecnología de audio y videocasete (1980).</p> <p>Diseñadores, desarrolladores y productores de programas instruccionales.</p> <p>Inversiones de entrada significativas.</p> <p>Profesores y tutores.</p>	<p>Uso de computadoras y multimedia.</p> <p>Masa crítica que posee una computadora con conexión a red (en 1996, alrededor de 8% de la población en EUA tenía acceso a la red mundial, WWW).</p> <p>Se requieren tecnologías amigables para asegurar el acceso a todos.</p> <p>Diseñadores, desarrolladores y productores de programas instruccionales.</p> <p>Inversiones de entrada significativas.</p> <p>Profesores y tutores.</p>	<p>Masa crítica que posee una computadora con conexión a red.</p> <p>Se requieren tecnologías multimedia amigables y asequibles basadas en Internet para asegurar el acceso a todos.</p> <p>Diseñadores, desarrolladores y productores de programas instruccionales.</p> <p>Inversiones de entrada significativas.</p> <p>Profesores y tutores.</p> <p>Herramientas de desarrollo avanzadas para el diseño en medios.</p>

Cuadro I-4. Generaciones de la educación a distancia, según Taylor (2001).

Modelos de educación a distancia y tecnologías asociadas	Características de las tecnologías utilizadas			
	Flexibilidad de tiempo y espacio	Materiales altamente refinados	Entrega interactiva avanzada	Costo institucional aproximado a cero
PRIMERA GENERACIÓN				
El modelo por correspondencia				
• Texto impreso	Sí	Sí	No	No
SEGUNDA GENERACIÓN				
El modelo multimedia				
• Texto impreso	Sí	Sí	No	No
• Audiotacete	Sí	Sí	No	No
• Videotacete	Sí	Sí	No	No
• Vídeo interactivo	Sí	Sí	Sí	No
• Aprendizaje basado en computadora	Sí	Sí	Sí	No
TERCERA GENERACIÓN				
El modelo de teleaprendizaje				
• Audioteleconferencia	No	No	Sí	No
• Videoconferencia	No	No	Sí	No
• Comunicación audiográfica	No	Sí	Sí	No
• Emisiones de radio y televisión y audioconferencia	No	Sí	Sí	No
CUARTA GENERACIÓN				
El modelo de aprendizaje flexible				
• Multimedia interactiva en línea	Sí	Sí	Sí	Sí
• Acceso a recursos en redes	Sí	Sí	Sí	Sí
• Comunicación mediada por computadora	Sí	Sí	Sí	No
QUINTA GENERACIÓN				
El modelo de aprendizaje flexible inteligente				
• Multimedia interactiva en línea	Sí	Sí	Sí	Sí
• Acceso a recursos en redes	Sí	Sí	Sí	Sí
• Comunicación mediada por computadora utilizando sistemas de respuesta automatizada	Sí	Sí	Sí	Sí
• Acceso a través de portales informáticos a procesos y recursos institucionales	Sí	Sí	Sí	Sí

Cuadro I-5. Generaciones de la educación a distancia, según Rumble (2003).

Primera generación	Segunda generación	Tercera generación	Cuarta generación
Clase I Sistemas por correspondencia	Clase II Sistemas educativos a través de emisiones de radio y televisión	Clase III Sistemas de educación a distancia multimedia	Clase IV Sistemas de educación a distancia en línea

Al parecer, la diferencia más grande entre cada una de las propuestas radica en la delimitación de la segunda y tercera generación, en las que confluyeron casi simultáneamente el uso de múltiples medios, las emisiones de radio y televisión educativa, y la audio y videoconferencia telemática.

Por ejemplo, Garrison y Archer (Archer, 1999) ubican el uso de los audio y videocasetes —e incluso la radio y televisión educativa— dentro de la primera generación de la educación a distancia, a manera de medios auxiliares del texto impreso típico de los estudios por correspondencia, y dejan para la segunda generación la audio y videoconferencia (además, aunque no está especificado en los trabajos revisados, los autores reconocen el mantenimiento del texto impreso como medio básico e indispensable para la educación a distancia). No debemos olvidar que la característica principal que estos dos autores tomaron en cuenta para dibujar las fronteras entre una y otra generación, no fueron precisamente los medios, sino el tipo de interacción que éstos podían proveer. Por tanto, si los audio y videocasetes (o un programa de radio o televisión) seguían permitiendo solamente una interacción de una vía, y de forma lenta, como el texto impreso enviado a través del correo postal, ubicaron el cambio cuando se consiguió una interacción sincrónica en dos vías, a través de la teleconferencia.

Las generaciones segunda y tercera de Sherron y Boettcher (1997) y de Taylor, contienen más elementos mezclados, que pueden observarse en las tablas correspondientes. Los primeros autores, basándose, al parecer, en el tipo de medio utilizado al hacer su clasificación, no incluyen en la segunda generación a la computadora (y, por supuesto, tampoco en la primera), mientras que Taylor ya incorpora al aprendizaje basado en computadora en la segunda generación de su tipología. Por otro lado, él lleva hasta su tercera generación a las emisiones de radio y televisión, mientras que Sherron y Boettcher ya las incluyen en la primera (al igual que

Garrison y Archer, aunque especificando su uso no predominante). Por último, la quinta generación propuesta por Taylor es una derivación de la cuarta, dominada por el uso de la computadora y las redes informáticas. En esta quinta generación, los sistemas inteligentes, bases de datos en redes, entre otras innovaciones tecnológicas, modifican de forma importante el sistema educativo a distancia en su totalidad, tanto desde el punto de vista pedagógico, como del administrativo y económico, razón por la cual el autor reconoce una nueva época de aprender a distancia.

Si observamos detenidamente, son las razones tomadas para hacer las clasificaciones las que producen las diferencias más marcadas entre ellas. Garrison mantiene el tipo y calidad de la interacción que provee el medio como razón principal de su clasificación; Sherron y Boettcher delimitan las fronteras de una generación y otra según los medios utilizados en mayor medida; Taylor marca el inicio de una nueva generación según el modelo de educación a distancia dominante, sin importar los medios que se utilicen para llevarlo a cabo; y, por último, la clasificación de Rumble está más bien guiada por los costos que cada tecnología implica para poner en marcha los cursos (para más detalles sobre estas ideas, ver Rumble, 2003).

Así, aunque existen diferencias entre las generaciones propuestas por los distintos autores, la última que compone cada una de las tipologías (sea tercera, cuarta o quinta, según el caso), está caracterizada por el uso intensivo de la computadora y las redes de información para la educación a distancia, sin dejar de utilizar otros medios tecnológicos, como el texto impreso. Incluso, los avances tecnológicos están permitiendo la transmisión de radio y televisión a través de la computadora, por lo que pueden convivir perfectamente medios de las distintas generaciones. Como apunta Archer (1999): “En la práctica real, los cursos y seminarios a distancia frecuentemente incluyen mezclas de elementos de una o dos de estas generaciones, más otros medios auxiliares y/o sesiones presenciales. No es poco común [encontrar] cursos universitarios que incluyan una cantidad sustancial de material impreso... (educación a distancia de primera generación), algunas audioteleconferencias (segunda generación), conferencias a través de la computadora y páginas web (tercera generación) y una sesión presencial grupal. Por lo tanto, debe enfatizarse que las tres generaciones [o cuatro, o cinco] de la educación a distancia coexisten y pueden ser combinadas de manera útil en un programa determinado” (sin paginar).

C. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

1. LA INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA COMO BASE DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

En otras partes de este trabajo se ha señalado que una de las características que definen a la educación a distancia es el uso de un medio tecnológico para conseguir la comunicación entre el profesor y el alumno. Quizá por eso, en un inicio, las formas de investigar en educación a distancia estuvieron fuertemente marcadas por el quehacer investigador en tecnología educativa.

Esta es la razón por la que se presenta a continuación el camino que ha seguido la investigación en tecnología educativa, para después enfatizar las tradiciones que han permanecido en la educación a distancia tomadas de ella. Diversos autores se han dado a la tarea de estudiar de forma minuciosa este recorrido (ver, por ejemplo, Cabero, 2004), por lo que aquí sólo se hará de manera breve.

a) Líneas y tendencias de investigación en tecnología educativa

La investigación en tecnología educativa ha estado orientada, desde sus orígenes, por las tendencias en investigación de sus áreas de influencia, sobre todo, de la psicología del aprendizaje.

A principios del siglo pasado, las investigaciones estaban más bien inspiradas en la corriente conductista y se enfocaban en la comparación de un medio contra otro en cuanto a sus beneficios en el aprendizaje del estudiante. Los estudios típicos comparaban el rendimiento relativo de grupos que hubieran recibido un mismo contenido utilizando distintos medios, y dieron lugar a lo que comúnmente se conoce como “estudios de comparación de medios” (Clark, 1983).

El enfoque de la investigación en tecnología educativa dio un giro debido, entre otras causas, a los resultados de estudios que concluían que las investigaciones no brindaban evidencia para establecer que un medio era mejor que otro para lograr el aprendizaje de los alumnos. El más contundente fue publicado por Richard Clark (1983), un meta-análisis de un importante número de estudios de comparación de medios con el que llegaba a las siguientes conclusiones:

- Los medios son meramente vehículos de instrucción y no influyen bajo ninguna circunstancia en el aprendizaje de los alumnos.
- Las investigaciones que comparan distintos medios generalmente llegan a diferencias no significativas, lo que no puede interpretarse como si cualquier medio por igual afectara el aprendizaje.
- Las investigaciones que llegan a mostrar diferencias entre los grupos en cuanto a rendimiento o tiempo de aprendizaje no explican los efectos no controlados que pudieran tener el método instruccional empleado y la novedad del medio.

A pesar del debate surgido por la respuesta brindada por Robert Kozma (1991) al meta-análisis de Clark, cuyo argumento establece que “ciertas investigaciones sugieren que las capacidades de un medio en particular, en conjunción con métodos instruccionales que aprovechen las ventajas de dichas capacidades, interactúan con, e influyen en las formas en que los alumnos representan y procesan la información, y pueden resultar en un mayor o distinto aprendizaje cuando un medio es comparado con otro, para ciertos alumnos y tareas” (p. 179), el estudio de Clark sugería que era innecesario seguir comparando un medio contra otro.

En la década de los setenta, el cambio de influencia de la psicología conductista a la cognitiva también impactó en el campo de la investigación en tecnología educativa. Impregnados de las tendencias de estudiar características mentales internas como la atención y la percepción y los procesos internos que llevan al aprendizaje, los estudios en tecnología educativa se preocuparon por ver cuáles atributos internos de los medios lograban qué procesos cognitivos en los estudiantes para lograr el aprendizaje, lo que dictó los diseños de investigación (estudios bajo el enfoque ATI, por sus siglas en inglés *Attribute-Treatment Interaction*) y el nuevo enfoque de investigación sobre los atributos de los medios. Este enfoque se basaba, según Clark (1983), en al menos tres expectativas:

- Que los atributos eran parte integral de los medios y que brindarían una conexión entre los usos instruccionales de los medios y el aprendizaje.

- Que los atributos lograrían cultivar las habilidades cognitivas de los estudiantes que las requirieran.
- Que atributos ya identificados se convertirían en variables independientes únicas para las teorías instruccionales que pudieran especificar relaciones causales entre atributo y aprendizaje.

Sin embargo, el estudio de Clark también ofrecía evidencia para no continuar con este tipo de estudios:

- En primer lugar, los atributos no eran específicos de un medio determinado (por ejemplo, tanto el vídeo como la computadora tienen la capacidad de *zooming*, un atributo de los medios). En otras palabras, los atributos no eran parte integral de los medios, sino características que varios medios distintos podían poseer.
- En segundo lugar, las investigaciones sugieren, al final, que ciertos sistemas de símbolos (atributos) pueden convertirse en condiciones suficientes —aunque nunca indispensables— para el aprendizaje, lo que lleva a pensar que es ese sistema de símbolos el que puede cultivar habilidades cognitivas, pero no el medio en sí mismo.

Debido a la nueva falta de resultados bajo este enfoque y a críticas sobre el poco uso de sus resultados en los contextos instruccionales (ver, por ejemplo, Castaño, 1994), comenzaron a desarrollarse otro tipo de estudios: los económicos, los actitudinales y, precisamente, los que tomaban en cuenta el contexto educativo para llevarlos a cabo. En este cambio, se apunta como factor determinante la tendencia constructivista actual en los campos de la psicología y la educación.

Dada la variedad de estudios y a las distintas líneas que surgieron en la investigación, diversos autores se han preocupado por establecer distinciones y elaborar clasificaciones de los tipos de investigación que se han desarrollado en el ámbito de la tecnología educativa. Señalaremos aquí las que parecen incluir las distintas etapas por

las que ha pasado, y que agregan, además, la línea de trabajo que toma en cuenta lo que está caracterizando a la investigación educativa actualmente: su contextualización.

Berger (1991, en Gallego, 1996) propone una clasificación basada en cuatro perspectivas distintas: **semiológica**, **marxista**, **psicoanalítica** y **sociológica**. A ésta se añade la de Richard Clark y Brenda Sugrue (1988, 1990, en Gallego, 1996), establecida en función de las variables dependientes e independientes utilizadas para las investigaciones, y desde un enfoque de la tecnología educativa como medios de aprendizaje. Ellos clasifican las investigaciones en **behavioristas** (el medio es la variable independiente, del que depende el tipo de logro obtenido por el alumno), **cognitivistas** (como variable independiente se establecen los atributos internos del medio instructivo y las aptitudes del estudiante; el procesamiento cognitivo y el logro serán las variables dependientes), **motivacionales** (el proceso cognitivo y el logro dependen de las actitudes, atribuciones, expectativas y método instructivo o medio), y **económicas** (el costo y tiempo invertidos son las variables dependientes; el tipo de medio es la variable independiente).

Area, Escudero, Castaño y Cabero, apuntan hacia una nueva tendencia en las investigaciones en tecnología educativa, que tiene que ver con la implantación de los medios tecnológicos en el campo educativo. Señalan desarrollar **investigación contextual** (Escudero, 1983), **con un enfoque curricular** (Area Moreira, 1991), **que tome en cuenta componentes didácticos** o cuestiones didácticas (Castaño, 1994) o **de enfoque didáctico-curricular** (Cabero, 1994).

Bartolomé y Sancho (1994), por su parte, hacen su propio recorrido histórico de la investigación sobre tecnología educativa en España y Estados Unidos, y agrupan las investigaciones encontradas en el primer país en tres campos: **Investigación sobre medios** —proponiendo su propia clasificación para la investigación dentro de este rubro: en cuanto a *hardware* (el medio), *software* (los programas) y *courseware* (la didáctica)—, **Evaluación de programas de intervención tecnológica**, e **Investigación sobre modelos**. Además, incluyen en su análisis tres enfoques más: el **curricular**, la **investigación en la acción** y los **trabajos puramente teóricos**.

b) Propuestas de nuevos enfoques y metodologías de investigación en tecnología educativa

Después de realizar una revisión de la literatura, se pueden descubrir algunas propuestas sobre nuevas tendencias en investigación en tecnología educativa, o sobre la adopción de nuevas metodologías de investigación, ofrecidas por distintos autores. Hagamos un breve recuento.

Gallego (1996) propone reorganizar los enfoques para el planteamiento de cuestiones en la investigación sobre medios y lo resume así:

- **El estudio del medio en sí mismo:** diseño y evaluación de programas (*software, hardware y courseware*).
- **El estudio del aprendizaje con medios:**
 - Investigación desde el enfoque cognitivo.
 - Estudios sobre motivación, actitudes y expectativas de los alumnos.
 - Estudios sobre el costo del aprendizaje.
- **El enfoque didáctico-curricular y el análisis de los medios desde la perspectiva del profesor:**
 - Cuestiones actitudinales: opiniones y valoraciones.
 - Cuestiones prácticas: decisiones sobre selección, uso y evaluación.
 - Cuestiones formativas: formación inicial / en servicio.
 - Cuestiones organizativas: contextos de aplicación.

Metodológicamente, la autora aconseja utilizar en los estudios tanto una **metodología analítica** —que aísla las variables de investigación—, como una **perspectiva metodológica sistémica** (Salomon, 1991), a través de la cual se ve el uso instruccional del medio, profesores, alumnos y contexto como un todo, y se busca estudiarlo así.

Por su parte, Bartolomé y Sancho (1994) proponen dejar atrás el enfoque de comparación de medios que todavía persiste, y el paradigma de investigación de

proceso-producto, para dar paso a **una nueva forma de investigar** en tecnología educativa, **de carácter más natural, interpretativo y cualitativo.**

Castaño (1994), después de estudiar la trayectoria de la investigación en tecnología educativa y de hacer una revisión de los trabajos de Cabero (1991) y Salomon (1991), entre otros autores, sobre problemas y tendencias de investigación en este ámbito, propone los caminos que marcarán la investigación: 1) **problemáticas relacionadas con cuestiones cognitivas** (análisis del impacto de las tecnologías “inteligentes” en el razonamiento y en el aprendizaje humanos; análisis de la importancia del ambiente social en el proceso del cambio cognitivo) y 2) **problemáticas relacionadas con cuestiones didácticas**, en donde establece cuatro líneas importantes:

- Análisis del impacto de la tecnología en la organización de la escuela.
- Estudios sobre el diseño, desarrollo y evaluación de medios.
- Análisis de estrategias de formación del profesorado en medios de enseñanza.
- Análisis de las estrategias del profesorado para la utilización e inserción curricular de los medios.

Además, incluye dos áreas más para la investigación: la **relacionada con cuestiones económicas** y la **relacionada con cuestiones actitudinales.**

Martínez Sánchez (1994), al desarrollar su trabajo sobre la introducción de los nuevos canales de comunicación —como las redes de información— a las instituciones educativas, y la manera en que éstas transforman dichas instituciones y a sus participantes (teletrabajo, ciberescuelas, etc.) establece nuevas líneas de trabajo:

- **Líneas de desarrollo en cuanto al concepto de centro escolar.** Por ejemplo, definir qué es ahora un centro escolar ante las nuevas posibilidades comunicativas (formación en el lugar de trabajo, enseñanza a domicilio, etc.).
- **Líneas de desarrollo en cuanto a las funciones del profesor.** Estudiar las repercusiones lógicas que los nuevos canales pudieran tener sobre los profesores, tanto en su formación como en la función académica.

Como podemos ver, las tendencias de la investigación en tecnología educativa están siendo modificadas por tres aspectos principales: la introducción de las nuevas tecnologías de la información, la idea de estudiar los medios dentro de un contexto educativo, y el cambio de paradigma de investigación en las ciencias sociales y en la educación, que intenta dejar atrás los programas de investigación de proceso-producto, e iniciar investigaciones dentro del programa de la ecología del aula, más naturales y más cualitativos (Shulman, 1986).

c) Limitaciones de la investigación en tecnología educativa

El propio campo de la tecnología educativa, según ideas de distintos autores (ver, por ejemplo, Bartolomé y Sancho, 1994) ha padecido de ciertas dificultades en cuanto a su delimitación, origen y evolución. Esta situación probablemente haya propiciado las limitaciones que el campo de la tecnología educativa ha tenido en investigación y que resume Cabero (2002) al establecer la “desproporción y marginación frente a otras disciplinas del área de la didáctica y la organización escolar, la poca variabilidad de sus diseños, y la inadecuación y falta de aplicabilidad de sus resultados”, aunado esto a “una fuerte tendencia hacia la reflexión y especulación teórica, al análisis de los materiales y las búsquedas de referencias para su utilización, que hacia su investigación, sea ésta cualitativa o cuantitativa” (sin paginar).

La distinción ya clásica hecha por Salomon y Clark (1977) sobre **la investigación con medios** y **sobre medios**, nos ayuda a especificar y detallar esas limitaciones a las que hacemos referencia.

En la primera, donde se privilegió la comparación de un medio contra otro, las preguntas básicas que se trataron —y tratan— de resolver (si el medio A es mejor que el medio B, y si la técnica instruccional X es más efectiva sobre el medio A que sobre el medio B) no han llegado a responderse. En primer lugar, Clark (1983) demostró con su análisis de investigaciones sobre medios, cómo ninguna de ellas establecía contundentemente que un medio fuera mejor que otro para el aprendizaje de los estudiantes. Como afirma Cabero (2002), con este diseño de investigación, “solamente comparamos dos mecanismos de entrega del mismo fragmento de instrucción” (sin

paginar). Este tipo de diseños, altamente influenciado por la psicología conductista, no toma en cuenta factores importantes, como los siguientes:

- El contexto instruccional. Muchas investigaciones no explicaban el aumento en el rendimiento de los alumnos a través de la variable ‘estrategias de enseñanza o diseños instruccionales’ En realidad, el mayor rendimiento no se debía al medio en sí mismo, sino a las diferencias de instrucción entre las dos situaciones comparadas.
- Los participantes activos, que no pasivos, del proceso: profesores y alumnos.
- El llamado factor novedad, que tal vez hacía ver que un medio nuevo lograba mejores resultados en el rendimiento y no se reflexionaba en el hecho de que, precisamente, la novedad del medio genera expectativas y motivaciones que influyen en la atención del estudiante, en el esfuerzo mental y en su posible rendimiento.

Como señala Cabero (2002), “el error más importante que se comete en este tipo de investigaciones es la no contemplación en los diseños de variables que determinan los productos —cognitivos y/o de rendimiento— que se obtienen en la interacción con el medio, como el profesor, el alumno, el contexto, los contenidos y las estrategias instruccionales utilizadas con los medios” (sin paginar).

En el segundo tipo, investigación sobre medios, con mayor influencia de la psicología cognitiva, se analizan los atributos internos del medio en relación con ciertas características cognitivas y afectivas de los usuarios y con las particularidades de las tareas de aprendizaje (Castaño, 1994). Se trataba de buscar qué características inherentes a cada medio influían en ciertos procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje, bajo tareas específicas. Aunque esta forma de investigar modificó el rol del alumno de un sujeto pasivo a otro más activo, también tuvo sus limitaciones:

- La escasa variedad de diseños utilizados (normalmente, tipo ATI).
- El carácter microscópico de los diseños, por utilizar el término de Escudero (1983).

- Como consecuencia de lo anterior, la falta de aplicación de los resultados de las investigaciones en contextos instruccionales reales, donde existen numerosas variables que inciden en el rendimiento y aprendizaje de los alumnos.

Como un buen resumen, podemos incluir la relación hecha por Cabero (1989, 1991, en Gallego, 1996) de causas que tienen que ver con la falta de resultados prácticos de la investigación en tecnología educativa y que, al parecer, son esas mismas limitaciones de las que hemos venido hablando:

- Dificultad de comprensión que entraña todo fenómeno en el que interviene el ser humano.
- Diseños y estrategias de investigación utilizados.
- Problemas de especificación de los tratamientos utilizados.
- Limitada variedad en los diseños experimentales utilizados.
- Posiciones excesivamente instrumentales ante los medios.
- No especificar el concepto de medio y los elementos con los que se trabajan.
- Falta de cobertura teórica de las decisiones adoptadas en la investigación.
- Realización en el vacío, sin tener en cuenta los contextos donde los medios se insertan.
- Problemática de los paradigmas en el terreno de las ciencias de la educación.
- No concretar el papel desempeñado por el profesor.
- No considerar el efecto novedad del medio.
- No contemplar los conocimientos iniciales de los alumnos.
- No estimar las diferencias individuales en el aprendizaje.

Este mismo autor (Cabero, 2002), en un trabajo más reciente, profundiza en lo mismo y, después de realizar un análisis de trabajos, reportes y artículos de investigación, describe la situación reciente de la investigación en tecnología educativa:

- Falta de investigación en esta área.
- Poca variedad de temas.
- Tendencia a realizar investigaciones de corte cuantitativo.
- De la producción de artículos, pocos sobre resultados concretos de investigaciones, y muchos sobre reflexiones y análisis propios de los autores.
- Falta de comunicación permanente entre los grupos investigadores universitarios.

Otros autores, de una u otra manera, abordan la problemática expuesta por Cabero (ver, por ejemplo, Area Moreira, 1999; Castaño, 1994; Driscoll y Dick, 1999; Martínez Sánchez, 1998; Sancho, *et al.*, 1998). Sin embargo, este estado de las cosas ha comenzado a sufrir modificaciones y avances positivos. En primer lugar, las nuevas tecnologías están acaparando las inquietudes investigadoras debido a las potencialidades que ofrecen en el ámbito educativo y a la necesidad de evaluar sus aplicaciones con la mira puesta en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Eso en cuanto a la temática. Por otro lado, dentro de un debate permanente en la investigación en ciencias sociales y humanidades, y particularmente en educación, el cambio de paradigma de investigación de corte cuantitativo a uno más cualitativo, o al uso de ambas metodologías en los diseños de investigación, también ha modificado la investigación en tecnología educativa.

Precisamente, la introducción de las nuevas tecnologías a los escenarios educativos es lo que más ha acercado a los dos ámbitos de investigación que son interés de este trabajo: el de la tecnología educativa en general, y el de la educación a distancia en particular. Así lo demuestra lo escrito por Martínez Sánchez (1994), cuando establece que los temas actuales por investigar en tecnología educativa tienen que ver con las perspectivas que las nuevas tecnologías están generando en la educación: la formación desde casa o la empresa [ésta última llamada por algunos autores universidad

corporativa (García Sánchez, 2005)], lo que claramente pertenece al ámbito de la educación a distancia.

Por otro lado, y como veremos en los apartados siguientes, las limitaciones en el ámbito de la investigación en tecnología educativa, algunas de las cuales se están superando y otras se encuentran en ese camino, son compartidas por el campo más específico de la investigación en educación a distancia. Particularmente, la educación a distancia ha heredado las metodologías de investigación, entre las que encontramos la tradición de estudios comparativos, regidas por los paradigmas de conocimiento dominantes en el ámbito educativo.

2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONSEJO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (ICDE)

La educación a distancia ha evolucionado con el tiempo, particularmente debido al tipo de tecnologías que ha acogido. Desde los estudios por correspondencia, pasando por los estudios a través de la radio, televisión, audio y videoconferencia y computadoras, hasta el uso de redes informáticas, que posibilitan el *e-learning* y las universidades virtuales, se observa un cambio dramático en aspectos como el acceso a los cursos, el tipo de interacción que se efectúa, la acreditación y la evaluación.

Estos cambios han delimitado y conformado las generaciones de la educación a distancia, explicadas en otra parte de este trabajo, y que, a su vez, pueden verse reflejadas en la evolución de uno de los organismos internacionales más consolidados en el quehacer de la educación a distancia: El Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (ICDE), afiliado a la UNESCO. En el Cuadro I-6 se muestran las distintas conferencias mundiales que este organismo ha llevado a cabo, el tema principal de cada reunión y sus ideas y metas generales.

En el cuadro puede observarse que la primera generación de la educación a distancia se ve reflejada en las primeras nueve conferencias, cuando se hacía referencia únicamente a los estudios por correspondencia. La segunda generación se va perfilando a partir de la séptima conferencia (traslapándose con la primera generación), cuando se habla de los medios de comunicación y tecnológicos para los estudios por correspondencia. A partir de 1982, en la décimo segunda conferencia, cuando el consejo cambió su nombre por el de Consejo Internacional de Educación a Distancia (antes de los Estudios por Correspondencia), se fue configurando la tercera generación, en la que las computadoras (en algunos países en principio) fueron tomando un lugar prominente en los estudios a distancia, conformándose nuevos modelos que superaban al de los estudios por correspondencia. Finalmente, una cuarta generación se comienza a ver desde la décimo quinta conferencia, acentuándose con fuerza en las siguientes, hasta llegar a la última en la que el mismo tema principal habla de educación basada en tecnologías de la información y la comunicación (computadoras y redes).

Cuadro I-6. Conferencias mundiales del Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia.

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
1. 1938	Victoria, Columbia Británica, CA	Ninguno establecido	<ul style="list-style-type: none"> • La organización llevaba por nombre Consejo Internacional de Estudios por Correspondencia. Ideas generales de la reunión: <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de experiencias • Reflexión sobre distintos puntos de vista • Evaluación de resultados • Consideración de problemas difíciles • Reflexión sobre distintas técnicas • Estandarización de procedimientos 	Planeación para el estudio crítico de las técnicas de investigación. Se plantean diversas temáticas que requieren de investigación.
2. 1948	Lincoln, Nebraska, EUA	Ninguno establecido	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre si los estudios por correspondencia satisfacen las demandas actuales. • Formas y medios para mejorar los servicios. • Algunas secciones: preparación de cursos por correspondencia, instrucción, métodos de estudio, métodos de evaluación, infraestructura, tutorías, organización y administración e los cursos. 	No especificado
3. 1950	Christchurch, Nueva Zelanda	Ninguno establecido	<ul style="list-style-type: none"> • Se creó el primer borrador de constitución y los objetivos generales del consejo. • Algunas secciones: estudios por correspondencia en distintos niveles (primaria, secundaria, bachillerato), organización y administración, producción de cursos, la radio en los estudios por correspondencia. 	Desarrollos e investigación futura

Cuadro I-6. Continuación...

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
4. 1953	Pennsylvania, EUA	Ninguno establecido	<ul style="list-style-type: none"> • Sin secciones específicas. • Los trabajos versaban sobre reportes institucionales sobre estudios por correspondencia, métodos, diseño instruccional, administración de cursos, etc. 	En esta conferencia aparecieron algunos reportes basados en investigación (p.e. uno sobre tasas de completión de cursos, y otro sobre factores que influían en el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones)
5. 1958	Banff, Alberta, CA	“Contribución de los estudios por correspondencia en la satisfacción de demandas educativas modernas”,	<ul style="list-style-type: none"> • Las secciones tenían que ver con cuestiones de administración, desarrollo de cursos, métodos, en distintos niveles educativos. 	No especificado
6. 1961	Gearhart, Oregon, EUA	Ninguno establecido	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: promover el conocimiento de la educación por correspondencia alrededor del mundo y establecer un buen compañerismo y mayor entendimiento entre los educadores por correspondencia de todas las naciones. • Algunas sesiones: Reportes de distintos países, distintos aspectos del desarrollo e implementación de cursos en distintos niveles. 	No especificado

Cuadro I-6. Continuación...

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
7. 1965	Estocolmo, Suecia	Ninguno establecido	<p>Los temas generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos y tecnologías de la educación por correspondencia, medios de comunicación e instrucción. • Vínculos entre los estudios por correspondencia y la educación formal. • Estudios por correspondencia en la educación adulta. • Educación por correspondencia en países en desarrollo- • Mejoramiento de la aceptación de los estudios por correspondencia. 	Uno de los temas generales fueron la investigación y la experimentación en los estudios por correspondencia
8. 1969	París, Francia	“La educación por correspondencia mira hacia el futuro”	<p>Las secciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnología educativa en los estudios por correspondencia • Estudios externos universitarios • Instrucción técnica y capacitación por correspondencia • Capacitación por correspondencia de la fuerza laboral en países africanos • Educación por correspondencia en las actividades de la UNESCO 	No especificado

Cuadro I-6. Continuación...

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
9. 1972	Warrenton, Virginia, EUA	“Entre la evolución y la revolución: Los estudios por correspondencia , ¿perdidos o encontrados?”	<p>Los temas generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudios por correspondencia desde la perspectiva del aumento de oportunidades alternativas de aprendizaje. • Tecnología educativa en estudios por correspondencia. • Desarrollo de políticas educativas nacionales. • Educación hacia el 2000, problemas teóricos, técnicos, legales o culturales. • Tendencias de desarrollo por áreas geográficas. 	Un tema central se tituló: Implicaciones de tres estudios de investigación en el desarrollo y expansión de la educación por correspondencia.
10. 1975	Brighton, Reino Unido	El sistema de la educación a distancia: “un análisis de los subsistemas administrativos y educativos”.	<p>Los temas generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sistema de la educación a distancia. • Formas de enseñanza de la educación a distancia. • Educación a distancia y la tendencia del aprendizaje abierto. • Servicios estudiantiles, actividad del estudiante y comunicación en dos vías. 	No especificado
11. 1978	Nueva Delhi, India	“Educación por correspondencia : Dinámica y diversificada”.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocada en cuatro áreas principales: prácticas administrativas, métodos de enseñanza, tutoría a los estudiantes e investigación aplicada. 	Uno de los temas de la conferencia gira en torno a la investigación.
12. 1982	Vancouver, Columbia Británica, CA	Ninguno establecido oficialmente Acuerdo entre miembros de: “La educación a distancia como fuerza modeladora en las sociedades de todo el mundo”.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambia la denominación del Consejo. • Secciones incluidas: tendencias internacionales, desarrollo nacional y educación a distancia, apoyo estudiantil, administración y políticas públicas, diversidad de estudiantes, medios tecnológicos y educación a distancia. 	Uno de los temas se titula: El proceso de aprender a distancia: investigación y desarrollo recientes.

Cuadro I-6. Continuación...

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
13. 1985	Melbourne, Queensland, Australia	“Diseños flexibles de aprendizaje”	<ul style="list-style-type: none"> • Temas centrales: los estudiantes, el contexto social, las disciplinas, los recursos para el aprendizaje y la organización. • Se trabajaron otros temas de interés en pequeños grupos, en los cuales van emergiendo temáticas más actuales, como el desarrollo profesional, las mujeres en la educación a distancia, entre otros. 	Uno de los temas de interés fue la investigación.
14. 1988	Oslo, Noruega	“Desarrollando la educación a distancia”	<ul style="list-style-type: none"> • Temas muy similares a los de la conferencia anterior, añadiendo uno titulado: “educación a distancia, un concepto en desarrollo”. 	Uno de los temas fue la investigación,
15. 1990	Caracas, Venezuela	“Educación a distancia: desarrollo y acceso”	<p>Los temas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación a distancia y desarrollo. • Estrategias para el desarrollo de la educación a distancia. • Educación a distancia y países en desarrollo. • Alfabetismo: reto de los 90. • Los estudiantes de los 90: nuevos clientes y necesidades. • Aplicaciones tecnológicas. • Planes para el futuro. 	Uno de los temas se dirigió a la investigación y el desarrollo.
16. 1992	Bangkok, Tailandia	“La educación a distancia para el siglo XXI”	<p>Los temas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación a distancia y desarrollo. • Desarrollo de materiales. • Estudiantes. • Aplicaciones tecnológicas. • Teoría e investigación de la educación a distancia. • Estudios de caso. 	Se incluye dentro del tema de investigación, una referencia explícita a la teoría en la educación a distancia.

Cuadro I-6. Continuación...

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
17. 1995	Birmingham, Reino Unido	“Un mundo, muchas voces: La calidad de la educación abierta y a distancia”.	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluye la calidad como tema de una de las secciones de la conferencia. 	No especificado
18. 1997	Pennsylvania, EUA	“El nuevo ambiente de aprendizaje: Una perspectiva global.	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen temas relacionados con el impacto de nuevas tecnologías en la educación a distancia, como el cambiante ambiente tecnológico, el nuevo paradigma educativo, o la relación entre tecnología, educación y desarrollo sostenible. • Se incluyen un buen número de temas de interés que trabajan temas de organización, administración y pedagogía, con un importante énfasis en aplicaciones tecnológicas. 	Un tema de interés tiene que ver con la investigación y evaluación en la educación abierta y a distancia.
19. 1999	Viena, Austria	“La nueva frontera educativa: Enseñanza y aprendizaje en un mundo interconectado”	<p>Áreas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La universidad del futuro • La escuela del futuro • La capacitación del futuro <p>Vertientes en cada área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación abierta y a distancia como herramienta estratégica de desarrollo. • Nuevos ambientes de aprendizaje. • Globalización de la educación. • Desarrollo de políticas y estrategias. • Ruptura de barreras a través de la educación. • Mercado y marketing. 	No especificado

Cuadro I-6. Continuación...

Año	Lugar	Tema principal	Ideas y metas generales	Ideas y metas sobre investigación
20. 2001	Dusseldorf, Alemania	“El futuro del aprendizaje —Aprender para el futuro: Modelando la transición”.	<ul style="list-style-type: none"> • Como objetivo principal se establece explorar de qué forma la educación abierta y a distancia, la capacitación virtual y el <i>e-learning</i> encontrarán su lugar durante los años por venir en un mundo en cambio perpetuo. • Compleja conjunción de áreas principales (p.e. estrategias y políticas, contenidos y habilidades, métodos y tecnologías, etc.), temas (p.e. calidad, acreditación, interfaz tecnología-pedagogía, etc.), perspectivas (local, nacional, global, social, etc.) y niveles educativos. Todos confluyen para orientar la presentación de trabajos. 	Un tema principal es la investigación y la evaluación.
21. 2004	Hong Kong, China	“El aprendizaje permanente en un mundo interconectado”	<p>Áreas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación básica, Educación superior, Educación continua. <p>Vertientes en cada área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía, políticas y estrategias • Contenidos y habilidades • Pedagogías y tecnologías • Apoyo y servicios • Administración • Investigación y evaluación • Aseguramiento de la calidad y acreditación 	Investigación y evaluación aparecen como tema del congreso.
22. 2006	Río de Janeiro, Brasil	“Promoviendo la calidad de la educación a distancia, flexible y basada en tecnologías de la información y la comunicación”	<p>Tres temas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El valor de la educación a distancia • La calidad pedagógica de los programas • La calidad institucional (administración) 	Investigación en evaluación y aseguramiento de la calidad en cuanto a pedagogía, tecnología y servicios.

Fuentes: En su mayor parte, este cuadro ha sido construido a partir de Bunker (2003). También se han consultado algunos de los sitios oficiales de las conferencias mundiales del ICDE, y el sitio oficial del ICDE (International Council for Open and Distance Learning, s.f.)

No obstante la evidente evolución de la educación a distancia, que se observa claramente en los trabajos y temas clave de la ICDE, un tema que ha permanecido sin aparentes cambios de una conferencia a otra es el de la investigación. En el mismo cuadro (I-6) pueden observarse, de forma general, las ideas centrales que sobre investigación se tuvieron en cada conferencia, y se puede concluir que sólo ligeros cambios han sido introducidos.

Desde un principio, en la conferencia de 1938 se estableció la necesidad de hacer más investigación sobre los estudios a distancia (en ese entonces por correspondencia), y se proporcionó una lista de temas de investigación importantes. En el Cuadro I-7, traducido de Bunker (2003), se enlistan dichos temas.

No obstante, de conferencia en conferencia, “el discurso sobre investigación muestra un reconocimiento permanente de que la cantidad de investigación y diseminación de resultados es inadecuada” (Bunker, 2003, p. 62), y esta situación permanece hasta la actualidad, en la que muchas interrogantes siguen sin responderse (incluso muchas de las que desde 1938 se proponían, quizá simplemente sustituyendo la instrucción por correspondencia por la llevada a cabo con tecnologías modernas).

Al parecer, la dificultad que presenta hacer investigación en educación a distancia ha afectado el quehacer investigador desde los inicios de la disciplina. La constante y últimamente muy acelerada evolución del campo, debida a la imparable introducción de nuevos y mejores medios de comunicación, complica aún más la tarea, pues si se va ganando en experiencia sobre cómo investigar determinadas formas de entregar y recibir enseñanza a distancia, las circunstancias cambiantes obligan a plantearse rápidamente nuevas preguntas de investigación, nuevos modelos de evaluación y nuevos diseños y metodologías, que respondan de manera adecuada a cada nueva situación. El trabajo colaborativo de todos los interesados en este ámbito puede hacer frente a esta realidad y es lo que en años recientes está produciendo teorías de investigación y resultados que guían la práctica y mejoran continuamente los distintos aspectos que componen la educación a distancia.

Cuadro I-7. Resumen de los temas de investigación (de la conferencia de 1938 de la ICDE).

Preguntas de investigación
¿Qué sucede con los graduados de escuelas de IC?
¿Qué tipo de estudiantes, qué tipo de necesidades deben ser satisfechas por la IC?
¿Cuándo es más efectiva la IC: cuando se lleva a cabo en casa o en la escuela más cercana?
¿Cuánta supervisión debe proveerse?
¿Qué roles deben desempeñar los supervisores?
¿Cuál es el costo de la IC? ¿Cómo se compara con otros tipos de educación?
¿Cómo debe ser la organización del centro?
¿Cómo deben organizarse las bibliotecas para los estudiantes por correspondencia?
¿Cómo puede personalizarse la IC?
¿Debe haber coordinación entre las distintas fases de la IC?
¿Cuál debe ser la duración de una unidad?
¿Cuál debe ser el balance entre profesores itinerantes y materiales móviles, y el traslado de los estudiantes al centro de IC?
¿Qué efectos tienen los planes en la vida comunitaria?
¿Qué uso se puede hacer de los tests de inteligencia en la IC?
¿Cuál es el rol de la guía y la tutoría?
¿Qué valor tiene la radio en la IC experimental?
¿Cuál es el lugar de la capacitación técnica para los estudiantes de IC?
¿Cómo se pueden enseñar materias técnicas y científicas por correspondencia?
¿Cómo deben llevarse a cabo las evaluaciones en la educación de la salud?
¿Cómo deben resolverse problemas específicos al enseñar a estudiantes discapacitados?
¿Se puede hacer algo para brindar educación para padres por correspondencia?

Nota: IC = Instrucción por Correspondencia

Fuente: Bunker (2003, p. 61)

3. EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Los autores que se han dado a la tarea de revisar los trabajos de investigación desarrollados en el ámbito de la educación a distancia se han encontrado con una situación discutible. Como ejemplo, Perraton (2000, p. 4), en su evaluación sobre trabajos de investigación en educación abierta y a distancia, encontró que la mayoría caían en cinco apartados, a saber:

1. Descripción. Existen muchos recuentos descriptivos de cursos e instituciones. De hecho, una gran parte de la literatura en educación abierta y a distancia, sea

etiquetada como investigación o no, discute aspectos sobre administración, estudiantes, métodos de enseñanza y resultados de un curso o una institución.

2. Estudios de audiencias: Existen muchos trabajos de las audiencias de la educación abierta y a distancia. En algunos casos estos trabajos también examinan el desempeño de los estudiantes en relación con variables asociadas a los métodos de estudio.
3. Estudios de costo-beneficio. Hay una creciente literatura sobre costo-efectividad con grandes similitudes en cuanto a las metodologías utilizadas.
4. Metodología: Hay estudios, igualmente muchas veces descriptivos, sobre los varios métodos de enseñanza, apoyo y tutoría de los estudiantes.
5. Contexto social: Algunos trabajos recientes se han orientado a examinar el contexto social de la educación abierta y a distancia.

En su revisión, la autora enfatiza el carácter descriptivo de la mayoría de los trabajos (Perraton, 2000). En sus palabras: "...pocos estudios procuran iniciar con una base en la teoría y, en consecuencia, hacen muy difícil la obtención de conclusiones generalizables. Además, cuando la investigación ha ido más allá de la descripción, hacia la explicación, ha tendido a ser sobre la aplicación de la educación abierta y a distancia, y no sobre su contexto... usando el término aplicación para cuestiones de metodología y de las formas más apropiadas de utilizar la educación abierta y a distancia para una audiencia y objetivo determinados... Las cuestiones sobre el contexto giran alrededor de aspectos de legitimidad, calidad, efectividad y resultados, particularmente importantes para los encargados de política educativa... Como resultado, nos hacen falta hallazgos de investigación bien fundamentados en muchos aspectos de la educación abierta y a distancia”.

Gibson (2003) hace una cierta referencia a esta misma situación, dirigida específicamente a la investigación sobre el aprendizaje y los estudiantes en la educación a distancia. Las revisiones sobre artículos publicados en las principales revistas de educación a distancia de tres países —Estados Unidos, Australia y Canadá—, realizadas por distintos autores, indican que menos de 21% de los artículos publicados en los últimos diez años tienen que ver con el aprendizaje, y que la mayoría se refiere a la aplicación de los medios tecnológicos en la enseñanza a distancia.

Según los autores, existen diversas razones por las que la investigación en educación a distancia no ha dado los frutos que se esperan de esta actividad. Son situaciones que, aunque comienzan a ser superadas en la actualidad, han obstaculizado el desarrollo de trabajos que pudieran nutrir a la educación a distancia de información necesaria para su desarrollo y consolidación. A continuación se explicarán de manera breve algunas de ellas, para después cerrar con algunas ideas referidas a un cambio positivo en este panorama de investigación.

a) Factores que afectan la investigación en educación a distancia

i. Juventud de la investigación en el campo

Primeramente, la investigación en educación a distancia posee una tradición relativamente corta (Rekkedal, 1994), además de que su desarrollo no ha ido a la misma velocidad de un país a otro: los países latinoamericanos, por ejemplo, debido a circunstancias económicas y sociales propias, apenas inician el camino de la investigación, e incluso algunos apenas comienzan a consolidar la oferta de programas de formación a distancia con nuevas tecnologías. En cambio, algunos países de América (Estados Unidos y Canadá) y Europa, tienen ya una larga historia de experiencias educativas a distancia, de investigación y de instituciones dedicadas al campo.

Por tanto, en los países en donde apenas se inicia el camino, es de esperarse que la investigación también sea joven. Por otro lado, dada la situación de permanente cambio de la educación a distancia, debida a las modificaciones e incorporaciones tecnológicas, van surgiendo constantemente nuevas interrogantes y temas de investigación que hacen que la actividad se renueve de forma continua, y la obliguen a adaptarse a nuevas circunstancias, sea modificando sus paradigmas de partida o sus diseños metodológicos de investigación específicos.

ii. Falta de revisión de la literatura (lo que ya se ha hecho)

Moore (2003) ha mostrado su preocupación por el hecho de que, en el campo de la educación a distancia, se asume generalmente que la investigación no es más que puro empiricismo, expresado en “una actitud de que el comienzo y final de un proceso

de investigación es recoger, analizar y reportar información. La ‘revisión de la literatura’ que típicamente es el segundo capítulo de una tesis o la primera sección de un artículo de investigación, se ve como una convención que tiene que cumplirse lo más pronto posible” (p. x), por lo que muchas veces no se hace una revisión exhaustiva de lo que ya se ha hecho antes de empezar un nuevo trabajo. Aunado a esto, el autor establece que “la mayor parte de la investigación publicada es descriptiva y no generalizable, sólo marginalmente basada en la teoría...y [que] la investigación experimental bajo condiciones controladas es prácticamente inexistente” (1985, en Rekkedal, 1994, p. sin paginar).

La reducida importancia que se le otorga a la revisión de la literatura como paso previo al desarrollo de trabajos de investigación, incomunica unos estudios con otros, y causa quizá que se estén buscando respuestas a interrogantes que ya hayan sido solucionados parcial o totalmente en otros lugares, o que se sigan utilizando diseños cuya idoneidad haya sido cuestionada por los resultados obtenidos con ellos.

Por otro lado, la tradición pragmática estadounidense dentro del quehacer de la educación a distancia (Saba, 2003) que se está exportando a muchos otros países, conduce a desarrollar y poner en práctica programas a distancia, sin detenerse antes a hacer un repaso de los resultados que otros hayan dado, de sus fundamentos teóricos, pedagógicos y organizacionales.

La falta de información sobre experiencias pasadas, en contextos similares, puede llevar a la reproducción de errores tanto en las metodologías didácticas de la instrucción, la administración de los cursos, la provisión de servicios o la evaluación de aprendizajes, que no beneficia a la educación a distancia y su desarrollo.

iii. Influencia de la tradición de estudios de comparación de medios

La tendencia que existió en la investigación en tecnología educativa en general de hacer estudios comparativos sobre la influencia que tiene un medio u otro en el aprendizaje —que generalmente han llevado a la conclusión de “diferencias no significativas” (frecuentemente comparando un medio con el profesor, quien desempeña el papel de “medio de transmisión de información”) y que Clark (1983; 1985) y otros autores han recomendado abandonar por la falta de resultados adecuados—, se ha

trasladado al campo de la investigación en educación a distancia, comparando normalmente los resultados en rendimiento de un grupo que ha llevado un curso a distancia con los de otro grupo que ha tenido un curso similar de manera tradicional, presencialmente.

Como han hecho notar varios autores (Lockee, *et al.*, 1999; Lockee, *et al.*, 2001; Meyer, 2001; Saba, 2000), con este tipo de investigaciones se han obtenido los mismos resultados: —diferencias no significativas— entre las variables comparadas en el curso a distancia y el tradicional. La interpretación que se ha hecho de estos resultados ha llevado a concluir que los cursos a distancia son tan eficaces como los tradicionales pues, al parecer, los alumnos aprenden lo mismo con un tipo de curso u otro. Sin embargo, como señalan Lockee, *et al.* (2001), estas conclusiones no son correctas: “La mayoría de los estudios comparativos resultan en ‘diferencias no significativas’. Esto quiere decir que el tratamiento no tuvo un efecto medible en la variable dependiente. Un estudio comparativo en educación a distancia típicamente compara el desempeño de los estudiantes en universidades presenciales con el de alumnos en cursos de instrucción a distancia.

Desafortunadamente, los investigadores muchas veces interpretan incorrectamente el resultado de ‘diferencia no significativa’ como evidencia de que la instrucción medida, a distancia, es tan efectiva como la tradicional” (p. 61). Los resultados de diferencias no significativas nos llevan únicamente a aceptar la hipótesis nula (los dos tratamientos son iguales), pero no a concluir que los dos son igualmente efectivos.

Además, como señala Rekkedal (1994), “las comparaciones entre el éxito de los estudiantes en diferentes sistemas tienen generalmente poco valor, porque los estudiantes son diferentes y porque viven y estudian bajo condiciones distintas” (p. sin paginar), factores que hacen la comparación aún más complicada, pues existen numerosas variables no controladas que hacen difícil, si no es que imposible, atribuirle a la variable dependiente bajo estudio (el modelo a distancia, teniendo como control el tradicional) las causas del efecto observado (mayor o menor rendimiento, por ejemplo).

Los resultados obtenidos con este diseño de investigación quizá debieran frenar a nuevos investigadores a seguir con ellos. Sin embargo, tal vez algunos factores, además

de los dos mencionados líneas arriba, estén causando que se mantenga esta forma de investigar. Entre ellos, quiero mencionar dos.

En primer lugar, muchas de las investigaciones son llevadas a cabo por profesores de cursos en universidades tradicionales que han ido incorporándose a la enseñanza a distancia. Por lo tanto, como una forma de evaluar su práctica, llevan a cabo este tipo de trabajos comparativos, de forma que encuentren información sobre los efectos de su labor como docentes. Normalmente comparan los resultados de los exámenes y las opiniones que tienen los alumnos con respecto a los cursos.

Hacer investigación sobre la práctica docente es algo que se espera de todo profesor. Sin embargo, y limitándonos al ámbito de la educación a distancia, la falta de experiencia en el área de la investigación científica y la escasa revisión de trabajos previos (primer factor descrito en este trabajo), mantienen a los profesores en esta dirección, cuando existe extensa literatura sobre el tema de evaluación de cursos en educación a distancia que propone formas y modelos que no recurren a la comparación. Una buena formación en investigación en la práctica dentro de este campo pudiera superar esta situación.

En segundo lugar, la educación a distancia ha sido en algunos países uno de los campos mejor financiados en los últimos años. Muchas fundaciones, organismos y empresas privadas han fomentado la oferta de cursos a distancia o financiado proyectos de dotación de infraestructura en escuelas y universidades para impulsar el uso de las nuevas tecnologías en educación. En estos momentos, dichas entidades se encuentran en una fase de búsqueda de resultados, para conocer el beneficio de sus inversiones. Uno de los caminos más rápidos son los estudios comparativos, que permiten obtener datos cuantitativos rápidamente y que, como es sabido, normalmente establecen diferencias no significativas entre uno y otro. La primera —aunque errónea— interpretación de estos resultados lleva a concluir, cuando menos, que enseñar a distancia resulta tan efectivo como enseñar de manera tradicional, lo que justifica las inversiones realizadas en tecnología y en educación a distancia (a este respecto, ver Lockee, *et al.*, 1999).

iv. Ausencia de teorías de fundamento en los trabajos de investigación

Muchos trabajos, como consecuencia de, y redundando en los factores anteriores, dejan a un lado la fundamentación de sus preguntas de investigación en teorías desarrolladas dentro del mismo campo de la educación a distancia o en otras tomadas de diversas disciplinas educativas. En otras palabras, la falta de fundamento teórico de los trabajos, ya apuntado por varios autores (Gibson, 2003; Perraton, 2000; Saba, 2000), puede explicarse tanto por la falta de revisión de la literatura, como por la relativa facilidad que supone conducir estudios comparativos entre la educación presencial y la educación a distancia.

Sin embargo, al momento de hacer investigación, cuando falta un soporte teórico del cual puedan provenir hipótesis cuya comprobación sea posible y que intenten explicar algún ángulo de la complejidad de la práctica de la educación a distancia, se frena el desarrollo, vigorización y fortalecimiento de este campo. Como expresa Perraton (2000, p. 1), “sin una base teórica, es poco probable que se vaya más allá de la recolección de datos”. Por esta razón, los autores instan al desarrollo de trabajos con buenas preguntas de investigación, basadas en teorías educativas, que incluyan un recorrido por lo que se ha hecho anteriormente y con un buen diseño de investigación.

v. Metodologías de investigación utilizadas

Al igual que en otros ámbitos educativos, en la educación a distancia se ha privilegiado la investigación que hace uso casi exclusivo de metodologías cuantitativas. Quizá haya algunas razones que expliquen esta situación:

1. Una de ellas puede provenir de la influencia que tuvieron las investigaciones en la educación a distancia de primera generación. Los alumnos se encontraban lejos de su organización educativa y, para conocer sus opiniones u otro tipo de información, se recurría a la distribución de cuestionarios, escalas u otro tipo de instrumentos, a través del correo postal para salvar las distancias. Este tipo de estudios de opinión se mantienen en la actualidad, con formularios y cuestionarios enviados por correo electrónico a los alumnos, e implican diseños y análisis de datos con un enfoque cuantitativo. En los casos de aprendizaje mixto (educación a distancia con algunas sesiones presenciales contempladas

durante el curso académico), la sesión presencial se convierte en un buen momento para recabar datos a través de instrumentos cuantitativos, pero permite un contacto más directo que puede posibilitar la profundización a través de otros métodos (cualitativos).

2. Los estudios cuantitativos se desarrollan, regularmente, en un periodo de tiempo más corto que los cualitativos, que requieren algunas veces de seguimientos más prolongados de los participantes, mayor tiempo en la recogida de información (observaciones, entrevistas, grupos focales, etc.) y también para el análisis de los datos (análisis de contenido, categorización e interpretación de los datos, etc.). Las características metodológicas de uno u otro paradigma determinan muchas veces que se escojan formas cuantitativas de investigar, pues éstas dan resultados rápidos sobre los cuales pueden tomarse decisiones para el curso siguiente, además de informar prontamente a los encargados de las instituciones que respaldan los programas.
3. Los estudios cuantitativos proporcionan cifras e indicadores que son bastante útiles cuando se trata de rendir cuentas a aquéllos que financian los cursos a distancia y de tomar decisiones en materia de política educativa.
4. La mayor valía que poseen los trabajos cuantitativos entre algunos grupos de investigación llevan a los investigadores a optar por ellos más que por los estudios de corte cualitativo.

No obstante, existen aspectos de la educación a distancia —especialmente los relacionados con factores sociales y de comunicación como, por ejemplo, las distintas interacciones que se dan en los cursos (Anderson, 2003; Moore, 1993b), el tipo de comunicación que se genera a través de las herramientas diseñadas para tal fin, la construcción de diálogos y conversaciones virtuales, el reflejo de patrones culturales en la comunicación asincrónica, por citar algunos— que son más factibles de ser estudiados de una manera cualitativa, con seguimientos individuales de alumnos y profesores, entrevistas a profundidad, análisis de contenido (por ejemplo de los mensajes y su secuencia en los foros de discusión), entre otras estrategias metodológicas. Observamos, por lo tanto, la necesidad de otras formas de investigación,

para lograr una complementación que ayude a conocer de manera profunda el fenómeno de la educación a distancia.

b) La investigación en educación a distancia en la actualidad

Los trabajos de investigación en el área del aprendizaje a distancia actualmente han comenzado a abordar nuevos temas y a tratar de responder más interrogantes (Meyer, 2001; Saba, 2000).

En los últimos años han aparecido trabajos a través de los cuales se intentan comprobar hipótesis derivadas de teorías de la educación a distancia [ver, por ejemplo el trabajo de Saba (2003) y el recuento que hace Holmberg (2003) de trabajos que han generado hipótesis sobre su teoría), además de que se ha incrementado el volumen de estudios que buscan traer teorías de otras disciplinas, especialmente de la psicología educativa, y estudiarlas dentro del aprendizaje a distancia (ver, por ejemplo, Gibson, 2003, para una revisión de estudios en el área específica de variables cognitivas del individuo y su efecto en el estudio a distancia).

Al mismo tiempo, se está estudiando la relación entre variables sociales y el desempeño de los estudiantes. En gran medida, las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno tienen un papel central en este tipo de investigaciones. Muchos autores, con sus trabajos, han llegado a la conclusión de que la interacción influye directamente en el desempeño del alumno (ver Gibson, 2003). Otros estudios averiguan el efecto de variables como la presencia social (Gunawardena, 1995) en el desempeño y satisfacción de los alumnos. Además, algunas investigaciones se enfocan en el estudio de la influencia de factores culturales en la conformación de grupos y en la comunicación dentro de la educación a distancia, como, por ejemplo, ciertas dimensiones culturales como la distancia jerárquica, o el binomio individualismo-colectivismo, entre otras (Gunawardena y McIsaac, 2004; Gunawardena, *et al.*, 2003).

Por otro lado, y en cuanto a diseños y metodologías de investigación se refiere, se comienzan a utilizar y a ver con mejores ojos los métodos cualitativos, al reconocerse quizá la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Los trabajos que indagan sobre aspectos sociales o de comunicación suelen utilizar modelos mixtos de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003b) o metodologías cualitativas únicamente,

entre ellas, el análisis del discurso o las entrevistas a profundidad (Saba, 2000). Además, aunque ciertamente con lentitud, comienza a quedar atrás la tradición de estudios comparativos (Meyer, 2001), pues se reconoce al fin que los resultados con ellos obtenidos difícilmente aportan conclusiones que puedan ayudar en el avance de la enseñanza y el aprendizaje a distancia.

Gracias a nuevos trabajos, teorías y líneas de indagación, se va fortaleciendo la educación a distancia y su investigación en distintos países. Muchas instituciones que han dado el paso hacia nuevas formas de educar a distancia —de forma virtual— o que continúan con modelos a distancia más tradicionales, están iniciando o se mantienen en el camino de la investigación y la evaluación comprehensiva. Además, los grupos de investigación en tecnología educativa, en general, y en educación a distancia en particular, están generando proyectos de investigación sobre sus propios cursos y programas a distancia.

Para continuar en este proceso, es indispensable seguir generando foros internacionales en los que puedan darse a conocer los resultados de los trabajos de investigación y, por último, aunque no menos importante, conformarse redes de investigadores entre universidades y otras organizaciones, para consolidar un grupo fuerte de interesados en el avance de esta forma de educar, que hoy por hoy está desempeñando un papel central en el cambio de paradigma educativo que presenciamos (Peters, 2002) caracterizado por una necesidad de aprendizaje y formación continua y permanente.

CAPÍTULO II. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

A. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Dentro del ámbito de la psicología cognitiva, interesada en el estudio de las formas en que aprenden los individuos —o los alumnos específicamente, si hablamos de contextos educativos— ha existido un fuerte apego a la idea general de que todos poseemos ciertas preferencias y estilos individuales de aprendizaje y que, en mayor o menor medida, somos fieles a esa manera preferida de percibir, recordar y procesar información. Esta idea ha generado el campo de investigación sobre estilos de aprendizaje, dentro del cual han proliferado distintas definiciones y modelos, un buen número de instrumentos (cuestionarios y escalas, entre otros) para ‘diagnosticar’ o medir cada estilo, y variadas posiciones hacia un modelo u otro.

En un reciente reporte de investigación, Coffield, *et al.* (2004) han presentado una revisión bibliográfica exhaustiva indagando sobre la conveniencia de mantener esta línea de trabajo y algunos de los modelos que se han propuesto. Para los autores, bajo el constructo de estilos de aprendizaje se encuentran numerosos problemas conceptuales y empíricos que complican su investigación. El campo está dividido, según establecen, en tres áreas vinculadas de actividad: la teórica, la pedagógica y la comercial. Cada una de estas áreas contribuye con ciertas problemáticas que hacen más complejo el estudio de los estilos de aprendizaje.

La primer área de actividad está constituida por un importante número de líneas de investigación teórica y empírica sobre estilos de aprendizaje en el Reino Unido, Estados Unidos y Europa Occidental que iniciaron a principios del siglo XX y que aún continúan produciendo ideas e instrumentos de medición.

Las contribuciones teóricas generadas están influidas en gran medida por lo que se entiende por aprendizaje. Por ejemplo, algunas teorías sobre estilos de aprendizaje se derivan de investigaciones relacionadas con el funcionamiento cerebral, en las que se establece que se puede identificar una actividad neuronal específica relacionada con actividades de aprendizaje. Por otro lado, otras ideas provienen de teorías psicológicas, como la de las características de la personalidad, es decir, habilidades intelectuales y

características fijas que conforman los estilos de aprendizaje. Por último, otros modelos se establecen a partir de la idea de que el contexto y el ambiente influyen fuertemente en el aprendizaje, por lo que los autores se desmarcan de los estilos de aprendizaje fijos e invariables en los individuos y se refieren a enfoques, orientaciones o preferencias de aprendizaje.

Como se puede observar, el mayor de los problemas que de aquí surge, es el de la conceptualización del término estilo de aprendizaje. Los autores, según su concepción de lo que es el aprendizaje, los objetivos de cada modelo o la corriente psicológica de la que provengan, tienden a utilizar distintos términos, entre los que se destacan **estilo cognitivo**, **estilo de aprendizaje**, **estrategia de aprendizaje** o **enfoque de aprendizaje**. Algunos (Entwistle, por ejemplo) utilizan indistintamente estilo cognitivo o de aprendizaje, pero hacen una clara distinción entre estos dos términos y el de enfoque de aprendizaje, mientras que otros establecen distinciones entre cada uno de los tres. Por otro lado, para algunos autores un estilo comporta diversas estrategias de aprendizaje, mientras que para otros pueden ser sinónimos.

El término **estilo cognitivo** ha sido descrito como “el modo habitual y típico de un individuo de solucionar problemas, pensar, percibir y recordar” (Riding y Cheema, 1991, p. 194). Normalmente, un estilo cognitivo es una dimensión bipolar, en la que se establecen dos formas extremas y opuestas de procesar información (como ejemplos, las dimensiones de estilos de aprendizaje *dependiente-independiente* de Witkin, *holista-serialista* de Pask, *verbalizador-visualizador* de Richardson, *divergente-convergente* de Hudson, *simultáneo-sucesivo* de Das, etc.).

Por otro lado, el término **estilo de aprendizaje**, según Riding y Cheema (1991), surgió como un sustituto del de estilo cognitivo y comenzó a utilizarse con mayor fuerza a partir de los años 70. Para los autores, da la impresión de que “los que trabajan bajo el paraguas de ‘estilo de aprendizaje’ toman en cuenta el estilo cognitivo, pero se describen como interesados en aplicaciones más prácticas, educativas y de formación y, por lo tanto, como más orientados a la acción, mientras que el término estilo cognitivo lo reservan para descripciones teóricas y académicas” (p. 194). Sin embargo, una diferencia entre las dos concepciones es que un estilo de aprendizaje no necesariamente tiene que ser una dimensión bipolar, e incluye diversos elementos para describirlos.

González-Pianda, *et al.* (2002) explican claramente las dificultades que pueden encontrarse al tratar de distinguir un término de otro: “A la hora de delimitar el concepto de estilo de aprendizaje, la problemática está centrada en esa zona fronteriza entre la dimensión estrictamente cognitiva y la de otros aspectos de la personalidad...La pluralidad de enfoques sigue básicamente dos orientaciones: una se centra en la naturaleza fronteriza del problema e incluye en la concepción de los estilos otras dimensiones de la personalidad, no tan estrictamente cognitivas, como motivaciones, intereses, sentimientos y actitudes, [perspectiva desde la cual] los estilos se describen como las diferencias cognitivas individuales asociadas con otras dimensiones no cognitivas de la personalidad... La otra orientación se centra en los aspectos estrictamente cognitivos, describiendo los estilos como la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de aprender, almacenar, transformar y emplear la información” (p. 167). Como ejemplo, la definición de Hernández Pina (1993) se dirige hacia esta segunda orientación: “Los estilos de aprendizaje se caracterizan por ser formas específicas y relativamente estables de procesar la información: se trata de rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje... estos estilos reflejarían las formas diferentes en que los individuos piensan, estudian, perciben, aprenden, memorizan, resuelven problemas, etc.” (p. 131).

De cualquier modo, a los términos estilo cognitivo o de aprendizaje se les ha otorgado generalmente la característica de ser fijos e inamovibles en los individuos, al estar conformados por modos de procesar la información y por características de personalidad específicas de los individuos.

El término **estrategias de aprendizaje**, que en ocasiones se usa como una forma de definir ciertos modelos clasificatorios de estilos de aprendizaje (ver, por ejemplo, la clasificación de Marín Gracia, 2002), generalmente se ha definido como “las formas utilizadas para enfrentarse a ciertas situaciones o tareas, que pueden variar con el tiempo y pueden ser aprendidas y desarrolladas” (Riding y Cheema, 1991, p. 195).

Además de estos términos, estilo cognitivo, estilo de aprendizaje y estrategia de aprendizaje, más ampliamente utilizados, aparecen en la literatura otros como **estructura cognitiva**, **estilo de pensamiento**, **estilo de enseñanza**, **estilo**

motivacional, condiciones de aprendizaje y orientaciones hacia el aprendizaje. Todos ellos obligan a utilizar los términos de manera restringida, dependiendo del modelo elegido.

Como puede observarse, el campo de actividad dedicado al desarrollo de teorías y modelos de aprendizaje es la primer fuente y mayor generadora de dificultades y problemas. Quedan por describir, de manera breve, los otros dos campos que vuelven más confuso el ámbito de estudio e investigación de estilos de aprendizaje.

La segunda área de actividad señalada por Coffield, *et al.* (2004) está conformada por los trabajos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje que provienen de investigadores de distintas especialidades, especialmente de la psicología educativa, pero también de la sociología, la administración y la educación. Los problemas son debidos a que “los investigadores de estas diversas disciplinas tienden a interpretar la evidencia y las teorías en sus propios términos” (Coffield, *et al.*, 2004, p. 2).

Por último, la tercer área de actividad tiene que ver con una gran industria comercial que promueve el uso de determinados inventarios o instrumentos y que, por lo tanto, han privilegiado y hecho muy populares ciertos modelos de estilos de aprendizaje como, por ejemplo, el *Modelo de Estilos de Aprendizaje de Dunn y Dunn*, en Estados Unidos, o el *Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb*, en el Reino Unido. El éxito comercial de algunos de estos modelos hace que los usuarios desoigan los análisis críticos que pudieran hacerse sobre sus bases teóricas o empíricas.

Los problemas surgen también, según los autores, por los objetivos que cada autor tiene para desarrollar su modelo. Algunos sólo son contribuciones teóricas que no buscan su uso en el ámbito pedagógico, mientras que otros buscan más bien el uso del modelo o el instrumento en la práctica, para diagnosticar y servir de evidencia que guíe la toma de decisiones.

Así, encontramos una buena colección de definiciones y una importante cantidad de modelos de estilos de aprendizaje. La revisión hecha por Coffield, *et al.* (2004), incluye 71 modelos distintos, de los cuales 13 son descritos en profundidad por razones explicadas por los autores (su importancia teórica, su uso extendido y su influencia en otros modelos), y que se explicará con más detalle más adelante en este trabajo.

Para organizar este campo de conocimiento, dada su evidente complejidad, se han propuesto algunas clasificaciones de los diversos modelos existentes, basadas en distintos criterios como, por ejemplo, la metodología de investigación utilizada, los enfoques teóricos subyacentes a ella o los tipos de instrumentos desarrollados para identificarlos. A continuación se presenta una breve descripción de algunas de las clasificaciones encontradas en la literatura, incluyendo un breve análisis de cada una de ellas.

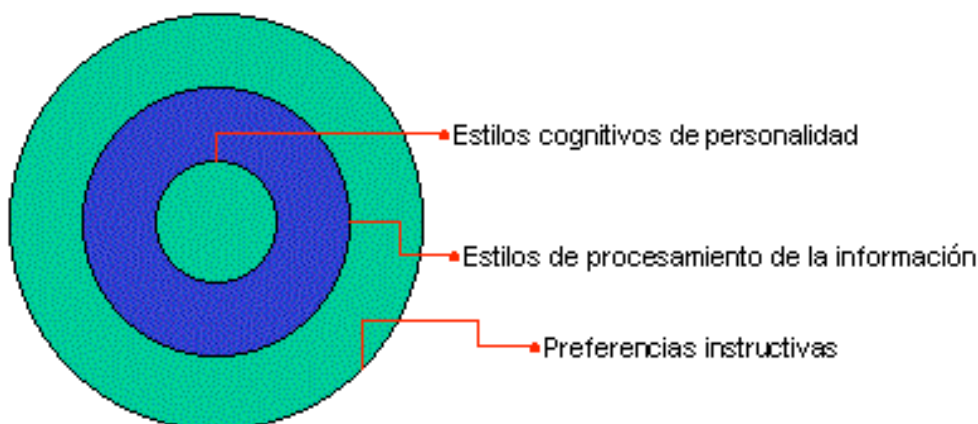
1. CLASIFICACIONES DE LOS MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

a) *Clasificación de Curry*

Una forma de ordenar el campo de conocimiento sobre estilos de aprendizaje surgió con el modelo clasificatorio de notable influencia propuesto por Lynn Curry en 1983 (Coffield, *et al.*, 2004; Hernández Pina, *et al.*, 1990; Marín Gracia, 2002; Riding y Cheema, 1991). La autora construye su modelo a partir de la revisión de 21 instrumentos sobre estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, y los organiza en grupos representados por las capas de una cebolla. En la capa interna se encuentran los instrumentos que identifican los estilos cognitivos individuales, que son más estables y por tanto difícilmente modificables, y que, según la autora, tienen una mayor influencia en el aprendizaje. La autora propone el *Test de Witkins* y el *Indicador de Estilos de Aprendizaje o Tipos de Myers-Briggs*, entre otros, como ejemplos pertenecientes a este grupo. La capa intermedia se refiere a los estilos de procesamiento de la información, ciertamente modificables en algún grado a través de la adquisición de estrategias de aprendizaje. El *Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb*, o el *Inventario de Procesos de Aprendizaje de Schmeck* son parte de este grupo. Por último, la capa externa contiene los instrumentos que identifican las preferencias instruccionales, más fácilmente modificables por el contexto, pero con menor influencia en el aprendizaje. Algunos instrumentos pertenecientes a esta capa son el *Inventario de Preferencias de Aprendizaje de Rezler y Rezmovic*, y la *Escala Grasha-Reichmann de Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes*.

El Modelo de ‘Cebolla’ de Curry está representado gráficamente en la Figura II-1.

Figura II-1. El Modelo de 'Cebolla' de Estilos de Aprendizaje de Curry.



Aunque el modelo de Curry ha sido muy bien acogido como una forma de organizar el ámbito de estudio de los estilos de aprendizaje, posee algunas limitantes. Para Coffield, *et al.* (2004), el modelo no define claramente lo que puede incluirse en las capas internas: “Las concepciones sobre estilos cognitivos se relacionan con presupuestos teóricos particulares, algunos de ellos de origen psicoanalítico. [Además,] Las ideas acerca de la estabilidad están influidas más por cuestiones teóricas que por evidencia empírica. No existe ninguna teoría sobre estilos cognitivos o de aprendizaje que se apoye en evidencia proveniente de estudios longitudinales de similitudes y diferencias estilísticas en gemelos” (p. 19).

Además, resulta muy difícil, si no es que imposible, acomodar en este modelo los trabajos que han venido desarrollándose desde la concepción de los enfoques de aprendizaje, alejada un tanto de las características cognitivas fijas e inmutables, y que se construyen sólo en parte a partir de las preferencias instruccionales de los alumnos. Y, como se explica en otra parte de este trabajo, aunque uno de los autores comprometidos con esta línea de investigación partió inicialmente de las teorías del procesamiento de la información, su modelo e instrumento finales encajan con lo que ha venido a denominarse **Teoría de los Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes** (*Student Approaches to Learning Theory*), por lo que tampoco puede ubicarse en la capa intermedia. Por lo tanto, el modelo deja de ser totalmente incluyente al momento de

ampliar el número de instrumentos, escalas o inventarios sobre estilos de aprendizaje que se han desarrollado en distintos ámbitos de investigación.

Existen otras propuestas de organización que sí toman en cuenta la línea de trabajo sobre enfoques de aprendizaje. A continuación se describirán las clasificaciones hechas por Hernández Pina y por Coffield, *et al.*

b) Clasificación de Hernández Pina

En el ámbito español, los trabajos de Hernández Pina, entre otros autores, se han orientado hacia el estudio de los estilos y enfoques de aprendizaje (Hernández Pina, 1993, 1996; Hernández Pina, *et al.*, 2001; Hernández Pina, *et al.*, 1990). La autora, siguiendo ideas de Marton y Svensson (1979), establece que el marco general de investigación sobre las formas de aprender de los alumnos ha recorrido dos caminos distintos, dependiendo de los métodos de investigación que se han utilizado. Un camino es cuantitativo y el otro cualitativo. El primero, desde las tradiciones conductista y cognitivista, se ha centrado en identificar los hábitos de estudio de los alumnos (marco conductista) y las estrategias de aprendizaje (marco cognitivista) que influyen en el aprendizaje. El segundo camino, el cualitativo, ha terminado por distinguir, según propone la autora, dos conceptos claramente definidos: los estilos de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje. A continuación se explicará un poco más detalladamente cada orientación de investigación, según la autora.

i. Marco cuantitativo de investigación

Tradición conductista

Influida por el paradigma positivista, que confiere valor y reconoce como reales sólo los hechos observables y cuantificables, la investigación sobre las formas de aprender desde la tradición conductista se centra, según Hernández Pina, en identificar los hábitos de estudio que los alumnos poseen y que tienen algún efecto en su aprendizaje, sin tomar en cuenta la influencia que los factores contextuales puedan tener (Hernández Pina, 1993).

Esta corriente se preocupó, por tanto, de la identificación y entrenamiento de habilidades y técnicas de estudio identificables como, por ejemplo, hacer resúmenes, tomar notas, buscar información, redactar trabajos, preparar exámenes, etc. y, en consecuencia, de la construcción de manuales encaminados a fomentar dichas técnicas y habilidades en los alumnos. La autora utiliza el término **hábitos de estudio** para referirse a ellas.

Hernández Pina (1993) argumenta que la deficiencia de esta línea de trabajo reside quizá en que dichos manuales “pretende[n]... desarrollar estrategias que permitan sobrellevar las demandas del sistema educativo, más que potenciar habilidades intelectuales más genéricas que tengan utilidad permanente” (p. 125). Esto tiene que ver con la idea de que el aprendizaje se ve afectado en todo momento por el contexto en el que el estudiante se encuentra, tanto académico como social, y que dicho contexto desempeña un papel importante al momento de que el alumno elige una estrategia de estudio u otra. Así pues, dominar habilidades y estrategias de estudio y confiar el aprendizaje exclusivamente en ellas comporta una visión reduccionista del proceso, en el cual, además de ignorar los efectos del contexto, tampoco se concibe al alumno como agente activo de su propio aprendizaje.

El paradigma cognitivo intentó superar estas limitaciones e incorporó otros factores en la investigación sobre las formas de aprender de los alumnos.

Tradición cognitivista

Yendo más allá de hechos observables, el paradigma cognitivista pone el acento en los procesos internos de la persona que aprende, es decir, dirige la atención a los procesos cognitivos y socioafectivos que el estudiante pone a trabajar durante su aprendizaje (González-Pienda, *et al.*, 2002): “En este contexto, al estudiante se le describe como un procesador activo que va construyendo sus propios conocimientos a partir de un conjunto de variables tanto de naturaleza cognitiva como motivacional (capacidad intelectual, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, autoconcepto, metas académicas, patrón atribucional, expectativas, actitudes, estrategias de aprendizaje), variables que interactúan de manera conjunta y condicionan el éxito o fracaso del alumno” (p. 166).

Desde esta perspectiva, se busca identificar y enseñar **estrategias de aprendizaje** que puedan conducir al éxito del alumno en su recorrido académico. Las estrategias de aprendizaje son definidas como “los comportamientos y pensamientos del alumno durante el aprendizaje y que tienen por finalidad influir en el proceso de codificación. La meta de una estrategia será, o bien influir en el estado motivacional o afectivo del sujeto, o bien seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos de un modo específico” (Hernández Pina, 1993, p. 126).

La tradición cognitivista del aprendizaje, que surgió en principio con los trabajos de la teoría del procesamiento de la información, le otorga un papel más activo al alumno, cuyos conocimientos previos y acciones durante el aprendizaje influyen directamente en el proceso y en la cantidad y calidad de conocimientos y habilidades adquiridas.

Por tanto, manteniéndonos en lo que Hernández Pina sugiere, la tradición cognitivista de investigación sobre el aprendizaje de los alumnos se centra en el desarrollo y entrenamiento de estas estrategias, que tienen un efecto directo en el procesamiento de la información que se desea aprender y en la motivación del alumno.

La autora presenta una serie de instrumentos desarrollados tanto desde la perspectiva conductista como desde la cognitivista, dentro del marco cuantitativo de investigación. Algunos de ellos se pueden ver en el Cuadro II-1.

Cuadro II-1. Instrumentos y cuestionarios diseñados desde el marco cuantitativo de investigación sobre estilos de aprendizaje, según Hernández Pina.

Marco cuantitativo de investigación sobre el aprendizaje de los alumnos.	
Tradición conductista	Tradición cognitivista
<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de Hábitos de Estudio (Pozar, 1972) • Encuesta de Habilidades hacia el Estudio (Brown y Hotzman, 1975) • Inventario de Métodos de Estudio (Baeza López, 1984) • Cuestionario de Métodos y Hábitos de Estudio (Hernández Pina, 1990) 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (<i>LASSI</i>, Weinstein, 1988) • Inventario de Procesos de Aprendizaje (<i>Learning Processes Inventory, LPI</i>, Schmeck, et al., 1977) • Cuestionario sobre Actividades de Estudio (<i>Study Activity Survey</i>, Thomas y Rohwer, 1989)

ii. Marco cualitativo de investigación

Como contrapartida a los enfoques cuantitativos de investigación, siguiendo las ideas de la autora, se encuentra la tradición cualitativa, cuya diferencia fundamental es la forma de obtener los datos de investigación. Ahora se busca conocer los caminos cognitivos que llevan al alumno a aprender desde su propia perspectiva, y no desde la del investigador, por lo que se plantean entrevistas personales cuyo contenido se analiza para descifrar la forma en que el alumno aborda una determinada tarea académica y las dificultades que encuentra al hacerlo.

Hernández Pina (1993) divide esta tradición en dos líneas: la que estudia los estilos de aprendizaje y la que trabaja con el constructo teórico de enfoques de aprendizaje. Describiré de manera breve cada una de ellas.

Estilos de aprendizaje

Un estilo de aprendizaje se define como una preferencia personal por un modo específico de procesar la información (Marín Gracia, 2002), por lo que constituye un rasgo relativamente estable del individuo (Hernández Pina, 1993), o una predisposición hacia la adopción de una forma particular de abordar una tarea (de utilizar unas estrategias específicas de estudio).

Dentro de esta línea, existen autores que han hablado de **estilos cognitivos**, mientras que otros sugieren más bien el término **estilos de aprendizaje**. Además, algunos distinguen estilo de estrategia, y otros utilizan los términos de forma un tanto indistinta, como explica la autora. Hernández Pina se mantiene en la tradición que distingue estilo de estrategia, siendo el primero una forma general de pensamiento, y la segunda un procedimiento para abordar tareas particulares; de este modo hace la diferencia entre las estrategias de estudio investigadas desde el marco cuantitativo de investigación, en su vertiente cognitiva, y esta nueva forma cualitativa de investigar (tanto estilos como enfoques).

Para ejemplificar esta línea de trabajo, Hernández Pina describe el trabajo de Pask (1976) quien, en un estudio sobre resolución de problemas, encontró que las estrategias que el alumno utiliza durante su aprendizaje dependen tanto de la naturaleza de la tarea,

como de ciertas preferencias personales, por lo que estableció dos estilos de aprendizaje distintos: el holístico y el serialista.

En palabras de Marín Gracia (2002): “El estilo de aprendizaje holístico implica una preferencia por abordar las tareas desde una perspectiva amplia, utilizando imágenes visuales y la experiencia personal para lograr la comprensión. Ilustraciones, analogías y anécdotas parecen formar parte esencial del aprendizaje holístico. El resultado del aprendizaje es personalizado. El estilo serialista implica un aprendizaje paso a paso. En la interpretación de los datos se apela poco a la imaginación o a la experiencia personal, se utiliza más la lógica que la intuición y tiene gran cuidado por la estructuración” (p. 317).

De manera general, la autora traza las características de los estilos de aprendizaje según distintos autores, yendo desde los que consideran los estilos como rasgos fijos de la personalidad (toma al estilo como una estructura), los que los definen como algo modificable, dependiendo de los contextos (viéndolo como proceso), hasta los que los consideran una mezcla de ambos (estructura-proceso). Como trabajo de referencia describe lo hecho por Pask.

Enfoques de aprendizaje

Dentro de la orientación de los enfoques de aprendizaje, la autora menciona los trabajos de Marton, *et al.* (el grupo de Gotemburgo), Entwistle (el grupo de Edimburgo) y los de Biggs (en Australia). Los define según las características que les atribuyen cada uno de los autores, pero enfatiza su carácter contextual y cambiante.

Debido a que más adelante en este trabajo se hace una descripción detallada de los enfoques de aprendizaje, sus características y formas de investigarlos, en este momento no se ahondará sobre este tema.

Existen algunas objeciones a la clasificación hecha por Hernández Pina sobre la investigación sobre el aprendizaje según el enfoque metodológico que se adopte.

Por un lado, encontramos que dentro de la tradición cuantitativa se han desarrollado una gran diversidad de instrumentos que tratan de identificar los estilos de aprendizaje de los individuos, y no solamente los hábitos y estrategias de estudio.

Quizá, como la misma autora reconoce en otro trabajo (Hernández Pina, *et al.*, 1990), la dificultad en la definición de estilo de aprendizaje esté detrás de esta situación.

Como ya se ha mencionado anteriormente, González Pienda, *et al.* (2002) clasifican en dos orientaciones básicas todas las perspectivas localizadas en la literatura sobre estilos de aprendizaje: la primera “incluye en la concepción de los estilos otras dimensiones de la personalidad, no tan estrictamente cognitivas, como motivaciones, intereses, sentimientos y actitudes. Desde esta perspectiva... el estilo sería una síntesis de rasgos individuales, motivos y preferencias, por una parte, y criterios lógicos y estratégicos, por otra” (p. 167). La segunda orientación se basa estrictamente en los aspectos cognitivos del individuo, por lo que los estilos se definen como “las formas estables en que las personas difieren en percepción, codificación y almacenamiento de la información” (Wittrock, 1978, en González-Pienda, *et al.*, 2002, p. 167), o como “el tipo de estrategias mediante las cuales el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza y organiza, elabora y opera con ella, la recupera y utiliza para resolver los distintos problemas que se le plantean” (García Pascual, 1994, en González-Pienda, *et al.*, 2002, p. 167).

A partir de la orientación con la cual se conciben los estilos de aprendizaje, se han desarrollado distintos instrumentos y escalas para explorar aspectos como rasgos de personalidad, preferencias instruccionales, estilos cognitivos, estrategias de estudio, etc. que tienen marcadas orientaciones cuantitativas: se trata de escalas actitudinales tipo Likert, por ejemplo, con un marcado énfasis en cuestiones de validez y confiabilidad.

De este modo, no se puede mantener la línea de estudio de estilos de aprendizaje solamente desde el marco cualitativo de investigación, pues es en cierta forma erróneo.

Por otro lado, los instrumentos que identifican los enfoques de aprendizaje de los alumnos se han desarrollado desde metodologías tanto cualitativas (por ejemplo, Marton y Säljö, 1976a; Marton y Säljö, 1976b), como cuantitativas (por ejemplo, Biggs, *et al.*, 2001). En otra parte de este trabajo se explica con más detalle la evolución de esta línea de trabajo dentro de los distintos grupos de investigación que se han dedicado a ella. Queda decir aquí, sólo para ejemplificar, que los trabajos de Biggs y su instrumento sobre enfoques de estudio, surgieron en un principio desde la teoría del procesamiento de la información, utilizando métodos cuantitativos de construcción de escalas y análisis

de la información, que en nada se corresponden con el método cualitativo de la entrevista y la fenomenografía de Marton y Säljö.

Entonces, podemos ver que se encuentran estudios tanto desde la tradición cuantitativa como desde la cualitativa sobre los estilos de aprendizaje por un lado y sobre los enfoques de aprendizaje por el otro, por lo que, si en un principio esta clasificación era posible, el avance y evolución del estudio de las formas de aprender de los alumnos ahora la limita, algo parecido a lo que ocurre con el Modelo de ‘Cebolla’ de Curry que clasifica los instrumentos sobre estilos de aprendizaje y que ha sido explicado anteriormente.

Otra propuesta de clasificación de los modelos sobre estilos de aprendizaje, ahora a manera de continuo, ha sido presentada por Coffield, *et al.* (2004). Debido a sus características, permite incorporar lo que las nuevas teorías y modelos han ido proponiendo, por lo que entendemos que es la estructura organizativa del campo de los estilos de aprendizaje más inclusiva y comprehensiva. Se presenta aquí en último lugar, pues da pie para introducir el tema central de este trabajo: los enfoques de aprendizaje.

c) Clasificación de Coffield, et al.

El análisis reportado por Coffield, *et al.* (2004) sobre los modelos de estilos de aprendizaje más representativos, introduce una nueva forma de clasificarlos, tomando en consideración una de sus características básicas: su grado de flexibilidad. Los autores presentan un continuo cuyo extremo izquierdo comienza ubicando los modelos que consideran a los estilos de aprendizaje como características cognitivas fijas y constitucionales del individuo, mientras que en el derecho se encuentran los modelos que consideran las formas de aprender como influidas constantemente por factores ambientales externos al individuo, y que se ubican en la línea de trabajo de los enfoques de aprendizaje. En medio de estos dos extremos, los autores sitúan ciertos modelos que muestran un juego entre lo inamovible y lo flexible. Ellos lo explican de esta forma: “La razón por la que se ha elegido presentar los modelos que revisamos en un continuo es porque no intentamos crear un modelo coherente del aprendizaje que se proponga reflejar la complejidad del campo. En cambio, el continuo es una forma simple de organizar los modelos de acuerdo a ciertas ideas marco subyacentes a ellos. Intenta, por

lo tanto, capturar el grado al cual los autores de un modelo sostienen que los estilos son constitucionales y relativamente fijos, o que son más flexibles y abiertos al cambio. Hemos asignado determinados modelos de estilos de aprendizaje a lo que llamamos ‘familias’ de estilos... Sin embargo, como cualquier otro marco teórico, [el continuo] no es perfecto, y algunos modelos revisados son difíciles de ubicar, porque la distinción entre preferencias o estilos constitucionales y aquellos que están abiertos al cambio no es siempre clara” (Coffield, *et al.*, 2004, p. 21).

La Figura II-2 muestra las familias de estilos de aprendizaje de Coffield, *et al.* (en la página siguiente).

El continuo propuesto por los autores, como se ha dicho anteriormente, puede considerarse como el más inclusivo de todos los modelos clasificatorios expuestos aquí. Surgió a partir de la búsqueda e identificación de casi 4000 referencias de artículos de revistas científicas o de libros; la elección de más de 800 de ellas según ciertos criterios de selección; y la obtención de un total de 71 modelos de estilos de aprendizaje distintos, clasificados dentro de ese continuo en su mayor parte. El reporte de Coffield, *et al.* sólo analiza trece de ellos en profundidad, de acuerdo a ciertas razones expuestas por los autores (entre otras, que el modelo se base en una teoría explícita y se considere central para el desarrollo del campo, además de que haya generado más investigación).

Como puede observarse en la figura, el extremo izquierdo representa las posturas de autores que identifican a los estilos de aprendizaje como características inamovibles del individuo, a las cuales se deben adaptar las formas de enseñanza para mejorar el aprendizaje. En la medida en que el continuo avanza, a los estilos se van incorporando otras características no cognitivas del individuo (rasgos de personalidad, motivaciones, etc.) que van otorgando a los estilos una especie de flexibilidad y de dependencia del contexto. Finalmente, al llegar al extremo derecho se representan las posturas más flexibles en cuanto a los estilos de aprendizaje que ahora pasan a denominarse enfoques u orientaciones de aprendizaje.

Figura II-2. Familias de estilos de aprendizaje de Coffield, et al.



Fuente: Traducido de Coffield, et al. (2004).

Dado que en este trabajo se ha buscado identificar los enfoques de aprendizaje de alumnos estudiando cursos a distancia y la relación que tienen con el desempeño, se han dedicado los siguientes apartados a describir el origen, características y definición de los enfoques con mayor detalle.

B. EVOLUCIÓN DE LA TEORÍA SOBRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

1. LOS TRABAJOS DE MARTON Y SÄLJÖ

Todos los investigadores orientados hacia el estudio de los enfoques de aprendizaje reconocen como pioneros de esta teoría a los suecos Ference Marton y Roger Säljö, trabajando desde el Instituto de Educación de la Universidad de Gotenburgo.

A mediados de la década de los 70 del siglo pasado, en una época en la que los enfoques cuantitativos de evaluación del aprendizaje tenían una fuerte prominencia, Marton y Säljö sugirieron una nueva manera de determinar diferencias de aprendizaje, de forma cualitativa. Los autores proponían que, aunque en el ámbito de la investigación en psicología educativa el resultado del aprendizaje suele describirse en términos cuantitativos, como el total de respuestas correctas en un examen de rendimiento, muchas investigaciones ponen en evidencia la inconveniencia de esta forma de evaluar, que poco tiene que decir sobre los procesos que los alumnos ponen en marcha para aprender (Marton y Säljö, 1976a).

Con estas ideas en mente, llevaron a cabo una serie de experimentos para determinar cuáles eran las diferencias cualitativas en los resultados de aprendizaje de los alumnos. “En esencia, se les pidió a los alumnos que actuaran como voluntarios remunerados. A cada estudiante, de forma individual, se le pidió que leyera uno o más pasajes en prosa dentro de un tiempo límite, y se le hicieron a continuación preguntas específicas sobre la lectura y, en algunos de los experimentos, también se le pidió que explicara de forma general de qué se trataba la lectura... La entrevista era grabada... Después se le hacían una serie de preguntas abiertas para que recordaran la forma en que llevaban a cabo el proceso de lectura y lo que habían entendido sobre ella” (Marton y Säljö, 1976a, p. 4).

Los análisis de las entrevistas dieron como resultado una clasificación de cuatro distintos niveles de comprensión por parte de los estudiantes de lo que el autor de las lecturas proponía. Además, los **niveles de comprensión**, o resultados de aprendizaje

para los autores, **estaban asociados** con **formas** determinadas en las cuales los estudiantes se proponían **aprender**. “Hemos encontrado básicamente **dos niveles de procesamiento** diferentes y claramente distinguibles. Estos dos niveles de procesamiento, que llamaremos **procesamiento de nivel profundo** y **de nivel superficial**, se corresponden con los distintos aspectos del material de aprendizaje en que el alumno se enfoca. En el caso del *procesamiento de nivel superficial*, el estudiante dirige su atención hacia el aprendizaje del texto en sí mismo (*el signo*), y tiene una concepción ‘reproductora’ del aprendizaje, lo que significa que está forzado a mantener una estrategia de aprendizaje memorístico. En el caso del *procesamiento de nivel profundo*, por otro lado, el estudiante se dirige hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (*el significado*), y se dirige hacia la comprensión de lo que el autor quiere decir como, por ejemplo, un problema o principio científico” (Marton y Säljö, 1976a, p. 7) (negritas añadidas, itálicas en la cita original).

Este trabajo sentó las bases para iniciar la teoría de los enfoques de aprendizaje, aunque en este punto sólo se hablaba de niveles de procesamiento del material por aprender, que normalmente consistía en textos escritos. El Cuadro II-2 resume las ideas anteriores.

Cuadro II-2. Los dos niveles de procesamiento de información, según Marton y Säljö.

	Procesamiento de nivel superficial	Procesamiento de nivel profundo
Intención	Aprender el texto en sí mismo (el signo)	Comprender lo que el autor quiere decir (el significado)
Estrategias	Aprendizaje memorístico	Búsqueda de relaciones, asociaciones con situaciones de la vida real...

En otro de sus trabajos (Marton y Säljö, 1976b) establecieron una relación entre el tipo de demanda o requerimiento de la tarea impuesta a los alumnos, el nivel de procesamiento que utilizaban (superficial o profundo) y el nivel de retención a largo plazo de los contenidos de aprendizaje.

El experimento consistía en dar a los estudiantes tres lecturas sobre un tema determinado, intercalando entre cada una de ellas ciertas preguntas sobre el texto. A un

grupo de alumnos (grupo NS), después de leer las primeras dos lecturas, se les hicieron preguntas encaminadas a inducir un nivel superficial de procesamiento, mientras que al otro grupo (grupo NP) se les dieron preguntas que les obligaban a implicarse en un procesamiento profundo. Después de leer el tercer texto, a ambos grupos se les pidió que resumieran los puntos principales de lo leído y que respondieran algunas preguntas para medir tanto el nivel superficial de procesamiento como el profundo.

Al finalizar el experimento, los autores encontraron que **“las características de la demanda impuesta a los sujetos a través de las preguntas intercaladas tuvo un impacto considerable en el nivel de procesamiento.** En el grupo al que se le dieron preguntas factuales (NS) este impacto fue bastante uniforme, en el sentido de que los sujetos reportaron haber puesto mucha atención en la estructura superficial del texto, como listados o datos numéricos. Para algunos sujetos esto estaba evidentemente en línea con su concepción (o definición) habitual de aprendizaje, mientras que otros tuvieron que modificar sus estrategias regulares de aprendizaje para poder cumplir con los requerimientos de la tarea que se les solicitaba” (Marton y Säljö, 1976b, p. 121) (negritas añadidas). En el grupo en el que las preguntas requerían un procesamiento profundo (NP), la influencia de la manipulación experimental fue menos uniforme. Algunos alumnos ‘tecnificaron’ el aprendizaje, en el sentido de que desarrollaron una especie de algoritmo de aprendizaje prediciendo lo que les pedirían responder en el tercer texto partiendo de lo que ya se les había preguntado anteriormente, mientras que otros sí adoptaron un nivel de procesamiento profundo del contenido del texto.

Los autores encontraron que cada nivel de procesamiento y de comprensión del texto implicó un cierto nivel de retención a largo plazo. Los niveles de retención para cada grupo se observan en el Cuadro II-3.

Este trabajo constituyó una primera evidencia de que los enfoques de aprendizaje (en este momento llamados solamente niveles de procesamiento), se veían influidos por factores externos, característicos de los ambientes de aprendizaje en los que se encontraban los alumnos.

Cuadro II-3. Requerimientos de la tarea, tipo de procesamiento y niveles de recuerdo en el experimento de Marton y Säljö.

Requerimientos o demandas de la tarea	Tipo de procesamiento utilizado	Nivel de retención y recuerdo
Lectura de texto y preguntas superficiales + texto y preguntas superficiales y profundas.	Atención cuidadosa a la estructura superficial del texto. Búsqueda de datos numéricos, listados, etc. Alumnos con estas estrategias habituales de estudio las mantuvieron. Alumnos con otras formas de estudio modificaron su estrategia para adaptarse a los requerimientos de la tarea.	Recuerdos de extractos memorizados con una impactante similitud con el extracto original, ponen de manifiesto la importancia que le dieron a la estructura superficial del texto. En general, retención muy baja.
Lectura de texto y preguntas profundas + texto y preguntas superficiales y profundas.	Algunos alumnos tecnicizaron su aprendizaje. Según sus predicciones de lo que les preguntarían desarrollaron un algoritmo de acción para hacer un mínimo esfuerzo. Otros alumnos se implicaron en un procesamiento profundo de los contenidos del texto.	Muy baja, casi exclusiva mención superficial a ciertos problemas tratados en el texto. Mayor retención de aspectos más fundamentales de la lectura.

Por último, en un trabajo llevado a cabo con estudiantes de distintas edades y niveles de formación, a través de una entrevista para discutir cuestiones sobre el aprendizaje y su problemática, y la lectura de un texto seguida de preguntas sobre la forma en que habían llevado a cabo la tarea académica, Säljö estableció la relación que existe entre las concepciones que tienen las personas sobre el aprendizaje y los procesos en los que se implican para aprender (Säljö, 1979). El autor señala que “el hecho de que las personas enfoquen el aprendizaje de formas distintas, pudiera entenderse como un reflejo de las distintas creencias o concepciones que tienen sobre el aprendizaje” (Säljö, 1979, p. 444).

Los resultados de su investigación le llevaron a concluir que en algunos estudiantes el fenómeno del aprendizaje en sí mismo **se ha tematizado**, mientras que para otros el aprendizaje **se da por sentado**.

En esta última perspectiva, en la que el aprendizaje se da por hecho, el proceso de aprender se describe como una actividad esencialmente reproductora, de aprendizaje

memorístico, en donde la tarea del alumno es simplemente retener la información en la mente. En la perspectiva contraria, para el autor se hace evidente que la mayoría de los alumnos con mayor experiencia parecen haber empezado a reflexionar sobre su aprendizaje como tal, es decir, el propio fenómeno de aprender se ha convertido en un tema de aprendizaje, se ha tematizado, en palabras de Säljö. Desde esta perspectiva, los alumnos se hacen concientes de la influencia del contexto en su aprendizaje y hacen conciente la distinción entre ‘aprender para la vida’ y ‘aprender para la escuela’, adaptando sus procesos y estrategias de aprendizaje para cada caso.

Este último trabajo fue una aportación más hacia la consolidación de la teoría de los enfoques de aprendizaje, pues establece que, además del contexto de aprendizaje, las ideas que se tienen sobre el aprendizaje mismo influyen en la forma en que se afrontan las tareas académicas (hasta este momento, niveles de procesamiento).

En resumen, los trabajos de los autores suecos Marton y Säljö son considerados como los pilares de la teoría sobre los enfoques de aprendizaje de los alumnos, en la medida en que establecieron las siguientes ideas: a) que los alumnos reflejan distintos niveles de comprensión dependiendo de los niveles de procesamiento en los que se implican durante sus tareas académicas, uno superficial, o uno profundo; b) que dichos niveles de procesamiento se ven influidos por el tipo de requerimiento o demanda académica percibida por los alumnos; y c) que dichos niveles de procesamiento también se ven influidos por las creencias o concepciones sobre el aprendizaje que los alumnos mantienen, ya lo vean como un proceso dado por hecho, o ya como un proceso tematizado.

2. LOS TRABAJOS DE PASK

Gordon Pask investigó los estilos y estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de los sistemas conversacionales, descritos por el autor como “técnicas que involucran a un participante humano dialogando con un estudiante, o a un ‘participante’ computarizado a través del cual el estudiante ‘se habla a sí mismo’ bajo ciertas restricciones impuestas por el dispositivo” (Pask, 1976, p. 128), y en los que una conversación está definida por un *dominio conversacional* que incluye descripciones

sobre las formas en las que se estudia un tema, y *gráficas de comportamiento* que describen lo que se hace al momento de aprender.

Analizando las conversaciones, Pask llegó a la conclusión de que los estudiantes poseen uno u otro de dos estilos de aprendizaje: el **holista** o el **serialista**. En el Cuadro II-4 se resumen las características de cada uno de ellos, que también han sido descritas en otra parte de este trabajo (ver también Entwistle, 1988; Entwistle, *et al.*, 1979; Hernández Pina, 1993; Marín Gracia, 2002; Pask, 1976).

Cuadro II-4. Características de los estilos de aprendizaje de Pask.

	Estilo Holista	Estilo Serialista
Objetivos	El estudiante tiene varios objetivos y temas de trabajo bajo su tema meta.	El estudiante tiene un solo objetivo y tema de trabajo, que puede ser su tema meta, o no.
Características y estrategias principales	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asimila información proveniente de muchos temas para aprender el tema meta. Relaciona las creencias que tiene sobre otros temas con el tema meta que está aprendiendo. Tiende a descubrir una descripción global de los temas. Busca relaciones amplias y forma hipótesis sobre generalizaciones. 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pasa a otro tema sólo cuando domina el tema que estudia y se siente absolutamente seguro de él. Se enfoca solamente en el tema meta tratado, sin relacionarlo con temas externos. Describe sólo el tema que está trabajando, aislado de los otros. Busca relaciones más simples y propone hipótesis específicas.

Pask describió a alumnos versátiles como aquéllos que podían utilizar cualquiera de los dos estilos a su conveniencia sintiéndose cómodos. Además, identificó a alumnos que mostraban un exceso de confianza en un estilo u otro, describiendo dos patologías del aprendizaje descritas de la siguiente forma por Entwistle (1988): “Un estilo holista desequilibrado conduce a una búsqueda de similitudes entre ideas sin reconocer diferencias importantes, utilizando analogías inadecuadas, generalizando a partir de datos inexactos y pasando fácilmente a conclusiones. [A esta patología] Pask le dio el nombre de **trotamundos**. Los estudiantes que utilizan estilos serialistas desequilibrados no perciben similitudes importantes, pero notan diferencias relativamente triviales; no

emplean analogías útiles y son reacios a llegar a conclusiones independientes o a hacer interpretaciones personales de los datos: una patología de **imprevisión**” (p. 69)

La importancia de los trabajos de Pask radica en el hecho de estudiar el proceso de aprendizaje y sus resultados desde el punto de vista del estudiante, a través de los sistemas conversacionales. Pask fue uno de los primeros investigadores que trabajó el tema de los estilos de aprendizaje desde un enfoque de investigación mixto, empleando métodos cualitativos y cuantitativos en sus trabajos.

Por otro lado, el autor relacionó de manera abierta los estilos de aprendizaje con los estilos de enseñanza, aunque en un ambiente controlado (refiriéndose al sistema conversacional cibernético en el que trabajaba el alumno durante la investigación). El autor establece que si el aprendizaje se lleva a cabo en un ambiente controlado, el resultado de la disparidad entre instrucción y estilo de aprendizaje es dramática. Los estudiantes a los que no se les enseña de acuerdo a su estilo no llegan a adquirir conocimientos relevantes, mientras que una estrategia de enseñanza asociada al estilo particular del alumno (holista o serialista), permite aprender más rápidamente y a retener la información por mayor tiempo (Entwistle y Ramsden, 1983; Pask, 1976).

Por último, una de las conclusiones de Pask que es importante mencionar es, según él establece, la tendencia institucional a estructurar los materiales de estudio y las evaluaciones de una forma tal que favorecen un estilo serialista, lo que perjudica a los alumnos que prefieren estrategias holistas de aprendizaje y que se ven forzados a poner en marcha estrategias serialistas de aprendizaje. El desbalance inverso, es decir, alumnos serialistas que sienten que deben tomar una visión global de un tema, es menos común (Pask, 1976).

Los trabajos de Pask, unidos a los de Marton y Säljö, sirvieron de base para uno de los autores que dieron forma más clara a la Teoría de los Enfoques de Aprendizaje, y que se describen más adelante.

3. LOS TRABAJOS DE BIGGS

Las investigaciones de J.B. Biggs que lo llevaron a seguir la teoría de los enfoques de aprendizaje tienen un inicio un tanto diferente al de los otros autores. Sus

primeros trabajos consistieron en desarrollar, a través de una extensa revisión de la literatura (Jones, 2002), un instrumento de diez escalas denominado *Study Behaviour Questionnaire* (SBQ, Cuestionario de Conductas de Estudio) dentro del marco del procesamiento de la información del paradigma cognitivo. Las escalas de este instrumento se presentan en el Cuadro II-5.

Cuadro II-5. Escalas del Cuestionario de Comportamientos de Estudio de Biggs.

Escala	Definición
Aspiración académica	Pragmático, orientado a la nota, la universidad es un medio.
Interés académico	Motivado intrínsecamente, el estudio es un fin.
Neurotismo académico	Confundido, rebasado por las demandas del trabajo del curso.
Internalismo	Ve “la verdad” como proveniente de dentro, no de la autoridad externa.
Habilidades de estudio y organización	Trabaja consistentemente, revisa regularmente, programa su trabajo.
Estrategia memorística	Se centra en los hechos, detalles, aprende de memoria.
Dependencia	Rara vez cuestiona a los profesores o evaluaciones; necesita apoyo.
Asimilación de significado	Lee ampliamente, relaciona lo conocido, orientado al significado.
Ansiedad hacia el examen	Muy preocupado por los exámenes, miedo al fracaso.
Apertura	[Cree en] la universidad como el lugar donde se cuestionan los valores.

Fuente: Biggs, 1976 (en Entwistle, *et al.*, 1979, p. 369)

Estos trabajos, comenzados en la década de los 60, iniciaron, como explica el autor (Biggs, 1993), con la noción de que si una considerable cantidad de estudios de investigación sugería una pequeña pero positiva relación entre factores de personalidad y desempeño académico, dicho desempeño podía mejorarse a través de la mediación en las conductas de estudio de los alumnos. La hipótesis consistía en que la variación en factores como el estilo cognitivo, la personalidad y los valores, generarían diferentes énfasis en las estrategias de codificación y ensayo, que éstas se manifestarían en el contexto académico a través de distintas formas de estudio y que esto, a su vez, determinaría ciertos resultados de aprendizaje. Sin embargo, el autor reconoce que un instrumento de diez escalas era muy difícil de usar por los profesores, quienes se encontraban ante la dificultad de determinar cuál o cuáles de esos diez factores era más importante fomentar, hecho que lo llevó a reducir el instrumento.

Los análisis factoriales de segundo orden hechos al Cuestionario de Comportamientos de Estudio produjeron tres factores de orden superior que eran explicados no tanto por la teoría del procesamiento de la información, sino por la de los enfoques de aprendizaje que se perfilaba con Marton, *et al.* y Entwistle, *et al.* (Biggs, 1993; Biggs, *et al.*, 2001). Biggs encontró que “los tres factores comprendían dos tipos de ítems, los que se relacionaban con un motivo, y los que se relacionaban con una estrategia congruente. El análisis factorial reflejaba el argumento original de Marton y Säljö de que un estudiante manejaba una tarea de lectura de acuerdo a sus intenciones previas a involucrarse en la tarea” (Biggs, *et al.*, 2001, p. 135). Biggs denominó a cada factor como de **utilidad**, de **internalización** y de **logro**, explicados en el Cuadro II-6.

Cuadro II-6. Factores de orden superior encontrados por Biggs en el Cuestionario de Comportamientos de Estudio.

Factor	Componente cognitivo	Componente motivacional
De utilidad	Estrategia de aprendizaje memorístico	Motivación extrínseca, miedo al fracaso
De internalización	Asimilación de significado	Motivación intrínseca
De logro	Habilidades de estudio y organización	Necesidad de logro

Fuente: Traducido de Entwistle (1979)

Sin embargo, debido a las similitudes con el trabajo de los suecos, Biggs retomó los nombres de **enfoque superficial** y **enfoque profundo** para los dos primeros factores que encontró (Biggs, 1985). La diferencia principal entre las investigaciones de Marton y Säljö y de Biggs, fue el tercer factor, que apuntaba a una nueva forma de enfocar una tarea, encaminada a obtener buenas notas y reconocimiento académico.

Con esta información, Biggs desarrolló un instrumento llamado *Study Process Questionnaire (SPQ)*, Cuestionario de Procesos de Estudio), que dejó atrás el paradigma del procesamiento de la información y que adoptó la línea de los enfoques de aprendizaje, base para sus trabajos posteriores.

El Cuestionario de Procesos de Estudio se transformó, entonces, en un instrumento que producía tres puntajes distintos de enfoques: superficial, profundo y de logro, dentro de cada uno de los cuales se producían dos puntajes componentes, uno que mostraba un motivo para adoptar el enfoque y otro que reflejaba la estrategia de estudio

congruente con cada uno de ellos. El Cuadro II-7 describe las características principales de cada uno de los enfoques descritos por Biggs.

Cuadro II-7. Descripción de los enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias, según Biggs.

Enfoque	Motivos	Estrategias
Profundo	<ul style="list-style-type: none"> • Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo. • Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados. • Intención clara de comprender. • Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos. • Visión de las tareas como interesantes y con implicación personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales. • Comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva. • Interactuar con los contenidos. • Relacionar los datos con las conclusiones. • Examinar la lógica de la argumentación. • Relacionar las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia. • Ver la tarea como una posibilidad de enriquecer la propia experiencia.
Superficial	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir los requisitos mínimos de la tarea. • Evitar el miedo al fracaso. • Trabajar sólo lo necesario. • Obtener las mínimas notas para aprobar. • Visión de las tareas académicas como una imposición externa. • Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender los contenidos esenciales de memoria para reproducirlos en las evaluaciones. • Memorizar temas/hechos/procedimientos sólo para aprobar las evaluaciones. • Focalizar la atención en elementos sueltos, sin la integración en un todo.
De logro	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de rendimiento: la intención es obtener las notas más altas. • Incrementar el ego y la autoestima. • Intención de sobresalir y de competir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el tiempo y espacio de trabajo según la rentabilidad; hacer todas las lecturas sugeridas. • Uso de exámenes previos para predecir preguntas. • Atención a las pistas sobre criterios de evaluación. • Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.

Fuente: González-Pianda, *et al.* (2002, p. 172)

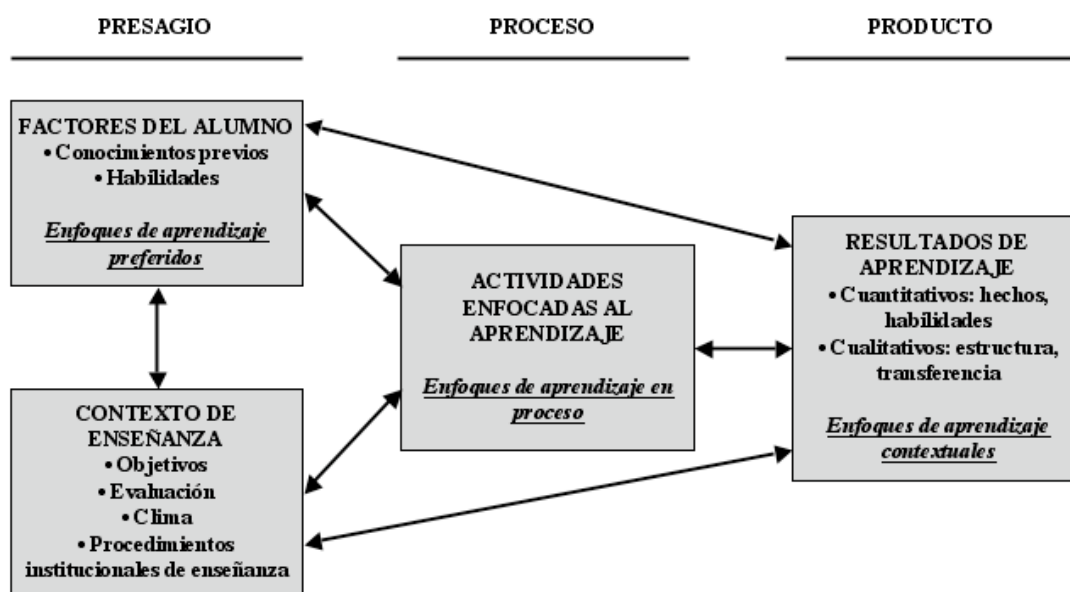
Una revisión de la validez y consistencia del Cuestionario de Procesos de Estudio hecha por el mismo autor recientemente (Biggs, *et al.*, 2001) eliminó el enfoque de logro, que con los análisis factoriales no producía un factor independiente de manera clara. Algunos ítems que debían pertenecer a este factor cargaban en el enfoque profundo, y otros lo hacían en el superficial, quizá debido a que algunos alumnos, para conseguir el éxito en determinada tarea académica, adopten cualquiera de los dos enfoques. El instrumento final elaborado por Biggs es conocido como el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F*, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio).

a) Los enfoques de aprendizaje en el Modelo 3P de Aprendizaje de Biggs

Los enfoques de aprendizaje que poseen los alumnos son para Biggs una parte del sistema total en el que se ubica un evento educativo. Estas nuevas ideas han acercado a Biggs a la Teoría General de Sistemas para explicar la relación entre enfoques de aprendizaje, contextos individual y académico de los alumnos y resultados de aprendizaje.

Para describir cómo aprenden los alumnos, Biggs ha desarrollado a lo largo de treinta años un modelo de enseñanza y aprendizaje que él denomina Modelo 3P de Aprendizaje. Consta de tres fases: la de Presagio, la de Proceso y la de Producto, de ahí su nombre (para una descripción de la evolución del modelo, ver Jones, 2002). En cada fase, además del enfoque que cada alumno posea, influyen otras variables dentro del proceso de aprendizaje. En palabras del autor: “En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico” (Biggs, *et al.*, 2001, p. 135). El Modelo 3P de Aprendizaje puede verse gráficamente en la Figura II-3.

Figura II-3. El Modelo 3P de Aprendizaje de J.B. Biggs.



Fuente: Biggs, *et al.* (2001)

Como puede observarse en la figura, los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo), dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, *et al.*, 2001, p. 137). Esta última idea adquiere una particular importancia dentro del campo de la educación a distancia.

Los enfoques de aprendizaje, por lo tanto, pueden interpretarse de distinta manera según la fase del modelo:

- A nivel de presagio, pueden describir cómo difieren los individuos dentro de un contexto de enseñanza específico (enfoque preferido).
- A nivel de proceso, pueden describir cómo se manejan las tareas específicas (enfoque en proceso).

- A nivel de producto, pueden describir cómo los contextos de aprendizaje pueden diferir uno de otro e influir en el enfoque adoptado por el alumno (enfoque contextual).

4. LOS TRABAJOS DE ENTWISTLE

Las investigaciones de Marton y Säljö, Biggs, y Pask, fueron retomadas por Noel Entwistle, *et al.*, quienes continuaron en la línea de investigación sobre niveles de procesamiento, métodos y estrategias de estudio, motivación y resultados de aprendizaje.

Inicialmente, sus trabajos estaban encaminados a desarrollar instrumentos para encontrar la relación entre motivación (específicamente de logro), métodos de estudio (que enfatizaran la organización y la planificación previa a la tarea) y el desempeño académico, aunque las correlaciones encontradas eran más bien bajas (Entwistle, *et al.*, 1979). Según el autor, la mayor debilidad de los instrumentos era su “descripción sobresimplificada de los métodos de estudio, al no tener en cuenta la existencia de diferentes enfoques de estudio adoptados por los estudiantes” (Entwistle, *et al.*, 1979, p. 365).

Entwistle desarrolló, entonces, un nuevo cuestionario, que incorporó ideas de diversos investigadores, entre las que se incluyen las de nivel de procesamiento y resultados de aprendizaje de Marton y Säljö. Su instrumento final, el Inventario de Lancaster, integró los trabajos desarrollados en distintos ámbitos de la psicología educativa, y que se explican brevemente en el cuadro presentado a continuación (II-8).

Cuadro II-8. Escalas del *Inventario de Lancaster* de Entwistle, *et al.*

Escalas	Procedencia y descripción
Métodos de estudio organizado Motivación de logro Miedo al fracaso Actitudes de desilusión Sujeción al currículo Sociabilidad	Escalas del instrumento original que se mantuvieron en éste. Las ideas de motivación provienen de Atkinson, <i>et al.</i> , y las de miedo al fracaso de una derivación de la idea de esperanza de éxito de los mismos autores. La escala de sujeción al currículo proviene de trabajos hechos por Hudson y Miller y Parlett. Existen alumnos que prefieren tener instrucciones claras, cursos bien definidos y fechas claras de entrega de tareas (están sujetos al currículo), mientras que otros demandan mayor autonomía en su aprendizaje. Por otro lado, existen los alumnos buscadores de pistas para conseguir el éxito en sus estudios, es decir, los que están siempre alerta a pistas de evaluación que den los profesores, o a pautas de comportamiento solicitadas por el personal académico en general.
Enfoque de nivel profundo Enfoque de nivel superficial	Construidas a partir de los estudios de Marton y Säljö. En este instrumento Entwistle utiliza el término ‘enfoque’, a diferencia del de ‘procesamiento’, usado por los investigadores suecos.
Aprendizaje de comprensión Aprendizaje operacional	Desarrolladas tomando de base los trabajos de Pask sobre los estilos de aprendizaje holista y serialista (ver el apartado de este trabajo sobre las contribuciones de Pask).
Enfoque estratégico Motivación intrínseca Motivación extrínseca	Construidas a partir de los trabajos de Biggs y de los resultados de las entrevistas llevadas a cabo por Ramsden.
Internalismo Apertura	Construidas tomando de base las investigaciones de Biggs. Estas dos escalas fueron eliminadas del instrumento final.

Los resultados de las investigaciones que llevó a cabo con su inventario en escenarios universitarios, llevaron al autor a concluir en la existencia de tres ‘enfoques de aprendizaje’ distintos, que él llamó de **comprensión**, de **reproducción** y de **logro**, resultados que mostraron un sorprendente parecido a los de Biggs. Entwistle resumía en el cuadro que se reproduce a continuación (Entwistle, *et al.*, 1979, p. 376) las categorías que describían cada uno de los factores encontrados (Cuadro II-9).

Cuadro II-9. Categorías que describen los distintos enfoques de aprendizaje, según Entwistle.

Factor	Orientación e intención	Motivación (tipo de personalidad)	Enfoque o estilo	Proceso		Resultado
				Etapa I	Etapa II	
I	Comprensión	Intrínseca (Autónoma y no sujeta al currículo)	Enfoque profundo / versátil	Los cuatro procesos remarcados abajo utilizados apropiadamente para alcanzar la comprensión.		Nivel profundo de comprensión.
			Aprendizaje de comprensión	Construcción de una descripción general del tema tratado.	Reorganización de la información nueva para relacionarla con conocimientos y experiencias previas para establecer un significado personal.	Comprensión incompleta atribuida a la patología de trotamundos.
II	Reproducción	Extrínseca y miedo al fracaso. (Ansiosa y sujeta al currículo)	Aprendizaje operacional	Detallada atención a la evidencia y a los pasos en la argumentación.	Relación de evidencia con conclusiones y mantenimiento de una posición crítica y objetiva.	Comprensión incompleta atribuida a la patología de improvidencia.
			Enfoque superficial	Memorización	Sobreaprendizaje	Nivel superficial de comprensión.
III	Obtención de notas altas	Búsqueda de éxito. (Estable, confianza en, y extrema exigencia a sí mismo)	Enfoque orientado al logro / organizado	Cualquier combinación de los seis procesos anteriores considerada apropiada para los requerimientos de la tarea y los criterios de evaluación		Notas altas con o sin comprensión.

Fuente: Traducido de Entwistle (1979, p. 376)

Esta coincidencia en los resultados provenientes de distintos grupos de investigación, fue lo que terminó por establecer la **Teoría de los Enfoques de Aprendizaje** como una clara línea de investigación, alejada un tanto de los trabajos sobre estilos de aprendizaje que habían dominado el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos.

Posteriormente, Entwistle, *et al.* hicieron modificaciones a su inventario, manteniendo los conceptos de **enfoque profundo, superficial y de logro**. El *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST, Inventario de Enfoques de Aprendizaje y Habilidades de Estudio) agregó en su construcción las ideas sobre concepciones de aprendizaje elaboradas por Säljö (1979) y otras sobre preferencias instruccionales. Además, incluyó dentro de las escalas de los enfoques de aprendizaje las ideas de Pask, que en la versión anterior se exploraban en escalas independientes (Tait, *et al.*, 1998).

Finalmente, muy recientemente, en un importante proyecto de investigación llevado a cabo en el Reino Unido (Entwistle y Hounsell, 2005), el autor y sus colaboradores desarrollaron un nuevo inventario, en el que incorporan ideas sobre orientaciones de estudio, motivaciones y enfoques de aprendizaje. El nuevo instrumento ha sido llamado *Learning and Studying Questionnaire* (LSQ, Cuestionario de Aprendizaje y Estudio). En esta versión, Entwistle mantiene los enfoques superficial y profundo, y al de logro (que él denomina estratégico) lo descompone en tres escalas que exploran ciertas habilidades de autorregulación y gestión del estudio (estudio monitorizado, estudio organizado y manejo del esfuerzo). Además, en un segundo instrumento utilizado en este mismo proyecto, indaga sobre las percepciones del contexto académico y de las demandas de la tarea, y repite la exploración de los enfoques de aprendizaje, pidiendo a los alumnos que respondan enfocándose en lo que han hecho durante el curso, y no en lo que suelen hacer normalmente. La idea central es conocer si existen variaciones en los enfoques de aprendizaje preferidos y en los contextuales, por retomar a Biggs (2001), y las causas que pudieran estar detrás de dicha variación (Entwistle, *et al.*, 2002). Con esto se puede constatar el carácter flexible que Entwistle le otorga a los enfoques de aprendizaje, cuando relaciona la forma en que un alumno percibe la tarea o lo que el contexto académico demanda de él con la posible modificación de su manera de afrontar los estudios.

5. DEFINICIÓN DE ENFOQUE DE APRENDIZAJE

Brevemente, después de hacer un seguimiento de los trabajos de los autores anteriores, podemos definir y delinear las características de los enfoques de aprendizaje de los alumnos.

Aunque pocas definiciones han sido propuestas, prefiriendo los autores describir directamente las características de cada uno de ellos, Biggs los ha definido de manera general como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tienen los estudiantes de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (Biggs, 1988, en González-Pienda, *et al.*, 2002, p. 168). Esta definición refleja los componentes básicos de un enfoque de aprendizaje: a) Un proceso de aprendizaje (estrategias de estudio determinadas), influido por b) la percepción de la tarea (la forma en que se ve la tarea y su dificultad) y c) las características personales (motivación, orientaciones de estudio, concepciones del aprendizaje).

Un enfoque de aprendizaje es, finalmente, la forma en que un individuo (o alumno) se aproxima a su tarea académica (por utilizar la traducción directa del término *approach*, de *approaches to learning*) y la afronta, poniendo en marcha determinadas estrategias de estudio, influidas por la motivación y la forma de concebir el aprendizaje.

En otro de sus trabajos, Biggs reconoce nuevamente que “los enfoques de aprendizaje se han utilizado para referirse a características de personalidad y a reacciones inducidas por una determinada situación. Los individuos están predispuestos por su personalidad a adoptar un enfoque preferido, mientras que ciertas situaciones promueven o inhiben en ellos enfoques particulares” (Biggs, 1985, p. 187).

En otras palabras, la característica más importante y quizá definitoria de los enfoques de aprendizaje es su carácter contextual y flexible, que es reconocido por todos los autores dedicados a esta línea de investigación: Biggs lo ilustra en su Modelo 3P de Aprendizaje (Biggs, *et al.*, 2001) (ver Figura II-3); Entwistle lo pone de manifiesto más claramente en su último proyecto de investigación (Entwistle y Hounsell, 2005); y, desde un inicio, Marton y Säljö así lo sugieren al encontrar una asociación entre la adopción de uno u otro nivel de procesamiento dependiendo de los requerimientos de la tarea (Marton y Säljö, 1976b).

Esta flexibilidad en los enfoques, como se ha dicho ya en este trabajo, los aleja de la línea de estilos de aprendizaje, que son más bien considerados características fijas de la personalidad o, en su defecto, poco modificables. Recordando el continuo de Coffield, *et al.* (2004) (ver Figura II-2), construido tomando como eje esa característica específica, los estilos de aprendizaje fijos y constitucionales de la personalidad se encuentran en un extremo del continuo, mientras que los enfoques, dependientes del contexto y modificables, se encuentran en el extremo opuesto.

Fundamentalmente, dos son los enfoques de aprendizaje que los trabajos de investigación han confirmado: uno profundo y uno superficial. Ya antes de que se configurara la teoría sobre enfoques de estudio, algunos autores habían encontrado esta especie de dicotomía. No se ha incluido la descripción de algunas de estas investigaciones en este trabajo por no pertenecer directamente al tema en cuestión, pero Kember (1996) lo pone de manifiesto en una de sus contribuciones. El Cuadro II-10 muestra la relación entre algunos de estos conceptos previos y los enfoques de aprendizaje.

Cuadro II-10. Términos y conceptos relacionados con los enfoques de aprendizaje provenientes de distintos ámbitos de investigación.

Similitudes entre términos y conceptos relacionados con los enfoques de aprendizaje.				
Ausubel	Aprendizaje significativo	Aprendizaje memorístico		
Wittrock	Procesamiento generativo	Procesamiento reproductivo		
Thomas y Bain	Aprendizaje transformacional	Aprendizaje reproductivo		
Schmeck	Procesamiento profundo Procesamiento elaborativo	Memorización de hechos	Estudio metódico (No se corresponde con el enfoque de logro de Entwistle o Biggs)	
Marton y Säljö	Procesamiento de nivel profundo	Procesamiento de nivel superficial	Autores trabajando directamente con la Teoría de Enfoques de Aprendizaje. La principal diferencia con trabajos derivados de la psicología cognitiva (estos trabajos provienen de la investigación pedagógica, en contextos educativos directos), es encontrar una intención subyacente al proceso elegido, y la influencia de la percepción del contexto en la estrategia de estudio elegida	
Biggs	Enfoque de internalización Enfoque profundo (en últimas versiones de su cuestionario)	Enfoque de utilidad Enfoque superficial (en últimas versiones de su cuestionario)		Enfoque de logro
Entwistle	Enfoque profundo	Enfoque superficial		Enfoque de logro

Fuentes para la elaboración del cuadro: Kember (1996) y Entwistle y Ramsden (1983).

De forma resumida, las características de cada uno de estos dos enfoques o formas de aproximarse a una tarea académica, descritas por Biggs (1987, en Kember, 1996, p. 342), se presentan a continuación (ver también el apartado de este trabajo titulado *Evolución de la Teoría sobre Enfoques de Aprendizaje*).

Un estudiante que adopta un enfoque profundo:

- Se interesa en la tarea académica y disfruta llevándola a cabo;

- Busca el significado inherente a la tarea (si es un texto escrito, la intención del autor);
- Personaliza la tarea, haciéndola significativa para la propia experiencia y el mundo real;
- Integra aspectos o partes de la tarea en un todo (por ejemplo, relaciona la evidencia con la conclusión), ve relaciones entre este todo y el conocimiento previo; y
- Trata de teorizar acerca de la tarea, forma hipótesis.

Un estudiante que adopta un enfoque superficial:

- Ve la tarea como una demanda que debe ser cumplida, una imposición necesaria para alcanzar otras metas (un certificado o diploma, por ejemplo);
- Ve los aspectos o partes de la tarea como discretos y no relacionados, ni entre ellos, ni con otras tareas;
- Se preocupa por la cantidad de tiempo que requiere la compleción de la tarea;
- Evita significados personales o de otro tipo que la tarea pudiera implicar; y
- Depende de la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea (las palabras utilizadas, por ejemplo, o un diagrama o recurso mnemotécnico).

Un tercer enfoque, el de logro, ha sido también identificado, aunque, en la actualidad, algunos autores que inicialmente trabajaron con él han decidido mantener solamente los anteriores dos (Biggs, *et al.*, 2001).

Desde un principio, el enfoque de logro se percibió como de naturaleza distinta a la del profundo y superficial. Explicado por Biggs (1985, p. 187), “Las estrategias involucradas en los primeros dos [el profundo y el superficial] describen maneras en que los estudiantes manejan el contenido mismo de la tarea, mientras que las estrategias de logro describen las formas en que los estudiantes organizan los contextos temporales y espaciales en los que se lleva a cabo la tarea”. En otras palabras, los enfoques

profundo y superficial describen estrategias cognitivas que se ponen en marcha para afrontar el contenido de la tarea, mientras que el de logro describe estrategias de manejo de tiempo e infraestructura para un buen estudio. Por estas razones, “los análisis factoriales usualmente asocian las estrategias y motivos de logro con el enfoque profundo, aunque dependiendo de los sujetos y las condiciones de enseñanza, algunas veces los puntajes relacionados con el enfoque de logro cargan hacia el superficial” (Biggs, *et al.*, 2001, p. 139). Por otro lado, también Entwistle y otros autores han encontrado este tipo de resultados, en los que se demuestra que algunos estudiantes utilizan un conjunto de estrategias profundas y de logro para conseguir altas notas. Para describir estos hallazgos, los autores han llegado a utilizar nombres como ‘enfoque profundo-estratégico’, ‘profundo de logro’, o ‘superficial de logro’.

En últimas fechas, estas razones llevaron a Biggs, como se ha dicho anteriormente, a mantener solamente los enfoques profundo y superficial y es la razón por la cual en este trabajo también se utilizan únicamente esos dos.

C. INVESTIGACIÓN Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La Teoría de los Enfoques de Aprendizaje es reconocida por muchos autores como “una de las dos posiciones teóricas más importantes en la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes... siendo la otra la del procesamiento de la información” (Kember, 1996, p. 342). Los trabajos se han llevado a cabo desde dos perspectivas: una cualitativa [llamada también experiencial, introspectiva o fenomenográfica (Richardson, 1994b)] iniciada por Marton, *et al.*, argumentando la importancia de estudiar el aprendizaje y sus resultados desde las voces de sus protagonistas: los estudiantes (Marton y Svensson, 1979), y otra cuantitativa, intentando “operacionalizar la distinción entre diferentes enfoques de aprendizaje en términos de las respuestas de los estudiantes a diferentes escalas y cuestionarios particulares” (Richardson, 1994b, p. 313) y que toma en cuenta los trabajos cualitativos que originaron esta línea de investigación.

Ambas corrientes han sido muy prolíficas en cuanto a estudios de investigación se refiere, especialmente en el Reino Unido, Australia, Estados Unidos y países asiáticos. La gran mayoría de los trabajos se han conducido en universidades tradicionales, con estudiantes jóvenes y utilizando distintos diseños de investigación (algunos longitudinales, siguiendo los enfoques de los alumnos en un inicio y al final de los estudios), correlacionales (buscando las relaciones entre los enfoques y otras variables, especialmente el desempeño y el rendimiento), etc.

Por ejemplo, en algunos trabajos se ha buscado una correlación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos al final de los cursos (Valle Arias, *et al.*, 1998; Valle Arias, *et al.*, 2000). Otros investigadores han tratado de descubrir si los enfoques de aprendizaje de los alumnos varían según el tipo de carrera universitaria que escojan (Barca Lozano, 1999; Hernández Pina, *et al.*, 2001; Pilcher, 2002; Skogsberg y Clump, 2003), o según el área geográfica en la que se encuentre la universidad a la que asistan (Clump y Skogsberg, 2003). Mientras que otros trabajos se decantan más por una cuestión diagnóstica, es decir, se trata de conocer, antes de que inicie un curso, cuáles son los enfoques de aprendizaje que utilizan normalmente los estudiantes que se matricularán en él, para dirigir actividades de orientación y asesoría durante el curso (Barca Lozano, 1999). Por otro lado, El Inventario de Procesos de Estudio de Entwistle y el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs han sido traducidos a distintos

idiomas (Barca Lozano, 1999; Kember, *et al.*, 1996; Leung y Chan, 2001) y utilizados en numerosos trabajos de investigación que han posibilitado comparaciones transculturales de los enfoques de aprendizaje de los alumnos (Richardson, 1994a).

El Cuadro II-11, sin ánimo de ser exhaustivo, presenta algunas investigaciones reportadas en la literatura sobre esta línea de trabajo, tratando de incluir los tipos de estudios representativos de los distintos caminos que se han seguido, que pueden clasificarse como sigue: a) estudios encaminados a la identificación de los enfoques de aprendizaje de los alumnos solamente; b) estudios comparativos de los distintos inventarios de enfoques de aprendizaje; c) estudios que exploran la modificación de los enfoques debida a diversas variables; y d) estudios correlacionales entre enfoques y otras variables, principalmente el rendimiento, resultados de evaluación y percepción de los ambientes de aprendizaje. En el cuadro se incluye el nombre del trabajo y sus autores, el objetivo, la metodología utilizada y los resultados principales obtenidos.

Un largo listado de trabajos desarrollados bajo la teoría de los enfoques de aprendizaje puede consultarse en Entwistle y Hounsell (2005).

Cuadro II-11. Investigaciones sobre enfoques de aprendizaje

Autor y año	Título del trabajo	Objetivo	Metodología	Resultados
Kember y Gow (1990)	<i>Cultural specificity of approaches to study</i>	Identificar los enfoques de estudio de los alumnos universitarios en Hong Kong.	Cuantitativa Aplicación de dos instrumentos, el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs y el Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle. Análisis factorial de los datos.	Evidencia de que existe un enfoque hacia los estudios que implica entender y memorizar (orientación limitada). Kember lo explica más minuciosamente en otro de sus trabajos y lo llama 'la paradoja del estudiante asiático' (Kember, 1996).
Entwistle y Waterson (1988)	<i>Approaches to studying and levels of processing in university students</i>	Comparar inventarios desarrollados a partir de teorías distintas sobre estrategias (Schmeck) y enfoques de estudio (Entwistle).	Cuantitativa Elaboración de un inventario seleccionando ítems del Cuestionario de Schmeck y del Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle. Análisis factorial de componentes principales y confirmatorio.	Las dos teorías (una proveniente de la psicología cognitiva y otra de la investigación pedagógica) reflejan un acuerdo sustancial sobre los conceptos que describen las estrategias de estudio.
Gow y Kember (1990)	<i>Does higher education promote independent learning?</i>	Examinar el comportamiento de los enfoques de estudio durante los estudios universitarios de alumnos de una universidad de Hong Kong.	Cuantitativa y Cualitativa Aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs para explorar identificar enfoques de aprendizaje. Entrevista semiestructurada con los alumnos.	El principal hallazgo fue comprobar que los estudiantes adoptan un enfoque superficial al final de la carrera para encontrar un equilibrio con su contexto académico. Los resultados sugieren, según el autor, que en esta universidad en particular, el sistema educativo no promueve el aprendizaje independiente en los alumnos.

Cuadro II-11. Continuación...

Autor y año	Título del trabajo	Objetivo	Metodología	Resultados
Dart y Clarke (1991)	<i>Helping students become better learners: A case study in teacher education</i>	Examinar el comportamiento de los enfoques de aprendizaje después de una forma particular de enseñanza.	Cuantitativa y Cualitativa Uso de instrumentos para identificar locus de control y procesos de estudio y diarios de los alumnos.	Aumento del enfoque profundo debido al tipo de enseñanza, que enfatiza la responsabilidad por el propio aprendizaje (negociación del currículo, discusión por pares, contratos de aprendizaje, reflexión crítica y evaluación colaborativa).
Entwistle y Tait (1990)	<i>Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments</i>	Examinar las diferencias entre enfoques de aprendizaje de alumnos de distintos departamentos académicos.	Cuantitativa Uso de instrumentos para medir enfoques de aprendizaje y percepciones del ambiente académico. Análisis factorial de los datos.	Evidencia de que los alumnos con una orientación superficial hacia los estudios prefieren ambientes de enseñanza relacionados con un enfoque superficial y aquéllos que poseen un enfoque profundo prefieren ambientes de enseñanza que promueven dicho enfoque.
Ramsden (1983)	<i>Institutional variations in British students' approaches to learning and experiences of teaching</i>	Comparar los enfoques de estudio de los alumnos de dos distintos tipos de instituciones de educación superior (universidad y politécnico).	Cuantitativa Aplicación del Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle y del Cuestionario de Experiencias del Curso.	Contrario a lo esperado, existe mayor probabilidad de que los alumnos del politécnico utilicen un enfoque profundo que los de la universidad. Los dos grupos reportan similares formas de organización de los estudios. Los alumnos universitarios perciben una enseñanza más pobre y los del politécnico están más interesados en obtener calificaciones para el empleo.

Cuadro II-11. Continuación...

Autor y año	Título del trabajo	Objetivo	Metodología	Resultados
Biggs (1979)	<i>Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes</i>	Examinar la relación entre enfoques de estudio y calidad de los resultados de aprendizaje.	Cualitativa y cuantitativa Aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs para los enfoques de estudio, y la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) del mismo autor para identificar la calidad de las respuestas de los alumnos a una pregunta relacionada con la lectura de un texto.	Se encontró cierta relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado, el nivel de calidad de respuesta según la taxonomía SOLO y el nivel de retención a largo plazo. Un enfoque profundo produce respuestas de mayor calidad. Un enfoque superficial produce respuestas más simples, dentro de los primeros escalones de la taxonomía.
Beckwith (1991)	<i>Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance</i>	Examinar la relación entre enfoques de aprendizaje y el desempeño en la evaluación cuantitativa de aprendizajes.	Cuantitativa Uso del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs para identificar enfoques, un cuestionario diseñado para evaluar conocimientos previos, y un examen de respuesta múltiple para evaluar conocimientos adquiridos. Análisis factorial y correlacional de los datos.	No se encontró relación entre enfoques y desempeño en la evaluación. Se explica la diferencia con otras investigaciones en términos de los estilos de enseñanza a los que fueron expuestos los alumnos. La identificación del enfoque de aprendizaje adoptado resultó estimulante para pensar en el proceso de aprendizaje.

Cuadro II-11. Continuación...

Autor y año	Título del trabajo	Objetivo	Metodología	Resultados
Trigwell y Proser (1991)	<i>Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes</i>	Examinar la relación entre las percepciones del ambiente de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje adoptados, y los resultados cualitativos y cuantitativos de aprendizaje.	<p>Cualitativa y cuantitativa en el primer estudio reportado (uso del Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle, notas de examen, taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) de Biggs, y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre la evaluación de la enseñanza para la obtención de datos).</p> <p>Cuantitativa en el segundo (Inventario de Entwistle, notas de examen y Cuestionario de Experiencias del Curso de Ramsden).</p> <p>Análisis factorial</p>	<p>Evidencia razonable de la relación entre los enfoques de estudio y las percepciones del ambiente de aprendizaje.</p> <p>Por lo menos cierta evidencia de la relación entre enfoques y la evaluación de los cursos.</p> <p>Cierta evidencia de la relación entre enfoques, percepción del ambiente de aprendizaje y calidad de los resultados de aprendizaje (Trigwell y Proser, 1991, p. 262).</p>
Kember, et al. (1996)	<i>An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes</i>	Examinar las relaciones entre motivación para el aprendizaje, percepción de la carga de trabajo, y el tiempo dedicado a la tarea.	<p>Cualitativa y cuantitativa</p> <p>Se eligió un diario personal para la obtención de datos y la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs. El enfoque adoptado se ve como una función del interés percibido y la motivación.</p>	<p>VARIABLES DÉBILMENTE INTERRELACIONADAS.</p> <p>La carga de trabajo percibida depende de la motivación y de la cantidad de trabajo. Las notas mejoraron algo con más horas de trabajo, aunque los alumnos podían dedicar muchas horas de estudio y aún así obtener malas notas al utilizar enfoques de aprendizaje inapropiados.</p>

Cuadro II-11. Continuación...

Autor y año	Título del trabajo	Objetivo	Metodología	Resultados
Valle Arias, <i>et al.</i> (2000)	<i>Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios</i>	Examinar la relación entre enfoques de aprendizaje y ciertas variables psicológicas.	<p>Cuantitativa</p> <p>Aplicación de instrumentos de medida para cada variable:</p> <p>La versión traducida del Study Process Questionnaire para identificar el enfoque de aprendizaje.</p> <p>Cuestionario de Metas Académicas para su evaluación.</p> <p>Instrumento de elaboración propia de los autores para identificar las restantes variables (autoconcepto, capacidad percibida, etc.).</p> <p>Análisis de conglomerados (Cluster analysis).</p>	<p>Existencia de tres grupos o clusters</p> <p>Grupo 1: Alumnos sin enfoque de aprendizaje predominante.</p> <p>Grupo 2: Alumnos con un uso predominante del enfoque profundo de aprendizaje.</p> <p>Grupo 3: Alumnos con un uso predominante del enfoque superficial.</p> <p>Los alumnos del grupo 2 presentan mayor nivel de autoconcepto académico positivo, mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles y expectativas de éxito. También se fijan más en las características de la tarea y en el estilo de enseñanza del profesor a la hora de estudiar.</p>
Barca Lozano (1999)	<i>CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario</i>	Identificar de manera diagnóstica los enfoques de aprendizaje de los alumnos que inician cursos universitarios, para proponer líneas de orientación individualizada hacia los estudios.	<p>Cuantitativa</p> <p>Uso del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA, traducción del Study Process Questionnaire en sus primeras versiones) para la identificación de los enfoques de aprendizaje.</p> <p>Análisis cuantitativo de resultados.</p>	Los alumnos en quienes se identifica un enfoque superficial hacia los estudios son orientados a modificar sus estrategias de estudio para conseguir un enfoque más profundo y posibles mejores resultados en el aprendizaje.

Cuadro II-11. Continuación...

Autor y año	Título del trabajo	Objetivo	Metodología	Resultados
Valle Arias, et al. (1998)	<i>Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico</i>	Proponer y evaluar un modelo teórico cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en estudiantes universitarios.	Cuantitativa Aplicación de instrumentos de medida para cada variable: La versión traducida del Study Process Questionnaire para identificar el enfoque de aprendizaje. Instrumento de elaboración propia de los autores para identificar las restantes variables cognitivo-motivacionales. Correlación de variables y Análisis de Ecuaciones Estructurales para determinar la viabilidad del modelo explicativo del rendimiento académico.	No se comprueba el modelo teórico propuesto. En este trabajo no se encuentra relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.
Greene, et al. (2001)	<i>Technology-based distributed learning in post secondary education: Learner differences in strategy use and achievement</i>	Buscar la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento. Profundización de un estudio previo que investiga la relación entre variables como autoeficacia, motivación y estrategias de estudio con rendimiento en cursos de ingeniería química en línea y a través de CD-ROM.	Cualitativa Entrevista con los estudiantes sobre sus estrategias de estudio.	Los alumnos con menos rendimiento se enfocaban en la memorización y en la aplicación de lo que habían memorizado. Los alumnos con mayor rendimiento se enfocaban en la comprensión de conceptos. Ambos grupos utilizaban estrategias superficiales, pero los de mayor rendimiento también utilizaban estrategias profundas, y eran conscientes de la diferencia entre ambos enfoques, lo que les permitía tomar decisiones sobre cómo aprender.

Dentro del ámbito de la educación a distancia, principal interés de este trabajo, algunos autores han adoptado la tradición teórica sobre enfoques de aprendizaje en años recientes.

Siguiendo la línea general de investigación en educación a distancia sobre las características cognitivas de los alumnos que afectan su aprendizaje, muchos trabajos han tratado de identificar los estilos cognitivos o preferencias instruccionales de los alumnos matriculados en cursos a distancia. Sin embargo, se ha encontrado poca evidencia de que dichos estilos o preferencias predigan el éxito, la persistencia en los cursos o el desempeño de los alumnos (Dillon y Greene, 2003; Harris, *et al.*, 2003). Además, Dillon y Green (2003) cuestionan la relevancia de esta línea de investigación cuando afirman que si “los estilos cognitivos y los constructos de personalidad son descritos en la literatura como relativamente ‘constantes’... la única forma de enfocar el diseño de la instrucción para acomodarse a las diferencias de los alumnos es cambiar la instrucción, en lugar de cambiar al alumno. Sin embargo, el objetivo más importante de toda educación, incluyendo la educación a distancia, es ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender” (p. 238).

Dejando atrás entonces los estilos cognitivos y de aprendizaje para la investigación en educación a distancia, se han comenzado a explorar los enfoques de estudio que utilizan los alumnos para ayudarles a modificarlos, si es necesario, con el objetivo de lograr un mejor aprendizaje, debido a las características particulares del estudio a distancia (mayor responsabilidad e independencia, auto-dirección, auto-regulación, etc.). Kember y Harper (1987) han demostrado que la teoría sobre enfoques de aprendizaje, aunque iniciada en universidades tradicionales, es también apropiada para contextos de educación a distancia.

Por otro lado, Richardson, iniciando sus trabajos con poblaciones universitarias adultas al argumentar que la gran mayoría de los estudios sobre enfoques de aprendizaje han ignorado la edad de los participantes como una variable importante (Richardson, 1994b), compara los enfoques de alumnos universitarios con aquéllos de los de posgrado y concluye que “los estudiantes de posgrado son igualmente capaces de adoptar orientaciones apropiadas hacia su estudio” (Richardson, 1998, p. 217). En otro de sus trabajos (Richardson, 1995), además de comparar alumnos jóvenes y maduros,

relaciona sus enfoques con su desempeño académico y obtiene resultados que confirman los anteriores, es decir, que los alumnos maduros tienden a enfocar sus estudios de una manera profunda. En cuanto al desempeño, no observa diferencias entre los dos grupos de estudiantes.

La preferencia de un enfoque profundo por parte de los alumnos maduros, que son en gran medida el tipo de alumnos que se matriculan en la educación a distancia, razón por la cual se comentan aquí estos trabajos, es explicada, de acuerdo con el autor, en función de tres razones principales: “que los estudiantes maduros están motivados por objetivos intrínsecos, que los estudiantes jóvenes adquieren un enfoque superficial en los últimos años de su educación secundaria, y que las experiencias de vida de los estudiantes maduros promueven un enfoque profundo hacia el estudio en la educación superior” (Richardson, 1994b, p. 309).

Más recientemente, Richardson ha hecho una comparación entre la investigación entre enfoques de aprendizaje de alumnos en la universidad tradicional y los de alumnos en educación a distancia (Richardson, 2000). El autor concluye que, aunque la investigación en este último contexto es limitada, se observa que los alumnos a distancia adoptan patrones similares de enfoques de aprendizaje a los mostrados por los alumnos tradicionales. Esto confirma que la teoría sobre enfoques es apropiada para el campo de la educación a distancia, en donde los resultados de las investigaciones pueden guiar la toma de decisiones en cuanto al diseño del curso y las tutorías, orientados ambos a promover un enfoque profundo de aprendizaje, indispensable para el verdadero aprendizaje y la persistencia en los cursos de educación a distancia.

SEGUNDA PARTE.

EL ESTUDIO

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A. PRINCIPALES PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de un investigador está siempre guiado por cierto sistema de creencias o visiones del mundo, al cual, en el ámbito del quehacer científico, muchas veces se le ha dado el nombre de paradigma (otros términos también se usan, como el de tradiciones, programas de investigación o perspectivas). El término fue utilizado inicialmente en el campo de las ciencias duras o naturales, pero la importancia actualmente atribuida a los paradigmas en las ciencias sociales se debe a la obra de Kuhn (1970), *La estructura de las revoluciones científicas* (Niglas, 1999; Tashakkori y Teddlie, 1998), a través de la cual el autor establece que “los paradigmas son modelos que son imitados dentro de un determinado campo, y que pueden existir paradigmas en competencia, especialmente dentro de ciencias inmaduras” (Tashakkori y Teddlie, 1998, p. 3).

En términos generales, un paradigma está conformado por lo que una persona considera como real y lo que acepta como conocimiento, es decir, está constituido por determinadas creencias metafísicas básicas no probadas que ayudan a entender la naturaleza de lo real y a aceptar lo que conocemos como real. Cada paradigma, entonces, se constituye de una serie de axiomas o de un “conjunto de ‘creencias básicas’ no demostradas (e indemostrables) aceptadas por convención o establecidas en la práctica como los bloques que construyen los sistemas o estructuras conceptuales o teóricos” (Lincoln y Guba, 1985, p. 33), y de un método particular de llegar al conocimiento.

Históricamente, el paradigma de investigación que más ha influido las ciencias en general ha sido el positivismo. Sin embargo, la constante evolución del ser humano, las nuevas formas de enfrentarse a la realidad y de investigarla, han derivado en nuevos caminos de indagación y de generación del conocimiento. En parte por un cierto descrédito de los axiomas positivistas dentro de los grupos de investigación en las ciencias sociales y del comportamiento, surgieron nuevas posiciones, como el postpositivismo, guardando cierta relación con el positivismo, o el interpretativismo — llamado por muchos constructivismo o naturalismo, aunque, al profundizar en el estudio

histórico de la investigación cualitativa, se van encontrando matices y diferencias en los términos y las posturas de los autores (ver, para más detalle, Valles, 2003)—, colocados en el otro extremo de un continuo imaginario de posiciones ante la realidad.

De forma muy breve, a continuación se describen las características de cada uno de los paradigmas mencionados en líneas anteriores. Debe decirse, de cualquier modo, que lo que se describirá es una visión reduccionista de la realidad sobre los paradigmas de investigación en las ciencias sociales y humanidades. Sirva solamente esta delineación como entrada a la explicación del marco metodológico que rige este trabajo: los métodos mixtos de investigación.

1. POSITIVISMO

Reese (1980, en Lincoln y Guba, 1985) define al positivismo como “una familia de filosofías caracterizadas por una evaluación extremadamente positiva de la ciencia y el método científico” (p. 19). Siguiendo un recorrido histórico de la ciencia, Conde (1994, en Valles, 2003) argumenta que “entre los siglos XII y XIV se desarrollan en el occidente europeo un conjunto de transformaciones económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc., que van a crear las condiciones sociales y culturales para el nacimiento de la ciencia moderna y del paradigma ‘científico-positivo’ dominante” (p. 26).

Los proponentes del positivismo en la investigación basan el conocimiento solamente en hechos observables, se preocupan por la objetividad y aluden a cuestiones de validez y fiabilidad de los datos recabados y de las interpretaciones. Tashakkori y Teddlie (1998) recogiendo las ideas de Lincoln y Guba (1985), principalmente, y de otros autores, describen los distintos axiomas adscritos al positivismo, que se apuntan en el Cuadro III-1.

Cuadro III-1. Axiomas del positivismo.

1. Ontología (naturaleza de la realidad)	Existe una única realidad.
2. Epistemología (relación entre el conocedor y lo conocido)	El que conoce y lo conocido son independientes.
3. Axiología (papel de los valores en la generación de preguntas)	La generación de preguntas está influida por los valores.
4. Generalizaciones	Es posible hacer generalizaciones libres del contexto y del tiempo.
5. Vínculos causales	Existen causas reales que son temporalmente precedentes o simultáneas a los efectos.
6. Lógica deductiva	Se argumenta de lo general a lo particular. Se da énfasis a las hipótesis <i>a priori</i> (teoría).

Fuente: Tashakkori y Teddlie (1998)

La metodología de investigación utilizada por los defensores del paradigma positivista refleja necesariamente una congruencia entre ella y las posiciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas que poseen. Los únicos métodos de investigación que pueden responder a la exigencia de buscar hechos observables y cuantificables, que separan y distinguen lo más posible al investigador del objeto de estudio, y que permiten librar al proceso de investigación de juicios de valor por parte del que investiga, son los cuantitativos que, además, permiten hacer generalizaciones, buscar relaciones de causa-efecto, y generar teorías.

Esta estrecha relación entre paradigma y método (Lincoln y Guba hacen a la metodología parte del paradigma; sin embargo, otros autores, como Tashakkori y Teddlie, establecen un vínculo entre axiomas paradigmáticos y métodos de investigación derivados de ellos) ha ocasionado que se hable de paradigma positivista o cuantitativo indistintamente, reduciendo muchas veces el debate al camino metodológico utilizado para llevar a cabo un estudio, sin tomar en cuenta los presupuestos filosóficos que están detrás de esa decisión. En otras palabras, se habla de dos grupos distintos, los ‘cuantitativos’ y los ‘cualitativos’ (aludiendo a metodologías), más que de positivistas y constructivistas (lo que hace referencia a un paradigma global).

2. POSTPOSITIVISMO

El reconocimiento de que el sujeto y el objeto son parte de una misma realidad, cuyo entendimiento es construido, fue delineando una nueva postura paradigmática. El postpositivismo surgió como una reacción ante los axiomas positivistas aplicados a la investigación en las ciencias sociales (Tashakkori y Teddlie, 1998). Aunque metodológicamente mantiene los métodos cuantitativos de investigación, aparecen importantes diferencias en cuanto al papel de los valores del investigador y la naturaleza de la realidad, entre otras cosas, en el proceso de investigación. Estas diferencias se describen en el Cuadro III-2, tomado igualmente de Tashakkori y Teddlie (1998).

Cuadro III-2. Axiomas del postpositivismo.

1. Naturaleza de la realidad	Nuestro entendimiento de la realidad es construido.
2. Hechos influidos por la teoría	La investigación está influida por la teoría, hipótesis o marcos de referencia que un investigador utiliza.
3. Generación de preguntas influida por los valores	La investigación está influida por los valores del investigador.

Fuente: Tashakkori y Teddlie (1998)

El postpositivismo puede verse como un puente entre el positivismo y el constructivismo, que se explica más adelante. No se describe más sobre el postpositivismo pues el debate central que originó la postura metodológica que se mantiene en este trabajo está basado en la dicotomía positivismo-metodología cuantitativa / constructivismo-metodología cualitativa.

3. NATURALISMO O CONSTRUCTIVISMO

Dentro del campo de la investigación surgió una posición totalmente opuesta al positivismo, tanto en los presupuestos fundamentales como en el modo de investigar. Siguiendo las ideas de los autores hasta el momento citados, el Cuadro III-3 describe los axiomas de este nuevo paradigma en la investigación: el naturalismo para unos, o constructivismo o interpretativismo, para otros.

Cuadro III-3. Axiomas del naturalismo.

1. Ontología (naturaleza de la realidad)	Existen múltiples realidades construidas.
2. Epistemología (relación entre el conocedor y lo conocido)	El que conoce y lo conocido son inseparables.
3. Axiología (papel de los valores en la generación de preguntas)	La generación de preguntas está ligada a los valores.
4. Generalizaciones	Es imposible hacer generalizaciones libres del contexto y del tiempo.
5. Vínculos causales	Es imposible distinguir las causas de los efectos.
6. Lógica inductiva	Se argumenta de lo particular a lo general. Se da énfasis a la teoría fundamentada.

Fuente: Tashakkori y Teddlie (1998)

Aceptar los presupuestos de este paradigma implicó generar nuevas formas de investigar, pues los objetivos de la investigación cambiaron también. Ahora no se intentan conseguir generalizaciones y tampoco se busca distinguir entre las causas y los efectos. Además, se investiga de forma distinta pues se acepta que los valores influyen en los cuestionamientos hechos a la realidad, que el sujeto investigador no puede separarse de lo investigado y que simplemente podemos intentar explicar una realidad concreta y no la realidad absoluta (además de que la realidad depende de quién la observe). Así, surgieron los métodos cualitativos de investigación, es decir, surgieron maneras distintas de conocer e investigar la realidad, que reflejaran y fueran congruentes con las posiciones epistemológicas y ontológicas de partida. En la práctica, a este paradigma se le conoce como naturalista o constructivista (aludiendo a una posición ante la realidad) o cualitativo (haciendo referencia a los métodos de investigación), algo similar con lo sucedido con el paradigma positivista o cuantitativo.

Metodológicamente, las posturas de los proponentes del positivismo y el constructivismo han generado dicotomías extremas en distintos niveles y aspectos, muchas veces con un tono de franca competencia. Niglas (1999) retoma las ideas de McLaughlin (1991) y presenta las dicotomías más comúnmente encontradas en la literatura entre las dos metodologías de investigación. Se reproduce el cuadro a continuación:

Cuadro III-4. Dicotomías metodológicas comunes encontradas en la literatura.

Cuantitativa	Cualitativa
objetiva	subjetiva
deductiva	inductiva
técnicas de encuesta	observación participante
sociología	antropología
anti-naturalismo	naturalismo
ciencia	arte
positivismo	hermenéutica
galiléica	aristotélica
causal	teleológica
mecanicista	finalística
explicación	comprensión
<i>erklären</i>	<i>verstehen</i>
positivismo lógico	fenomenología
macro	micro
* buena	mala
predictiva	descriptiva
racionalismo	empiricismo
teórica	ateórica
*El lado en el que deben colocarse cada uno de los opuestos de las dicotomías por debajo de la línea, dependerá del lado en el que se encuentre o con el que se identifique el escritor/lector.	

Fuente: Traducido de Niglas (1999)

Esta misma división ha sido identificada por otros autores. Por ejemplo, Reichardt y Cook (1986) afirman que “los que ven el debate en términos de un contraste entre paradigmas proporcionan, por lo general, toda una lista de atributos de los que se afirman que permiten distinguir las concepciones globales cualitativa y cuantitativa. (...) del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propio de la antropología social” (p. 28).

Algunos investigadores defienden una nueva forma de investigar y generar conocimiento como el camino para superar estas posiciones extremas ante el hecho investigador, el cual debe estar regido, según establecen y se explica más adelante, por el problema concreto por investigar (o pregunta de investigación), y no tanto por las posturas filosóficas o axiomas paradigmáticos explicativos de la realidad. Siguiendo con Reichardt y Cook (1986), cuando hablan sobre las dicotomías entre lo cualitativo y lo cuantitativo, también afirman que “tales caracterizaciones se basan en dos suposiciones (...) que un tipo de método se halla irrevocablemente ligado a un paradigma (...) es decir, como conciben el mundo de diferentes maneras, los investigadores han de emplear métodos distintos de investigación (...). En segundo lugar, se supone que los paradigmas cualitativo y cuantitativo son rígidos y fijos y que la elección entre éstos es la única posible (...). En nuestra opinión constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos (...) y resaltamos algunos de los beneficios potenciales del empleo conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos” (p. 30).

La postura anterior dibuja una nueva dirección tomada por ciertos autores en el ámbito de la investigación, que se conoce como metodología mixta y que se explica brevemente en la siguiente sección.

B. LOS MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN

Durante décadas, los defensores de cada uno de los paradigmas expuestos anteriormente, han argumentado que, dadas las diferencias extremas entre cada uno de ellos, es imposible, dentro del quehacer de la investigación, mezclar metodologías cuantitativas con cualitativas. Algunos autores, incluso, han defendido la llamada ‘tesis de incompatibilidad’ que establece que las diferencias extremas entre los dos paradigmas impiden su reconciliación metodológica en la investigación. En otras palabras, la tesis de incompatibilidad (a nivel metodológico), sostiene que “la compatibilidad entre los métodos cuantitativos y cualitativos es imposible debido a la incompatibilidad de paradigmas que subyacen los métodos” (Tashakkori y Teddlie, 1998, p. 11), y ha sido defendida por los investigadores convencidos de la conocida como ‘pureza paradigmática’.

A finales de la década de los 50, teóricos e investigadores comenzaron a ver viable y útil utilizar metodologías tanto cualitativas como cuantitativas de forma mezclada y propusieron ciertas formas de complementariedad entre ambas. La primera de estas formas fue la ya conocida triangulación de datos. Ahora, gracias a un nuevo movimiento comenzado a partir de los 70 aproximadamente, pero fortalecido aún más recientemente, la mezcla de metodologías ha recobrado fuerza entre un grupo nutrido de investigadores, que han propuesto los ‘métodos mixtos de investigación’. Estos autores, a nivel filosófico, han tenido que contraponerse a la tesis de incompatibilidad, y para esto han utilizado una nueva posición filosófica: el pragmatismo.

Desde la idea pragmática de ‘utilizar lo que sirve para cada circunstancia’, los métodos mixtos han compatibilizado los métodos cuantitativos con los cualitativos para investigar la realidad. Además, el debate ha traspasado las fronteras metodológicas, y los autores proponen la mezcla de paradigmas en las distintas etapas involucradas en la investigación (por ejemplo, al momento de definir las preguntas de investigación, o de analizar y discutir los resultados).

El pragmatismo lleva el debate más allá del campo metodológico al considerar que un investigador no debe estar supeditado al método, sino a la pregunta de investigación, y que dicha pregunta debe marcar el camino por seguir, tanto conceptual como metodológicamente. A esto se le ha denominado la ‘dictadura de la pregunta de

investigación'. En palabras de Tashakkori y Teddlie (2003b), “los investigadores pragmáticos consideran que la pregunta de investigación es más importante que el método que utilizan o que el paradigma que subyace al método” (p. 679).

Partiendo de estas ideas, dentro de los métodos mixtos surgen dos niveles de mezcla de paradigmas que Tashakkori y Teddlie (1998; 2003b) han denominado *estudios de métodos mixtos* (tocando únicamente la combinación de metodologías) y *estudios de modelos mixtos* (que combinan los paradigmas positivista-cuantitativo y constructivista-cualitativo en distintas fases de una misma investigación). El Cuadro III-5 muestra la evolución de los enfoques metodológicos de investigación que proponen los autores anteriores, partiendo de momentos de investigación monometodológica hasta llegar a los modelos mixtos de investigación.

De manera similar, otros autores proponen también la existencia de distintos niveles de mezcla de paradigmas, aunque utilizan términos distintos a los usados por Tashakkorie y Teddlie para designar sus propuestas de diseños mixtos de investigación. En el Cuadro III-6, traducido de Niglas (2000), puede verse un breve resumen de estas distintas denominaciones.

Cuadro III-5. La evolución de enfoques metodológicos en las ciencias sociales y del comportamiento, según Tashakkori y Teddlie.

**Periodo I: La Era monometodológica o “purista”
(desde el siglo XIX hasta los años 1950’s)**

- A. La orientación puramente cuantitativa
 - 1. Una sola fuente de datos (CUAN)
 - 2. Dentro de un mismo paradigma/modelo, múltiples fuentes de datos
 - a) Secuencial (CUAN/CUAN)
 - b) Paralelo/Simultáneo (CUAN + CUAN)
- B. La orientación puramente cualitativa
 - 1. Una sola fuente de datos (CUAL)
 - 2. Dentro de un mismo paradigma/modelo, múltiples fuentes de datos
 - a) Secuencial (CUAL/CUAL)
 - b) Paralelo/Simultáneo (CUAL + CUAL)

**Periodo II: La emergencia de los métodos mixtos
(de 1960 a los años 1980’s)**

- A. Diseños de estatus equivalente (a través de ambos paradigmas/métodos)
 - 1. Secuencial (por ejemplo, estudios secuenciales de dos fases)
 - a) CUAL/CUAN
 - b) CUAN/CUAL
 - 2. Paralelo/simultáneo
 - a) CUAL + CUAN
 - b) CUAN + CUAL
- B. Diseños dominante – menos dominante (a través de ambos paradigmas/métodos)
 - 1. Secuencial
 - a) CUAL/cuan
 - b) CUAN/cual
 - 2. Paralelo/simultáneo
 - a) CUAL + cuan
 - b) CUAN + cual
- C. Diseños con uso multinivel de enfoques

**Periodo III: La emergencia de los estudios de modelos mixtos
(desde 1990)**

- A. Una sola aplicación dentro de la etapa del estudio*
 - 1. Tipo de pregunta —CUAL o CUAN
 - 2. Recolección de datos/Operaciones —CUAL o CUAN
 - 3. Análisis/Inferencias —CUAL o CUAN
- B. Múltiples aplicaciones dentro de la etapa del estudio**
 - 1. Tipo de pregunta —CUAL y/o CUAN
 - 2. Recolección de datos/Operaciones —CUAL y/o CUAN
 - 3. Análisis/Inferencias —CUAL y/o CUAN

*Tiene que existir una mezcla tal que cada enfoque aparezca en al menos una etapa del estudio

** Tiene que existir una mezcla tal que ambos enfoques aparezcan en al menos una etapa del estudio

Fuente: Tashakkori y Teddlie (1998)

Cuadro III-6. Clasificación de los estudios según su forma de usar/combinar metodologías cuantitativas y cualitativas, según Niglas.

	Diseños puros: Diseños puramente cuantitativos o cualitativos (pueden utilizar distintos métodos de recogida de datos, pero del mismo enfoque).	Diseños multimétodos o de métodos mixtos: Diseños que utilizan métodos cuantitativos o cualitativos en la fase metodológica de la investigación.	Diseños mixtos: Diseños donde los enfoques cuantitativos y cualitativos se combinan de varias formas dentro de distintas fases del estudio. (planteamiento de las preguntas de investigación, marcos de referencia, metodología, análisis y discusión de resultados).
Tashakkori y Teddlie, 1998	Estudios monométodo	Estudios de métodos mixtos	Estudios de modelos mixtos
Brewer y Hunter, 1989	Estudios monométodo	Estudios multimétodo	Estudios de métodos compuestos
Cresswell, 1995	Estudio cuantitativo Estudio cualitativo	Diseño de dos fases Diseño dominante-menos dominante	Diseño de metodología mixta
Marks and Shotland, 1987	Estudio cuantitativo Estudio cualitativo *	Triangulación; <i>bracketing model</i> Multiplismo complementario	
Bryman, 1988	Estudio cuantitativo Estudio cualitativo	Diez formas distintas de integración	Híbridos metodológicos
Patton, 1980	Estudio cuantitativo Estudio cualitativo *	Triangulación	Diseño de metodología mixta
* La triangulación y el <i>bracketing model</i> pueden utilizarse dentro de los estudios puramente cuantitativos o cualitativos, utilizando técnicas de recogida de datos pertenecientes a un mismo enfoque paradigmático.			

Fuente: Niglas (2000)

Puede decirse, por tanto, que coexisten actualmente tres posiciones distintas sobre el uso de una u otra metodología de investigación: 1) Los puristas argumentan que sólo uno de los dos enfoques (positivista-cuantitativo/constructivista-cualitativo) es apropiado y suficientemente científico para la investigación, y establecen que las metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas están fuertemente ligadas a posiciones epistemológicas diferentes y mutuamente excluyentes, por lo que no es posible combinar metodologías en la investigación; 2) los situacionistas consideran que ambas metodologías pueden ser utilizadas, pero que al poseer fundamentos distintos

sirven a contextos y situaciones distintas y no pueden ser combinadas en el marco de un mismo trabajo de investigación, y 3) los pragmáticos, que consideran los enfoques cuantitativos y cualitativos como útiles y defienden su uso integrado en un mismo trabajo, para profundizar en la comprensión de un fenómeno (Niglas, 2000).

Los proponentes de los métodos mixtos de investigación sostienen que investigar de esta forma puede acarrear importantes beneficios. Por ejemplo, Tashakkori y Teddlie (2003a) identifican tres ventajas de una metodología mixta sobre una monometodológica: a) puede responder preguntas de investigación que otras metodologías no pueden; b) posibilita hacer inferencias más fuertes, y c) da la oportunidad de presentar una mayor diversidad de puntos de vista divergentes.

No obstante, como campo relativamente nuevo, deben tenerse en cuenta los aspectos que necesitan madurarse y evolucionar. Entre ellos se incluye la gran diversidad de definiciones, nomenclaturas y tipos de métodos y diseños mixtos que se encuentran en la literatura, y los nuevos paradigmas que los sustentan. Los defensores de esta forma de investigar necesitan llegar a un acuerdo en cuanto a los posibles diseños de investigación y a la forma de llamarlos, por un lado y, por otro, deben encontrar una convivencia sana entre posibles paradigmas de base para esta metodología, pues, aunque aquí se ha mencionado únicamente al pragmatismo, existen autores que defienden otros, como el transformativo-emancipatorio, para fundamentar el uso de métodos mixtos de investigación. Esta convivencia se hace necesaria para no caer nuevamente en otra guerra paradigmática.

Lo escrito líneas arriba es sólo un esbozo poco detallado de los paradigmas y metodologías en los que se apoya la investigación en ciencias sociales y humanidades. Muchos especialistas han estudiado este tema en profundidad (ver, por ejemplo, Brewer y Hunter, 1989; Cook y Reichardt, 1986; Creswell, 1994; Denzin, 1978; J. C. Greene y Caracelli, 1997; Hernández Sampieri, *et al.*, 2006; Onwuegbuzie, 2002; Patton, 1990; Reichardt y Cook, 1986; Rocco, Bliss, Gallagher, Pérez-Prado, *et al.*, 2003; Rocco, Bliss, Gallagher, y Pérez-Prado, 2003; Tashakkori y Teddlie, 1998, 2003a, 2003b, entre otros). La intención aquí ha sido simplemente de identificación y reconocimiento, para poder explicar las razones por las que se adoptó una metodología mixta en este trabajo.

C. RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE UNA METODOLOGÍA MIXTA PARA ESTA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este estudio se decidió utilizar una metodología mixta de investigación por dos razones, que se describen brevemente a continuación.

La primera tiene que ver con las ventajas que este tipo de diseños tienen dentro del ámbito de la educación. De hecho, el uso de diseños mixtos para la investigación educativa se está volviendo cada vez más frecuente, sin ser excepción el ámbito de la educación a distancia, en el cual algunos autores recomiendan los métodos mixtos por permitir una mayor profundización en la investigación de los factores ambientales que separan al profesor y al alumno y que influyen en las formas de enseñanza y en el aprendizaje, hecho que a su vez redundaría en un análisis más firme de los resultados (Rocco, Bliss, Gallagher, Perez-Prado, *et al.*, 2003).

En este trabajo, con la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos se pretenden lograr inferencias más sólidas a partir de los resultados a través de la triangulación de los datos. Por otro lado, también se intentará obtener una mayor profundización de los puntos de vista de distintos participantes y complementar la información obtenida desde los distintos instrumentos de recogida de información (de índole cuantitativa y cualitativa).

La segunda razón para utilizar este enfoque metodológico tiene que ver con el tema investigado en cuestión, es decir, con los enfoques de aprendizaje, y está ligada a la intención de utilizar y mantener las dos corrientes metodológicas (una cuantitativa y otra cualitativa) que dentro de este ámbito existen. Marton y Säljö, por un lado, dieron origen a esta teoría a través de metodologías cualitativas de investigación y Entwistle y Biggs, por el otro, continuaron su estudio a través de instrumentos y análisis cuantitativos de datos.

Desde la década de los setenta, Marton y Svensson (1979), al proponer metodologías cualitativas para investigar los resultados de aprendizaje de los alumnos y los enfoques de aprendizaje, establecían diferencias en la forma de investigar sobre el aprendizaje de los alumnos en seis áreas: la perspectiva utilizada (observacional o experiencial), la descripción de datos (cuantitativa o cualitativa), la conceptualización

(generalizada o contextual), la relación de categorías (externa o interna), la comprensión (explicación o entendimiento) y la aplicación de resultados (técnico o emancipatorio).

Como explican los autores (Marton y Svensson, 1979), “estas perspectivas son complementarias en el sentido que ninguna se deriva de la otra o la contradice” (p. 472). En cierto modo, estos autores estaban aceptando la mezcla de metodologías en la investigación educativa y en este trabajo se intenta reconocer este hecho al haber decidido utilizar un diseño mixto para llevarlo a cabo.

En conclusión, elegir una metodología mixta de investigación dentro del ámbito de la investigación de enfoques de aprendizaje permitirá, por un lado, tener tanto la visión que del participante tiene el investigador (con el uso de instrumentos cuantitativos de recogida de datos), como la visión propia del participante (con la conducción de entrevistas), mientras que, por otro lado, permitirá la comparación de los datos obtenidos, su triangulación y complementariedad.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha explicado en otra parte de este trabajo, la teoría establece que los alumnos poseen una cierta forma preferida de abordar las tareas académicas, que ha sido denominada enfoque de aprendizaje, y que dicha forma de estudiar puede verse afectada y modificarse dependiendo de las condiciones de la tarea en particular y del contexto o ambiente de aprendizaje en general. También se ha demostrado que el tipo de enfoque adoptado influye en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Normalmente se ha asociado un enfoque profundo a mejores calificaciones y mayor rendimiento académico.

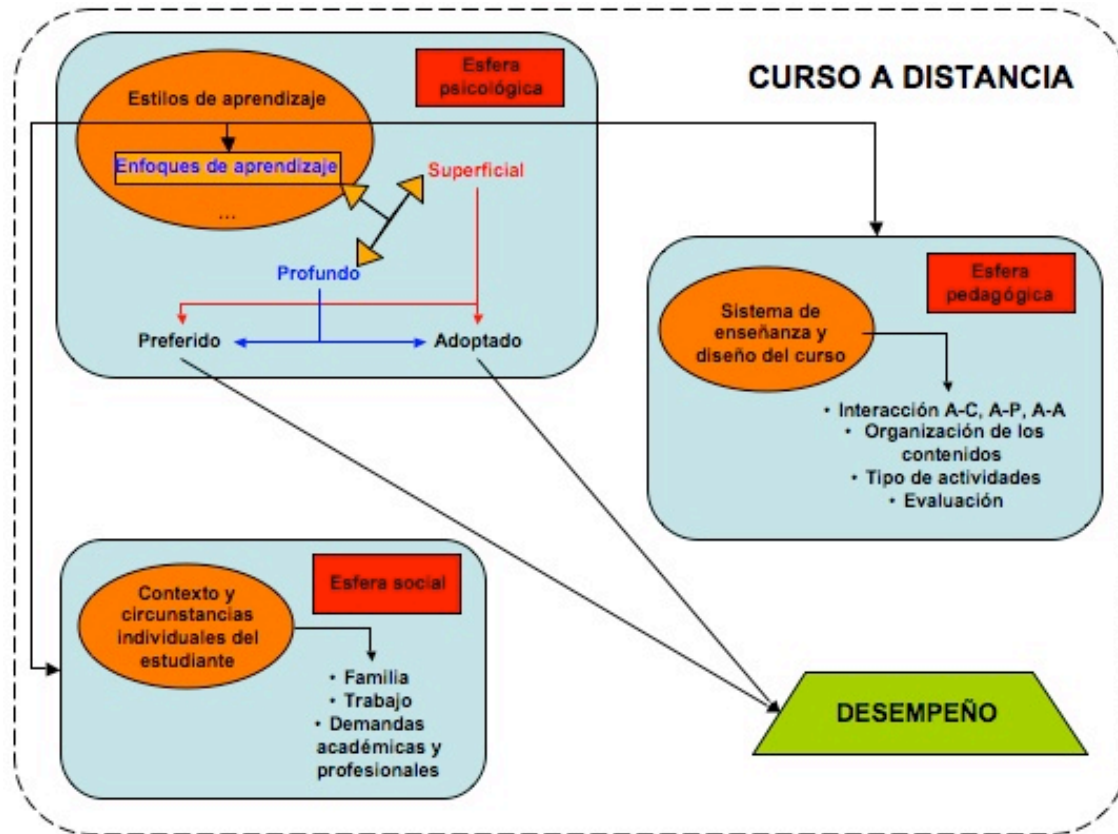
En el campo de la educación a distancia, las condiciones académicas a las que se enfrenta un alumno están definidas por la lejanía entre el profesor y el alumno —lo que a su vez dicta las formas en las que se entregan los contenidos y las características de las actividades y evaluaciones—, el autoestudio y la propia regulación del tiempo y del espacio. Por tanto, puede ser que un alumno posea un tipo de enfoque (superficial o profundo) y se vea modificado durante el desarrollo del curso a distancia, dependiendo de su diseño, del tipo de interacción entre profesores/tutores y alumnos y del sistema de evaluación elegido.

Por otro lado, los alumnos que estudian a distancia, generalmente lo hacen movidos por razones de tipo profesional y personal que les impiden acceder al sistema educativo más tradicional. Circunstancias que pueden igualmente afectar la forma en que afrontan sus tareas académicas. Por lo tanto, en este trabajo se intentan también descubrir los efectos que pudiera tener el contexto social en los enfoques de aprendizaje que los alumnos adopten durante el desarrollo del curso.

En cuanto a la relación entre los enfoques y el desempeño académico, como se ha dicho líneas arriba, las investigaciones previas en este tema han demostrado ciertos efectos de los enfoques de aprendizaje en el desempeño de los alumnos. En este trabajo se intentará, pues, conocer cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos, tanto el preferido, como el adoptado (si lo hubiera), y ver de qué forma estos enfoques

influyen en el desempeño académico. La Figura IV-1 muestra la interacción de las tres esferas que tocamos en este trabajo: una psicológica, una pedagógica y otra social.

Figura IV-1. Interacción entre las variables del estudio.



Nota: A-C= Alumno-Contenido, A-P= Alumno-Profesor, A-A= Alumno-Alumno

El planteamiento intenta responder las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los enfoques del aprendizaje que poseen los alumnos matriculados en cursos a distancia?
- ¿De qué manera son afectados los enfoques del aprendizaje por el contexto académico y social de los alumnos?
- ¿Qué relación existe entre los enfoques del aprendizaje de los alumnos y su desempeño académico?

B. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Existe una separación física, temporal y transaccional [esta última por recordar a Moore (1993a)] entre los estudiantes que toman los cursos a distancia, los profesores y la institución de enseñanza en particular. Todo esto implica claramente una diferencia entre la experiencia de estudiar a distancia y la de estudiar de manera tradicional. Sin embargo, como explica Richardson (2000), lo que queda menos claro es “si el modo distinto de educación afecta la forma en que los estudiantes abordan sus estudios académicos. Por ejemplo, si es verdad que la educación a distancia demanda o fomenta la autonomía del estudiante, es de suponerse que los estudiantes que toman cursos a distancia se comprometan con sus estudios activamente, más que los alumnos que estudian de manera tradicional” (p. 11). Una forma de averiguarlo, poco trabajada en el ámbito de la educación a distancia, es identificando los enfoques de aprendizaje de los alumnos y la forma en que éstos pudieran ser modificados, precisamente, por la experiencia del estudio a distancia.

Por otro lado, conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos y los factores académicos y/o sociales que puedan afectarlos tanto de forma positiva como negativa, se vuelve indispensable para llevar a cabo acciones que promuevan el mejoramiento del estudio a distancia. En estos tiempos en los que la calidad es un tema recurrente en los debates sobre la educación tradicional y la llevada a cabo a distancia, establecer pautas o lineamientos basados en las formas en que los alumnos se proponen estudiar a distancia y los efectos de estas formas de estudio en su rendimiento y desempeño, puede ser una importante iniciativa promotora de calidad. Sherry (2003), por ejemplo, señala que cualquier debate sobre la calidad de la educación a distancia debe considerar las actitudes, competencias y logros de los estudiantes. Esta autora sostiene que el conocimiento de las actitudes de los estudiantes hacia su ambiente de aprendizaje y hacia su aprendizaje mismo “es crucial en todo proceso de evaluación de la calidad, debido al efecto que dichas percepciones pueden tener en sus enfoques de aprendizaje” (Sherry, 2003, p. 440).

Por último, la intención de conocer si las circunstancias particulares de cada alumno (familiares y/o laborales) tienen un efecto en la forma de estudiar y en sus

resultados finales, recoge información útil para los procesos de orientación y tutoría del aprendizaje, indispensables en la consecución de estudios a distancia.

En resumen, este estudio se justifica por la intención de buscar información que indague sobre las maneras en que los estudiantes a distancia se proponen abordar sus tareas académicas; sobre cómo estas formas de estudio y los efectos en el desempeño de los alumnos pueden sentar bases para el establecimiento de guías promotoras de calidad; y sobre cómo esta información también puede ser relevante en los procesos de orientación y tutoría del aprendizaje por parte de la institución académica responsable, dado que quizá ciertas estrategias de estudio y organización del tiempo puedan ayudar a los alumnos a lograr un mejor desempeño en los cursos a distancia.

C. OBJETIVOS

Para conseguir lo planteado en este trabajo, se establecieron los objetivos enunciados a continuación.

1. GENERALES

- Conocer cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos en un entorno de educación a distancia en el nivel universitario.
- Determinar la relación entre los enfoques de aprendizaje y los contextos académico y social de los alumnos.
- Determinar la relación existente entre los enfoques de aprendizaje de los alumnos y su desempeño académico.

2. ESPECÍFICOS

- Identificar cuáles son los enfoques de aprendizaje preferidos de alumnos.
- Identificar las características más importantes del contexto académico del curso a distancia que influyen en los enfoques de aprendizaje de los alumnos.
- Identificar las características más importantes del contexto social de los alumnos que influyen en sus enfoques de aprendizaje.
- Identificar los enfoques de aprendizaje modificados de los alumnos.
- Determinar el desempeño académico de los alumnos.
- Determinar la relación entre enfoques y desempeño.

D. HIPÓTESIS

En este trabajo se mantienen las siguientes suposiciones:

Primeramente, con sustento en resultados de un trabajo previo sobre enfoques de aprendizaje de alumnos de educación a distancia, llevado a cabo con participantes muy similares a los de este trabajo (Recio Saucedo, 2004), se espera que en este estudio la mayoría de los alumnos muestren un enfoque profundo hacia los estudios.

Por otro lado, de acuerdo con investigaciones previas que han demostrado una relación positiva entre el enfoque de aprendizaje profundo y el rendimiento (ver la sección de este trabajo titulada *Investigación y enfoques de aprendizaje*), se espera encontrar en este trabajo la misma relación, es decir, que un enfoque de aprendizaje profundo esté asociado a un buen desempeño en el curso (mayor rendimiento).

Por tanto, se trazan las siguientes hipótesis de partida:

H1. Los alumnos adultos que estudian a distancia poseen un enfoque profundo de aprendizaje.

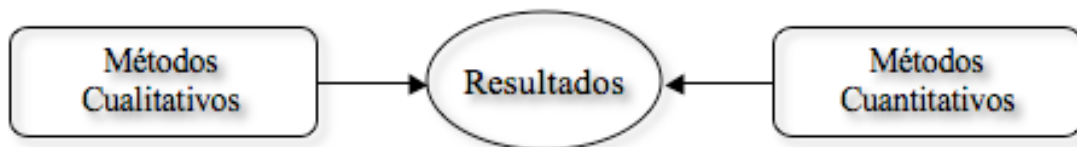
H2. Los alumnos que poseen un enfoque profundo de aprendizaje tienen un mejor desempeño académico que los que poseen un enfoque superficial.

E. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este trabajo se plantea un estudio descriptivo bajo una metodología mixta de investigación, pues se utilizan tanto métodos cuantitativos como cualitativos para la recolección y análisis de los datos.

De los distintos diseños mixtos de investigación propuestos por los autores (Tashakkori y Teddlie, 1998, 2003a, 2003b) (ver Cuadro III-5), para este trabajo se ha elegido uno de estatus equivalente entre los métodos cuantitativo y cualitativo, aplicados de forma secuencial durante la investigación. El diseño podría ilustrarse gráficamente como lo sugieren Ulin, *et al.* (1996 en Tashakkori y Teddlie, 1998) al representar distintos escenarios de combinación de métodos cuantitativos y cualitativos (ver Figura IV-2). En este modelo se considera que ambos métodos tienen el mismo peso y contribuyen por igual a la obtención y el análisis de los datos, y a la discusión de los resultados.

Figura IV-2. Representación gráfica del diseño de investigación elegido según Ulin, *et al.* (1996).

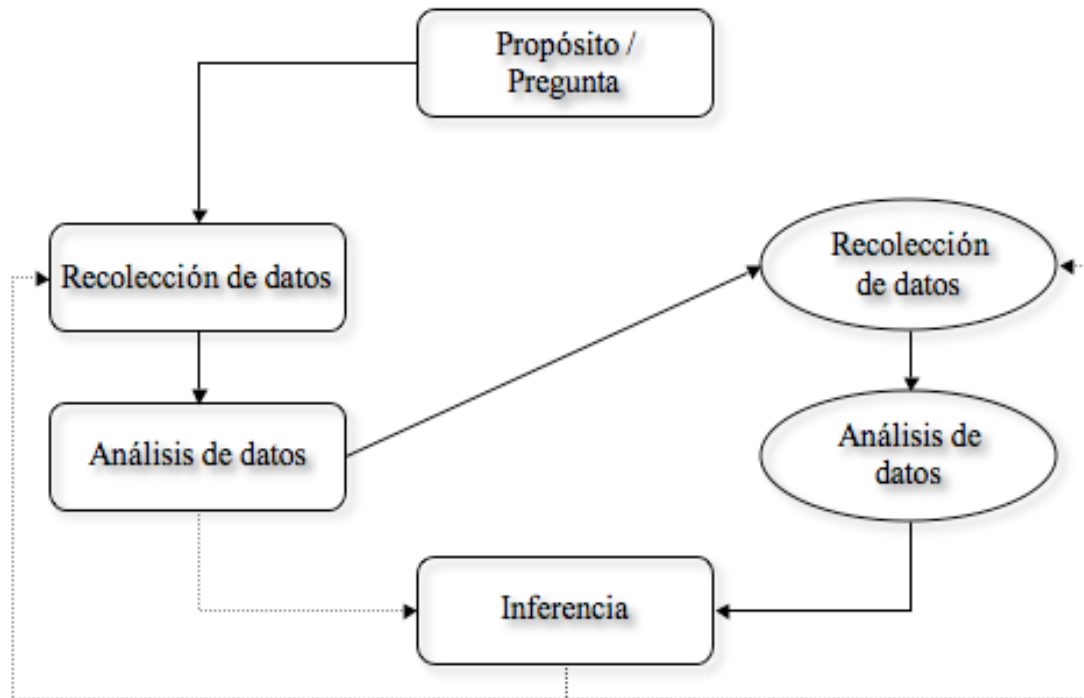


Fuente: Tashakkori y Teddlie (1998).

Por otro lado, Tashakkori y Teddlie (2003b) presentan su propia clasificación de diseños mixtos de investigación. A partir de ella, este trabajo se enmarca dentro de los diseños secuenciales, como se explicó anteriormente, y se puede representar como lo muestra la Figura IV-3.

Como explican los autores, “un diseño secuencial involucra un tipo de pregunta (exploratoria o confirmatoria, CUAL o CUAN), dos tipos de datos (CUAL y CUAN) recolectados en secuencia (siendo uno dependiente del otro, por ejemplo, para seleccionar casos extremos) y así también analizados, y con un tipo de inferencia al final” (Tashakkori y Teddlie, 2003b, p. 687).

Figura IV-3. Diseño secuencial de métodos mixtos elegido para esta investigación, según Tashakkori y Teddlie.



Fuente: Tashakkori y Teddlie (2003b).

En este trabajo, con la intención de responder la pregunta exploratoria, se recogerán datos cuantitativos primeramente, para a partir de ellos seleccionar casos extremos y hacer una recolección de datos cualitativos. Cada grupo de datos se analizarán de acuerdo a sus características. Por último se harán cruces entre datos cuantitativos y triangulaciones entre los cuantitativos y los cualitativos, además de buscar su complementariedad.

F. VARIABLES DEL ESTUDIO

Los objetivos de este trabajo definen las siguientes variables de estudio:

El enfoque de aprendizaje, como variable independiente.

El desempeño, como variable dependiente.

En cuanto a la variable desempeño, ésta fue operacionalizada a través de varios indicadores, que se explican con detalle en la sección *Enfoques de aprendizaje y desempeño en el curso* de este trabajo.

Dichos indicadores son: la media de las calificaciones obtenidas en los exámenes de las asignaturas, el número de asignaturas aprobadas y una razón de asignaturas aprobadas por asignaturas cursadas

G. PARTICIPANTES

1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS AMBIENTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Para llevar a cabo la presente investigación se requería que se cumplieran las siguientes condiciones en el curso de educación a distancia elegido:

- Que en él estuvieran programadas reuniones periódicas de los alumnos (educación a distancia de aprendizaje mixto), con la intención de encontrar un momento adecuado para aplicar de manera grupal el instrumento cuantitativo de recolección de datos.
- Que los alumnos pasaran por un proceso de evaluación estandarizado, con la aplicación de uno o varios exámenes, para tener información objetiva sobre su rendimiento académico.

Se encontró que estos requisitos se encontraban todos en los cursos ofrecidos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por lo que se tomó la decisión de llevar a cabo el trabajo en esa universidad (a través de un centro asociado).

2. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, fundada en 1972, tiene entre sus funciones la de “facilitar el acceso a la enseñanza universitaria y la continuidad de sus estudios a todas las personas capacitadas para seguir estudios superiores que elijan el sistema educativo de la UNED por su metodología o bien por razones laborales, económicas, de residencia o cualquier otra.” (“Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia,” 2005, Art. 4). Para llevarla a cabo, “imparte la enseñanza mediante la modalidad de educación a distancia, que se caracteriza por la utilización de una metodología didáctica específica, con el empleo conjunto de medios impresos, audiovisuales y de las nuevas tecnologías, así como por la asistencia presencial de los alumnos a través de los profesores tutores de los centros asociados y de los diversos sistemas de comunicación” (“Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia,” 2005, Art. 8).

La UNED, por tanto, imparte sus enseñanzas a través de dos niveles organizativos: la Sede Central y los centros asociados.

En la Sede Central, ubicada en Madrid, se encuentran las facultades de la universidad con sus departamentos respectivos, más los órganos de gobierno que la rigen. Los centros asociados, por otro lado, se ubican en las distintas comunidades y las dos ciudades autónomas españolas (además de algunos ubicados en el extranjero), y se han creado con el objetivo de asegurar un correcto y adecuado funcionamiento de la universidad y de la enseñanza a distancia. En los centros asociados se implantan las carreras que ofrece la UNED desde Madrid y se llevan a cabo las evaluaciones presenciales. En ellos se localizan tutores que se encargan de orientar al alumno en sus estudios y de vincularlos con los profesores de cada materia y con la Sede Central. Por tanto, la función tutorial es para la UNED una actividad vital para la consecución de los estudios a distancia.

En cuanto a la metodología didáctica de la UNED, siendo una institución superior que imparte educación a distancia, tiene como característica básica la mediación tecnológica entre el profesor y el alumno. Desde su fundación hasta la fecha, la UNED ha ido incorporando nuevos y más eficientes medios tecnológicos para ofrecer los contenidos didácticos y llevar a cabo la comunicación entre los alumnos y el profesor/tutor. Los recursos con los que cuenta la UNED para la entrega de contenidos y la comunicación se señalan a continuación:

- Material impreso y medios audiovisuales (discos compactos y vídeos).
- Emisiones de radio y televisión (www.uned.es/cemav).
- Sesiones de videoconferencias (eventuales y llevadas a cabo según los requerimientos y solicitudes de los centros asociados).
- Programas y videoconferencias a través de los servicios de videotransmisión por Internet (www.teleuned.com).
- Portal de la UNED. Con información abundante sobre la universidad, es el principal vínculo de los alumnos con la Sede Central. A través de él se accede al campus virtual de la universidad —donde se localizan los contenidos de las asignaturas, los recursos de estudio y la información sobre la evaluación, por

un lado, y las herramientas necesarias para llevar a cabo la comunicación mediada por computadora (foros de discusión y correo electrónico, por ejemplo)— y al sistema de administración de calificaciones de los alumnos.

- Las páginas *web* de los centros asociados.
- El portal universitario para telefonía móvil (campuswap.com) y para asistentes personales o PDA's.

El campus virtual de la UNED utiliza un sistema comercial de gestión del aprendizaje (o *LMS* por su nombre en inglés, *Learning Management System*) de uso extendido: el *WebCT*. Con esta herramienta se consigue la organización y administración de los cursos y contenidos, la comunicación entre participantes y el desarrollo de evaluaciones, únicamente en las enseñanzas regladas (no está pensado para los alumnos del curso de acceso para mayores de 25, por ejemplo). Cada asignatura posee su espacio virtual con las siguientes áreas: a) área de contenidos (el programa general y los contenidos de las distintas unidades didácticas de la asignatura); b) área de comunicación (sincrónica y asincrónica; correo electrónico, foros de discusión, mensajería instantánea y pizarra electrónica); c) área de estudio (para organizar grupos virtuales de trabajo y páginas *web* de los alumnos, por ejemplo); y d) área de evaluación (información sobre entrega de trabajos, autoevaluaciones, calificaciones finales, etc.). Existe un curso de demostración para los alumnos de la UNED en www.uned.es/portal/index.html, accediendo a *Medios y servicios / Cursos virtuales*.

La UNED ha determinado que su campus virtual sea una herramienta más para la enseñanza a distancia, y no la única: “La virtualización en la UNED se configura como un canal más para la docencia, que sirve de apoyo al estudiante a distancia y de complemento a los métodos educativos tradicionales empleados en esta universidad. Se configura como un complemento de la metodología tradicional, en ningún caso buscando su sustitución” (lo anterior se lee en la introducción del curso de demostración del uso del campus virtual referido anteriormente).

A través de todos los medios descritos líneas arriba (desde los más tradicionales, hasta los más modernos), la UNED asegura el apoyo institucional a los alumnos a

distancia, la comunicación adecuada entre los profesores/tutores y los alumnos y la entrega eficaz de los contenidos de las asignaturas para el estudio individualizado.

3. EL CENTRO ASOCIADO DE LA UNED EN SEVILLA

La UNED está representada en Sevilla por su centro asociado, en el cual se llevan a cabo, por un lado, los eventos específicos relacionados con la vida académica y administrativa de los estudiantes y la universidad (formalización de matrícula, conferencias, cursos de formación permanente, votaciones para las figuras universitarias que deban elegirse, entre otros) y, por otro, de importancia evidente, las tutorías y evaluaciones conducentes a la obtención de distintas titulaciones universitarias. En Sevilla se dan tutorías para el Curso de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 Años y para las siguientes titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Sociología, Derecho, Economía, Educación Social, Filología Hispánica, Filosofía, Geografía e Historia, Historia, Pedagogía, Ciencias Políticas, Psicología, Psicopedagogía y Sociología.

El curso de acceso cumple con el objetivo de facilitar la incorporación a la universidad a personas adultas que, por razones diversas, no hubieran podido cursar estudios superiores anteriormente. Explicado muy brevemente, el plan de estudios está compuesto de asignaturas obligatorias (Lengua Española, Comentario de Texto, Matemáticas y Lengua Extranjera) y optativas, que dependen de la titulación universitaria que el alumno haya elegido y que se dividen en tres opciones: la científico-tecnológica, la de humanidades y la de ciencias sociales. En total, el alumno debe cursar seis asignaturas. La información detallada del curso de acceso organizado por la UNED puede verse en su página web (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005) (También se accede a la información a través del nuevo portal de la UNED, www.uned.es/portal/index.html, accediendo a *Estudiar en la UNED / Acceso a la UNED / Curso para mayores de 25 años*).

En cuanto a las titulaciones universitarias, los planes de estudio pueden consultarse en la página *web* de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2006) o en la del centro asociado de Sevilla (Centro Asociado de la UNED en Sevilla, 2005).

Las tutorías se organizan una vez por semana para las titulaciones y dos veces por semana para el curso de acceso, por las tardes, de lunes a jueves. Cada asignatura tiene un tutor responsable, al cual pueden acudir los alumnos en los horarios correspondientes para resolver dudas y recibir orientación sobre los estudios. En el caso de estar estudiando una titulación universitaria, los alumnos pueden también ponerse en contacto con los profesores titulares de cada asignatura, en Madrid, a través de distintos medios (teléfono y correo electrónico, entre otros).

Las evaluaciones presenciales llevadas a cabo en el centro asociado de Sevilla son exámenes elaborados por una comisión asignada (para las asignaturas del curso de acceso) o por los profesores titulares (en el caso de titulaciones universitarias) desde Madrid. Existe un calendario y un mecanismo previamente establecido para llevar a cabo las evaluaciones, de lo cual se habla con mayor detalle en una sección posterior de este trabajo (ver *Instrumentos / Exámenes de rendimiento académico*).

4. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

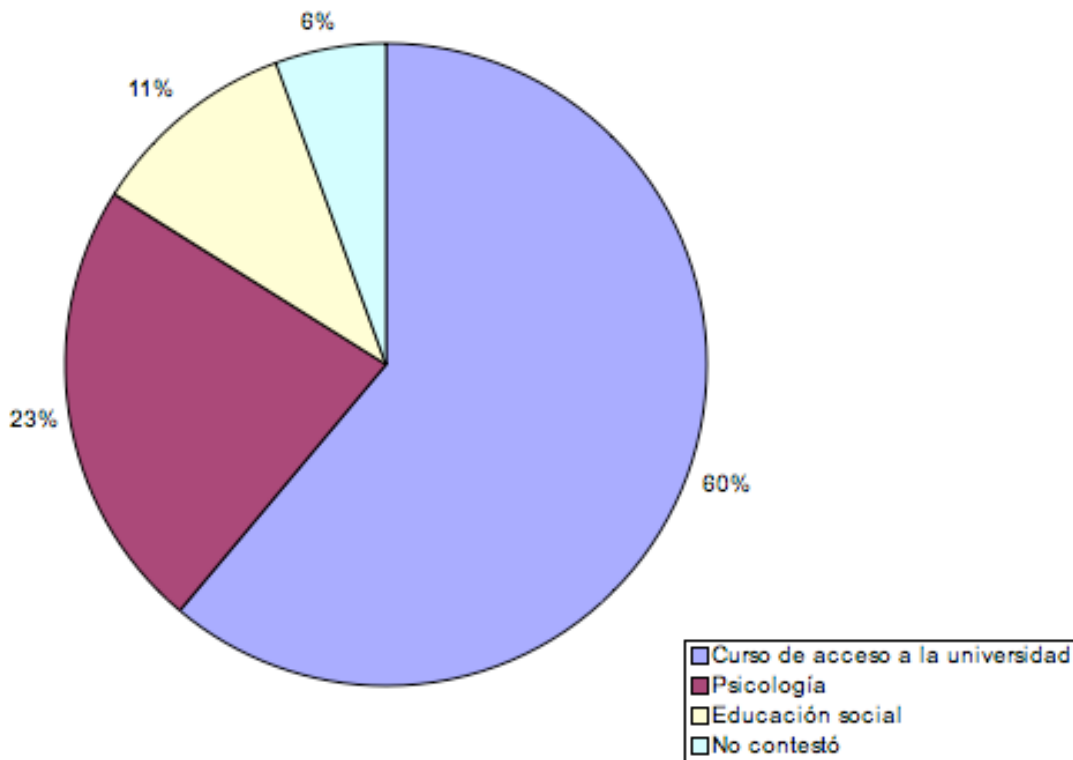
a) De la fase cuantitativa

Para la presente investigación, se seleccionó una muestra de conveniencia, definida como aquella elegida “sobre la base de la disponibilidad y facilidad de recolección de datos” (Tashakkori y Teddlie, 1998, p. 76) (ver también Hernández Sampieri, *et al.*, 2006), también llamada “muestra cautiva”. Se contó con la participación de 180 alumnos de la Universidad de Educación a Distancia (UNED), a través de su centro asociado en Sevilla, matriculados en el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años, y en el primer año de las titulaciones de Educación Social y Psicología.

Las características de los participantes pueden resumirse en los siguientes rasgos principales: la mayoría son adultos y tienen trabajo y familia. A continuación se describe la muestra más detalladamente.

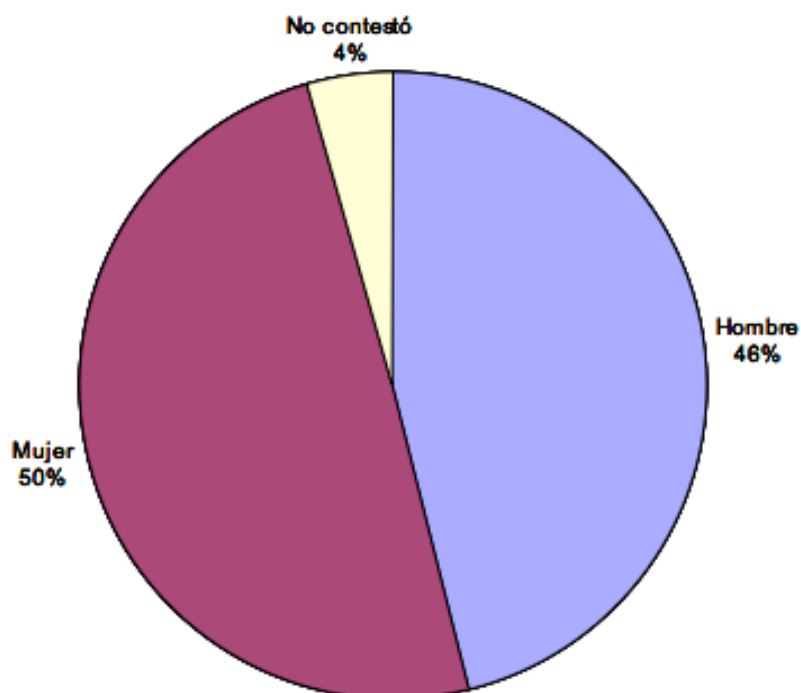
La mayoría de los participantes estudian el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años, seguidos de los matriculados en la titulación de Educación Social. La distribución de los alumnos por curso puede observarse en la Gráfica IV-1.

Gráfica IV-1. Distribución de la muestra por curso.



Con respecto al sexo, la muestra está distribuida de forma equilibrada, como lo muestra la Gráfica IV-2.

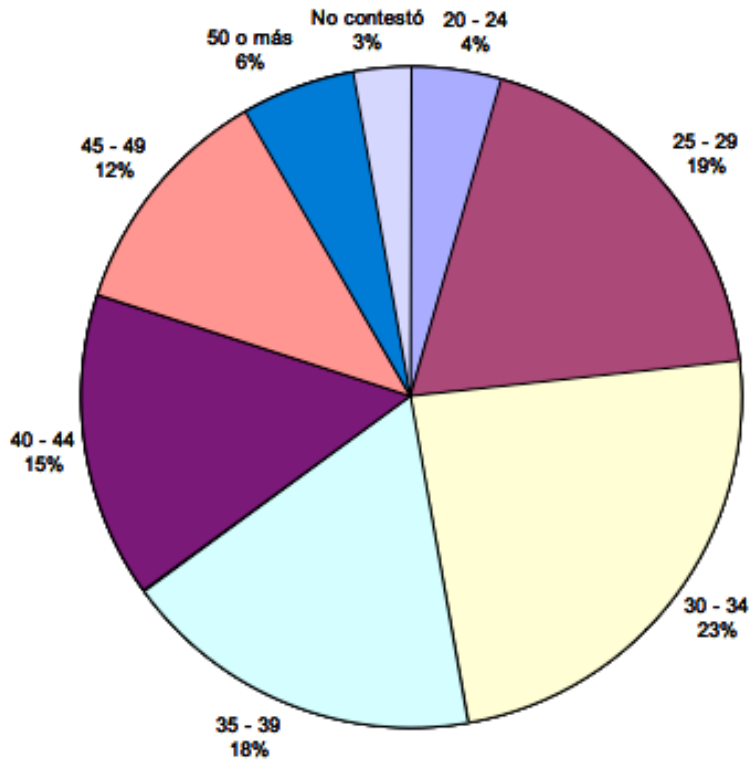
Gráfica IV-2. Distribución de la muestra por sexo.



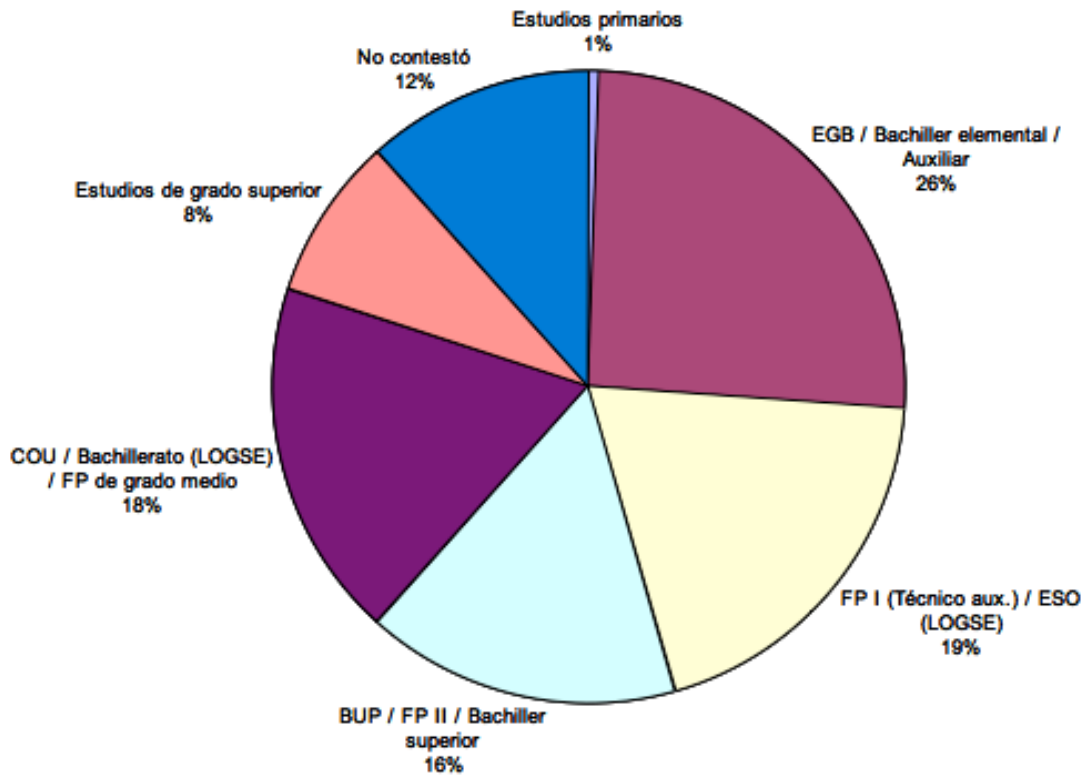
En cuanto a la edad de los participantes, para lograr un mejor análisis, se dividió la muestra en grupos de edad por lustros. El rango de menor edad es de 20 a 24 años, y el de mayor es de 45 a 49, aunque se incluyó una opción de 50 años o más para no excluir a ningún participante. Como se puede observar en la Gráfica IV-3, la muestra de estudio está distribuida de manera un tanto homogénea entre todos los rangos, exceptuando el primero (de 20 a 24) quizá debido a que son pocos los jóvenes que se inclinan a estudiar a distancia. Además, un 6% de los participantes tienen más de 50 años. Por tanto, la edad de los participantes fluctúa entre 25 y 49 años, sin que un grupo de edad sea dominante.

La distribución por estudios tampoco muestra ningún nivel dominante. Existe un 27% de los participantes que hasta el momento poseen estudios de nivel primario, pero la mayoría han completado estudios de nivel medio, sea bachillerato o formación técnica específica, en cualquiera de los planes (Anterior a 1970, Plan 1970, Plan LOGSE). Pocos tienen estudios de nivel superior (Módulo de grado superior, Plan LOGSE, o algún año de carrera o diplomatura). En la Gráfica IV-4 se puede ver más detalladamente la distribución de la muestra según los estudios cursados.

Gráfica IV-3. Distribución de la muestra por edad.

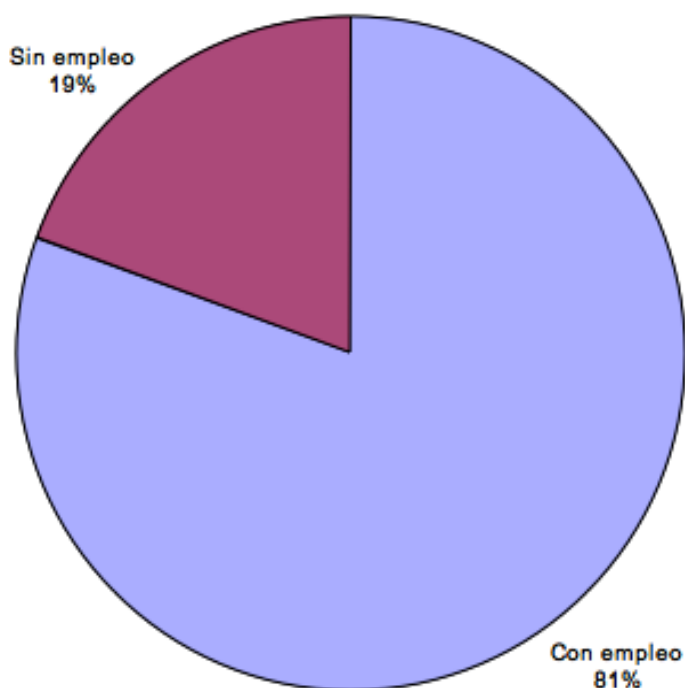


Gráfica IV-4. Distribución de la muestra por nivel de estudios.

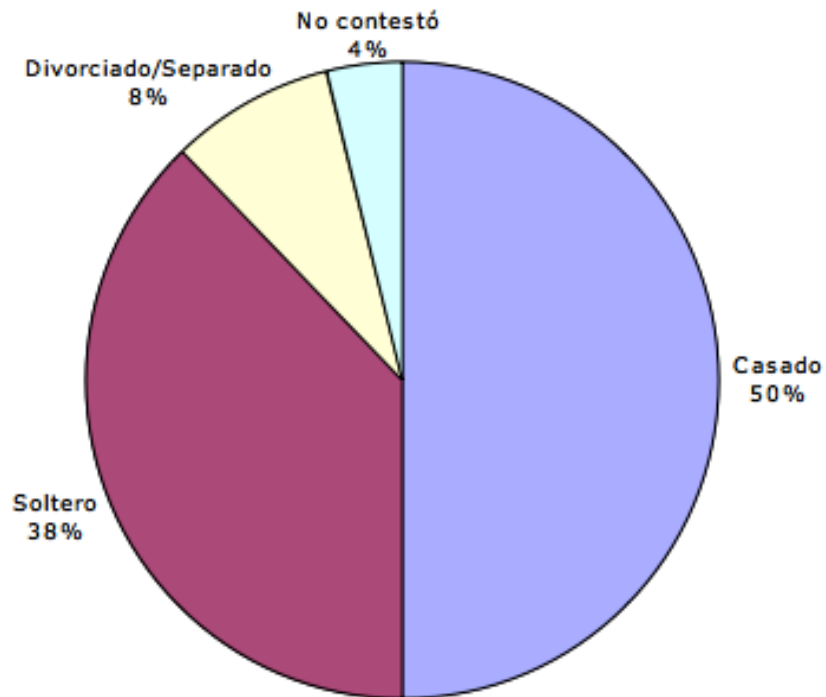


Para tener alguna pista sobre el tiempo de dedicación a los estudios que los alumnos pudieran tener, se indagó sobre su estado civil, número de hijos y ocupación. Como se observa en la Gráfica IV-5, la gran mayoría de los alumnos participantes tiene un empleo (81%). Además, un número importante está casado (Gráfica IV-6). En cuanto al número de hijos, la mayoría de los casados y todos los divorciados tienen cuando menos uno. Por el contrario, muy pocos solteros tienen hijos (Gráfica IV-7).

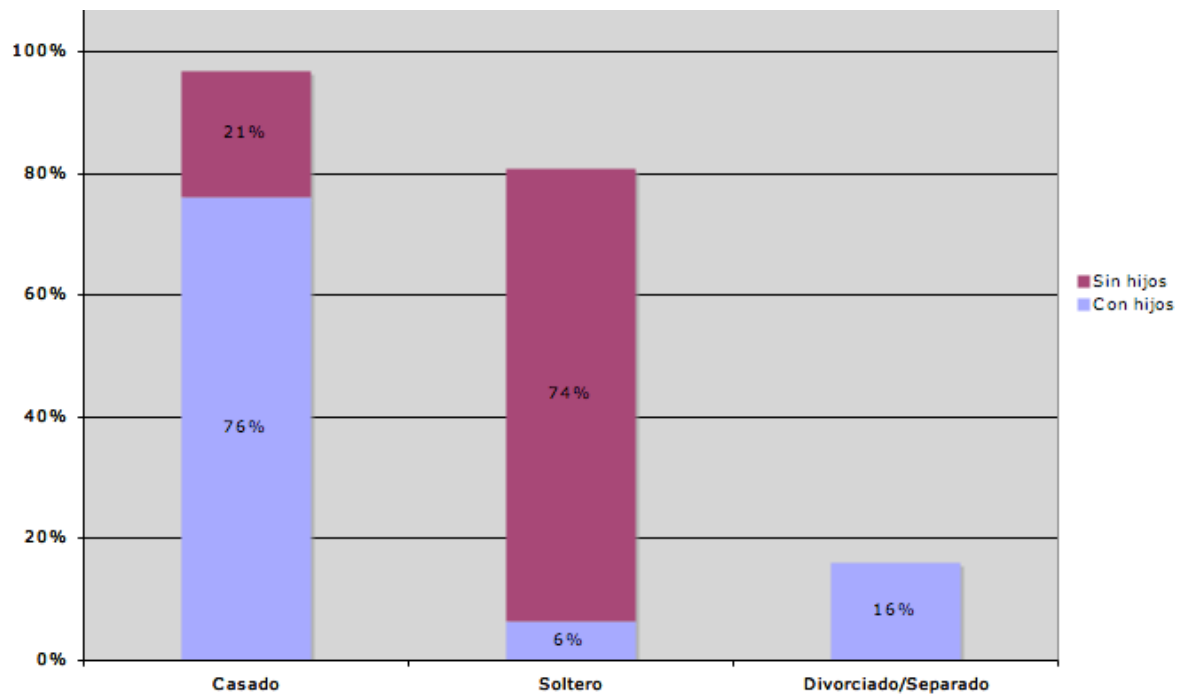
Gráfica IV-5. Distribución de la muestra por ocupación.



Gráfica IV-6. Distribución de la muestra por estado civil.



Gráfica IV-7. Tabla de contingencia: Número de hijos y estado civil.



Como puede observarse, los participantes del estudio tienen características demográficas comúnmente encontradas en los estudiantes de las universidades a distancia. Son personas adultas, que tienen responsabilidades familiares y laborales importantes, a diferencia de los alumnos que estudian en universidades tradicionales, normalmente jóvenes, sin trabajo y sin familia dependiente (pareja e hijos). La relación de estas características con los enfoques que los alumnos adopten hacia sus estudios es parte de lo que se quiere explorar en este trabajo.

b) De la fase cualitativa

La selección de participantes para la entrevista se basó en la estrategia de muestreo denominada “muestreo por heterogeneidad”, en la que los casos son elegidos de tal forma que permita incluir en la muestra la mayor diversidad de atributos que sean importantes para la pregunta de estudio (Tashakkori y Teddlie, 1998).

La selección dependió de los resultados de la fase cuantitativa del estudio, según lo dicta el diseño secuencial de métodos mixtos elegido para la investigación (ver la sección *Diseño de investigación*). Una vez analizados los datos obtenidos a través del Cuestionario de Enfoques de Estudio (descrito con detalle en el apartado *Instrumentos*), se seleccionaron los casos para la entrevista de acuerdo con el enfoque de aprendizaje obtenido por cada alumno (superficial o profundo) y teniendo en cuenta los atributos de sexo y edad (se tomó la edad de 35 años como la divisoria entre joven y adulto), contando además con que hubieran consentido proporcionar sus datos y calificaciones para el presente estudio. Se intentó que además quedaran representados los atributos de estado civil e hijos. Finalmente, se obtuvo una muestra de 15 alumnos para entrevistar (ver Cuadro IV-1).

Cuadro IV-1. Muestra seleccionada para la fase cualitativa del estudio.

Enfoque de estudio	Sexo + edad	Estado civil + hijos	Número de casos
Superficial	Mujer adulta	Casada con hijos	1
Profundo bajo	Hombre joven	Soltero sin hijos	1
	Hombre adulto	Casado con hijos	1
	Mujer joven	Soltera sin hijos	1
	Mujer adulta	Casada con hijos	2
Profundo medio	Hombre joven	Casado con hijos	2
	Hombre joven	Soltero sin hijos	1
	Hombre adulto	Casado con hijos	1
	Mujer joven	Casada con hijos	1
	Mujer joven	Soltera sin hijos	1
	Mujer adulta	Casada con hijos	1
Profundo alto	Hombre joven	Soltero sin hijos	1
	Mujer joven	Soltera sin hijos	1
			Total: 15

Desafortunadamente, por diversas razones, no todos los alumnos elegidos en la muestra fueron entrevistados. Al final, sólo se consiguieron realizar siete entrevistas. En el siguiente cuadro (IV-2), derivado del anterior, se añaden las razones por las que, en cada caso, no se pudo llevar a cabo la entrevista.

Cuadro IV-2. Número final de participantes de la fase cualitativa del estudio.

Enfoque de estudio	Sexo + edad	Estado civil + hijos	Causa de no participación
Superficial	Mujer adulta	Casada con hijos	No fue localizada
Profundo bajo	Hombre joven	Soltero sin hijos	No fue localizado
	Hombre adulto	Casado con hijos	Entrevista conseguida
	Mujer joven	Soltera sin hijos	Entrevista conseguida
	Mujer adulta	Casada con hijos	Entrevista conseguida
	Mujer adulta	Casada con hijos	No fue localizada
Profundo medio	Hombre joven	Casado con hijos	Entrevista conseguida
	Hombre joven	Casado con hijos	Abandono de estudios
	Hombre joven	Soltero sin hijos	No fue localizado
	Hombre adulto	Casado con hijos	Entrevista conseguida
	Mujer joven	Casada con hijos	Entrevista conseguida
	Mujer joven	Soltera sin hijos	Entrevista conseguida
	Mujer adulta	Casada con hijos	Abandono de estudios
Profundo alto	Hombre joven	Soltero sin hijos	Rechazó ser entrevistado
	Mujer joven	Soltera sin hijos	No fue localizada
			Total: 7

H. INSTRUMENTOS

1. EL CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ESTUDIO (Fase cuantitativa)

En otras secciones de este trabajo se ha dicho que el estudio de los enfoques de aprendizaje se ha llevado a cabo siguiendo dos direcciones distintas: una cualitativa y otra cuantitativa.

Los estudios cualitativos se iniciaron utilizando la entrevista como instrumento de investigación, y como método de análisis un enfoque que Marton ha denominado fenomenográfico (Marton, 1981), que se explica más adelante en este trabajo. Los trabajos cuantitativos han conducido al diseño de instrumentos de investigación en distintos ámbitos. Dos de los más ampliamente utilizados han sido el *Approaches to Studying Inventory* de Entwistle (Inventario de Enfoques de Estudio) y el *Study Process Questionnaire* de Biggs (Cuestionario de Procesos de Estudio) o su última versión revisada, el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F; Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, R-CPE-2F). Los dos han sido usados principalmente en ámbitos universitarios tradicionales, aunque también han sido empleados para investigar en el campo de la educación a distancia (ver Kember y Harper, 1987; Richardson, 2000).

El Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de Biggs contiene 20 ítems medidos a través de una escala tipo Likert. Diez ítems contribuyen al factor profundo y 10 al superficial. Dentro de cada factor, se distinguen dos subescalas, una que describe un motivo y otra que describe una estrategia congruente, cada una de ellas consistiendo de 5 ítems. Así, “la versión final del cuestionario tiene dos escalas principales, Enfoque Profundo (EP) y Enfoque Superficial (ES), con cuatro subescalas, Profundo Motivo (PM), Profundo Estrategia (PE), Superficial Motivo (SM) y Superficial Estrategia (SE)” (Biggs, *et al.*, 2001, p. 141).

Los inventarios sobre enfoques de estudio elaborados por Entwistle, *et al.* han evolucionado e incorporado los avances en la teoría y los nuevos hallazgos de investigación. Los autores iniciaron con el Inventario de Lancaster y el *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST, Inventario de Enfoques y Habilidades de Estudio de los Estudiantes), hasta llegar a un último instrumento llamado *Learning and Studying Questionnaire* (LSQ, Cuestionario de Aprendizaje y Estudio). Las escalas de

estos cuestionarios están construidas tomando en cuenta los trabajos de distintos autores, entre ellos los de Marton, Säljö, Pask y Biggs.

No obstante la existencia de instrumentos ya validados y utilizados de forma generalizada para indagar sobre los enfoques de aprendizaje de los alumnos, para esta investigación se decidió desarrollar uno nuevo, que tuviera más en cuenta las características de la población a la que iba dirigido (estudiantes a distancia, adultos) y que se adaptara mejor a sus circunstancias, empleando un lenguaje y términos más apropiados.

Además, se buscaba un cuestionario que explorara algo más que motivos y estrategias (subescalas del instrumento de Biggs), pero que excluyera ciertas escalas incluidas en otros instrumentos (como los de Entwistle).

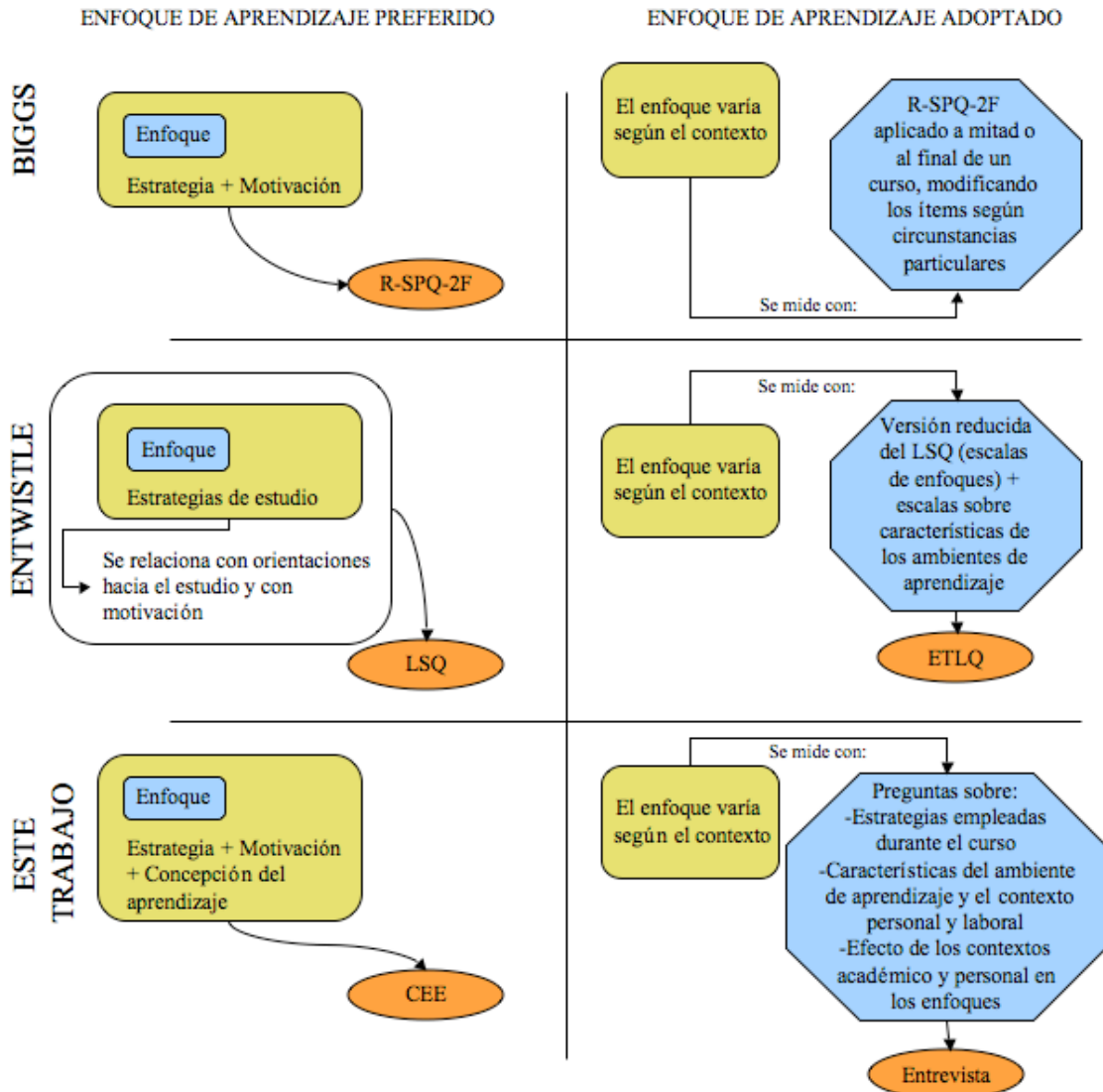
Para el desarrollo de este nuevo cuestionario se tomó en cuenta, por tanto, lo siguiente:

- Que incluyera lo recogido en la teoría sobre los rasgos característicos del enfoque profundo y del superficial en cuanto a estrategias de estudio (se excluyeron el enfoque de logro de Biggs o el estratégico de Entwistle, pues las últimas investigaciones indican una presencia más fuerte del profundo y del superficial).
- Que explorara el tipo de motivación que movía a los alumnos a estudiar, y que se asocia con los enfoques de aprendizaje, además de que sondeara sobre las concepciones que tienen los alumnos sobre el aprendizaje (Säljö, 1979).

El instrumento desarrollado recoge en cierta manera las ideas que han aportado los distintos autores sobre los enfoques de aprendizaje y que en últimas fechas, desde los distintos grupos de investigación, han trabajado de manera similar, específicamente Entwistle y Biggs. Estas ideas son: 1) Que los enfoques son un complejo de estrategias de estudio, motivaciones, concepciones y orientaciones hacia el aprendizaje; b) Que los alumnos poseen un enfoque preferido, pero que el contexto influye en la modificación o adopción de uno nuevo. De una forma u otra, los autores, en sus distintos proyectos de investigación, han vertido estas ideas en sus diseños e instrumentos. A modo de

comparación, se presenta la Figura IV-4, que muestra lo hecho por Biggs con su último instrumento (Biggs, *et al.*, 2001), el último proyecto de Entwistle (Entwistle y Hounsell, 2005) y lo desarrollado en este trabajo.

Figura IV-4. Comparación del tratamiento de los enfoques de aprendizaje en esta investigación y las de Biggs y Entwistle.



Notas: R-SPQ-2F: *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio). Ver Biggs, *et al.*, (2001).

LSQ: *Learning and Studying Questionnaire* (Cuestionario de Estudio y Aprendizaje).

ETLQ: *Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (Cuestionario de Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje). Ver Entwistle y Hounsell (2005).

CEE: Cuestionario de Enfoques de Estudio, desarrollado para esta investigación.

El instrumento final, llamado *Cuestionario de Enfoques de Estudio*, tiene dos escalas (enfoque profundo y enfoque superficial) y consta de 32 ítems respondidos a través de una escala tipo Likert que tienen que ver con estrategias de estudio y con motivos intrínsecos o extrínsecos, además de dos ítems para sondear las concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos. Veinticuatro ítems exploran las estrategias de estudio (12 para cada escala), y el alumno debe responder la frecuencia con la que realiza lo establecido en la pregunta (de nunca o rara vez, a siempre o casi siempre). Los ocho ítems restantes (cuatro para cada escala) están referidos a la motivación y a las concepciones del aprendizaje. En estos, los alumnos deben responder su grado de acuerdo o desacuerdo con la sentencia (de totalmente en desacuerdo, a totalmente de acuerdo).

La escala del enfoque profundo está explicada por estrategias de estudio que tienen que ver con la intención de entender por uno mismo, la relación de ideas o el uso de evidencia para apoyar la argumentación, todas referidas en la teoría a una manera de involucrarse de forma profunda en el estudio y el aprendizaje. Se completa la escala con ítems relacionados con una motivación intrínseca y con una concepción del aprendizaje como de desarrollo y crecimiento personal.

Por otro lado, la escala del enfoque superficial incluye estrategias relacionadas con la memorización, el estudio sin reflexión y la aceptación pasiva de los hechos, como una forma de enfocar los estudios de forma superficial e impuesta. La motivación extrínseca y una concepción utilitaria del aprendizaje completan la escala.

Los ítems del cuestionario se presentan en los cuadros IV-3 y IV-4. El orden de los ítems en el cuestionario fue determinado aleatoriamente y en los cuadros respectivos se muestra su número correspondiente en el instrumento. El Cuestionario de Enfoques de Estudio puede verse en los anexos de este trabajo, junto con los instrumentos de Biggs y Entwistle utilizados como referencia para su elaboración.

Cuadro IV-3. Ítems de la Escala Enfoque Profundo.

Enfoque Profundo		
11.	Al iniciar una materia, me propongo entender por mí mismo(a) el sentido que tiene en relación con los objetivos de la carrera.	Intención de entender por uno mismo
14.	Cuando leo un tema para algún curso, intento averiguar por mí mismo(a) lo que el autor quiere decir con exactitud.	
16.	Trato de encontrar el sentido de lo que estudio, asociándolo con lo que sé sobre el tema u otros temas relacionados.	Relación de ideas
21.	Cuando leo algún libro o artículo, busco conocer los contextos particulares del autor y relacionarlos con las ideas que quiere transmitir.	
5.	Estudio los temas relacionándolos con situaciones reales que encuentro en mi vida, ya sea en la propia universidad, en casa o en mi trabajo.	
13.	Al leer un texto voy buscando las ideas principales del autor y distinguiéndolas de las secundarias que utiliza como apoyo para su argumento.	Uso de evidencia
3.	Cuando leo algún texto trato de identificar las evidencias que el autor ofrece para explicar su argumento, y saco mis propias conclusiones al respecto.	
6.	Cuando leo, examino los detalles cuidadosamente, para ver cómo encajan con la idea central que el autor está proponiendo.	
2.	Intento ir más allá de los requerimientos del curso, investigando y profundizando los temas por mi cuenta para comprenderlos por completo.	Estrategias profundas influidas por motivos intrínsecos
9.	Llego a las sesiones de tutorías con preguntas específicas sobre los contenidos de los cursos, para las cuales busco respuesta.	
18.	Al iniciar un curso, reviso el programa para conocer todos los temas que se incluyen en él y los objetivos que se pretenden alcanzar.	
23.	Acostumbro hacer mapas conceptuales o cuadros sinópticos al terminar de leer un texto para intentar entenderlo por completo.	
31.	Estudio porque quiero aprender más sobre los temas que me interesan.	Motivación intrínseca
26.	Estudio para mantenerme activo(a) y satisfacer mi interés intelectual.	
30.	Pienso que estudiar me ayuda principalmente a comprender la realidad en la que vivo.	
29.	Me interesa estudiar para desarrollarme como persona y para tener más oportunidades de hacer algo a mi alrededor.	Aprendizaje como proceso de desarrollo personal

Cuadro IV-4. Ítems de la escala Enfoque Superficial.

Enfoque superficial		
15.	Cuando no entiendo un tema, lo leo una y otra vez hasta que consigo grabármelo en la mente.	Memorizar sin entender
7.	Durante los cursos, me aprendo las cosas de memoria, aunque no las entienda del todo.	
19.	Al momento de prepararme para un examen, repaso en voz alta el tema que estoy estudiando para retenerlo mejor.	
8.	En mis estudios simplemente sigo el ritmo del curso, desarrollando las actividades propuestas y los ejercicios de autoevaluación sugeridos.	Estudio sin reflexión
10.	Me aprendo los temas de los cursos sin ponerme a reflexionar acerca de ellos o sobre su impacto en mi vida cotidiana.	
17.	Siento que mucho de lo que aprendo en la universidad son cosas aisladas y sin relación, como si fueran trozos de información muy diversa.	Conocimiento fragmentado
12.	Considero que lo que se me enseña en la universidad es correcto y no lo cuestiono.	Aceptación sin reflexión
1.	Pienso que los contenidos de los cursos que estudio reflejan lo que debo saber sobre esos temas en particular.	
4.	En los cursos que no encuentro interesantes me esfuerzo sólo lo necesario para aprobar.	Estrategias superficiales influidas por motivos extrínsecos
20.	Estudio subrayando las ideas que considero importantes y reescribiéndolas cuando puedo para aprendérmelas mejor.	
22.	Las sesiones de tutoría me sirven más que nada para saber qué es lo siguiente que debo hacer en el curso.	
24.	Para aprobar los cursos, sólo me aprendo de memoria los temas que se incluirán en la evaluación.	
28.	Me veo obligado a estudiar por mi situación personal y/o profesional.	Motivación extrínseca
25.	Estudiar me sirve para demostrar mis capacidades a los demás.	
32.	Pienso que si no necesitara el certificado, no estaría estudiando.	
27.	Estudiar solamente sirve para obtener los certificados necesarios para conseguir un buen trabajo u obtener un mejor puesto laboral.	Concepción utilitaria del aprendizaje

a) Confiabilidad y validez del Cuestionario de Enfoques de Estudio (CEE)

Todo investigador debe perseguir dos objetivos principales al momento de llevar a cabo un estudio: la validez interna del trabajo, es decir, que el grado de confianza en la relación causal entre las variables estudiadas sea alta, y su validez externa, es decir, que las generalizaciones que haga de la muestra de estudio a la población (en la tradición cuantitativa) o la transferencia de los resultados a poblaciones similares (en la tradición cualitativa) sean válidas.

La calidad de la información y de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos utilizados en un trabajo se encuentra en relación directa con la validez interna de una investigación. En este caso, hablamos de la confiabilidad y la validez del Cuestionario de Enfoques de Estudio.

i. Confiabilidad

Como lo explica la literatura especializada, la confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en el que éste produce resultados consistentes y coherentes (Hernández Sampieri, *et al.*, 2006). Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad, algunos de los cuales requieren de cuando menos dos administraciones de la medición a los mismos participantes (confiabilidad por *test-retest*, por ejemplo), mientras que otros no necesitan una doble aplicación. Para este trabajo se utilizó una medida de la consistencia interna de las escalas del instrumento, para determinar si los ítems del cuestionario medían el atributo de forma consistente. Específicamente, se utilizó el alpha de Cronbach para calcular la correlación media entre los ítems que forman las escalas del Cuestionario (enfoque profundo y enfoque superficial).

Primeramente, cada una de las dos escalas del cuestionario (enfoque profundo y enfoque superficial) estaba compuesta de dos subescalas, una de estrategias y otra de motivaciones y concepciones de aprendizaje. Las correlaciones ítem-total y las alphas para cada una de las subescalas se pueden observar en las tablas correspondientes (IV-1, IV-2, IV-3 y IV-4).

Tabla IV-1. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias para el Enfoque Profundo.

Ítems de la subescala Est del EP	Media de la subescala eliminando el ítem	Varianza de la subescala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la subescala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P2	38.0727	43.0313	.1996	.0843	.7406
P9	38.0364	42.7304	.2859	.1474	.7271
P18	36.8485	39.1537	.4590	.2648	.7046
P23	37.4364	39.7718	.3415	.1572	.7232
P11	37.0909	42.4002	.3148	.1947	.7237
P14	37.2000	39.8561	.4984	.3432	.7011
P16	36.7212	41.9584	.4738	.3091	.7089
P21	37.4606	40.5792	.4325	.2941	.7092
P5	37.4182	42.7082	.2227	.1447	.7374
P13	37.1455	40.1251	.4923	.3409	.7023
P3	37.3333	41.0163	.4087	.2562	.7124
P6	37.1030	41.4344	.3880	.2410	.7150

Coefficiente de fiabilidad: 12 ítems
Alpha = .7347

Tabla IV-2. Correlación ítem-total de la Subescala Motivaciones-Concepciones para el Enfoque Profundo.

Ítems de la subescala Mot-Con del EP	Media de la subescala eliminando el ítem	Varianza de la subescala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la subescala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P31	12.7358	4.6893	.6085	.3960	.6690
P26	12.6730	4.9177	.5473	.3489	.7020
P29	12.4717	4.9723	.5465	.3018	.7029
P30	12.9686	4.4484	.5219	.2903	.7227

Coefficiente de fiabilidad: 12 ítems
Alpha = .7558

Tabla IV-3. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias para el Enfoque Superficial.

Ítems de la subescala Est del ES	Media de la subescala eliminando el ítem	Varianza de la subescala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la subescala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P4	29.9281	25.7900	.1691	.1831	.5092
P20	28.5689	29.2829	.0529	.1381	.5255
P22	30.0000	24.9277	.3279	.1559	.4594
P24	31.1317	25.5729	.3416	.2572	.4605
P15	29.7485	23.2858	.3846	.2408	.4359
P7	31.1198	26.7567	.3815	.2927	.4657
P19	30.2575	26.3128	.1432	.1212	.5166
P8	29.7365	27.5446	.1194	.0812	.5178
P10	31.3114	27.5651	.2436	.1783	.4892
P17	31.1018	27.2727	.2309	.3186	.4900
P12	29.6048	27.5055	.1499	.2643	.5085
P1	29.1078	29.9401	-.0374	.2615	.5480

Coefficiente de fiabilidad: 12 ítems

Alpha = .5173

Tabla IV-4. Correlación ítem-total de la Subescala Motivaciones-Concepciones para el Enfoque Superficial.

Ítems de la subescala Mot-Con del ES	Media de la subescala eliminando el ítem	Varianza de la subescala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la subescala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P25	6.0260	7.6333	.4882	.2399	.6113
P27	5.9740	7.9340	.4627	.2223	.6278
P28	5.9091	6.7237	.5314	.2854	.5823
P32	6.4416	8.7841	.4099	.1714	.6597

Coefficiente de fiabilidad: 12 ítems

Alpha = .6877

Viendo que el alpha de la subescala de estrategias del enfoque superficial era un tanto baja, se buscaron los dos ítems que menos correlacionaban con ella, con el objeto de que fuera más consistente. Se hizo lo mismo para la subescala de estrategias del enfoque profundo, que aunque su alpha era bastante aceptable, se optó por eliminar los ítems con la intención de tener escalas de apariencia similar. Por tanto, para la subescala de estrategias del enfoque profundo (ítems 11, 14, 16, 21, 5, 13, 3, 6, 2, 9, 18, 23), se eliminaron los ítems 2 y 5. La correlación ítem-total y el alpha para la nueva subescala de 10 ítems (con los cuales se hicieron los análisis posteriores) se observan en la Tabla IV-5.

Tabla IV-5. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias (diez ítems) para el Enfoque Profundo.

Ítems de la subescala Est del EP (10 ítems)	Media de la subescala eliminando el ítem	Varianza de la subescala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la subescala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P11	31.1205	32.7854	.3178	.1891	.7359
P14	31.2410	30.4386	.5098	.3305	.7083
P16	30.7530	32.7204	.4476	.2491	.7210
P21	31.5000	30.8455	.4640	.2936	.7150
P13	31.1747	30.8723	.4896	.3294	.7118
P3	31.3735	31.3021	.4332	.2509	.7197
P6	31.1325	31.8975	.3953	.2305	.7252
P9	32.0663	33.4441	.2573	.1218	.7443
P18	30.8855	29.9202	.4612	.2536	.7148
P23	31.4759	30.5661	.3316	.1494	.7402

Coefficiente de fiabilidad: 10 ítems
Alpha = .7444

En cuanto a la subescala del enfoque superficial (ítems 15, 7, 19, 8, 10, 17, 12, 1, 4, 20, 22, 24), se eliminaron de ella el 1 y el 20. La correlación ítem-total y el alpha para la nueva subescala se observan en la Tabla IV-6.

Tabla IV-6. Correlación ítem-total de la Subescala Estrategias (diez ítems) para el Enfoque Superficial.

Ítems de la subescala Est del ES (10 ítems)	Media de la subescala eliminando el ítem	Varianza de la subescala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la subescala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P4	21.8563	23.2443	.2379	.1628	.5430
P22	21.9281	23.1514	.3477	.1518	.5084
P24	23.0599	23.7675	.3655	.2432	.5077
P15	21.6766	22.1719	.3514	.2027	.5044
P7	23.0479	24.7447	.4375	.2784	.5066
P19	22.1856	24.9955	.1216	.0886	.5791
P8	21.6647	25.9471	.1159	.0697	.5721
P10	23.2395	25.5085	.2951	.1505	.5305
P17	23.0299	24.7280	.3311	.2842	.5200
P12	21.5329	27.0456	.0471	.1565	.5858

Coefficiente de fiabilidad: 10 ítems
Alpha = .5631

En la Tabla IV-7 se pueden ver los coeficientes de fiabilidad de forma comparativa. Como puede observarse, el alpha de la subescala de estrategias del enfoque profundo que contiene los 12 ítems originales es alta y no se observa una diferencia importante con la de la nueva subescala de diez ítems. En cambio, para la del enfoque superficial, la eliminación de los ítems aumenta el alpha ligeramente.

Tabla IV-7. Comparación de coeficientes de fiabilidad entre las subescalas del enfoque profundo y el superficial.

	Alpha de la Subescala de Estrategias (Est) de 12 ítems	Alpha de la Subescala de Estrategias (Est) de diez ítems	Alpha de la Subescala de Motivaciones y Concepciones (Mot-Con)
Enfoque Profundo (EP)	0.7347	0.7444	0.7558
Enfoque Superficial (ES)	0.5173	0.5631	0.6877

Los coeficientes de consistencia interna obtenidos para cada subescala, especialmente las referidas al enfoque profundo, se tomaron como una evidencia de la confiabilidad del instrumento.

ii. Validez de constructo. Análisis factorial confirmatorio para las escalas del instrumento

La validez de un instrumento de medición está definida como el grado al cual el instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Para determinar si un instrumento es válido pueden obtenerse tres tipos de evidencia: 1) evidencia relacionada con el contenido, 2) evidencia relacionada con el criterio y 3) evidencia relacionada con el constructo.

La validez de constructo se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico. En otras palabras, la validez de constructo debe explicar el modelo teórico-empírico que subyace a la variable de interés (Hernández Sampieri, *et al.*, 2006).

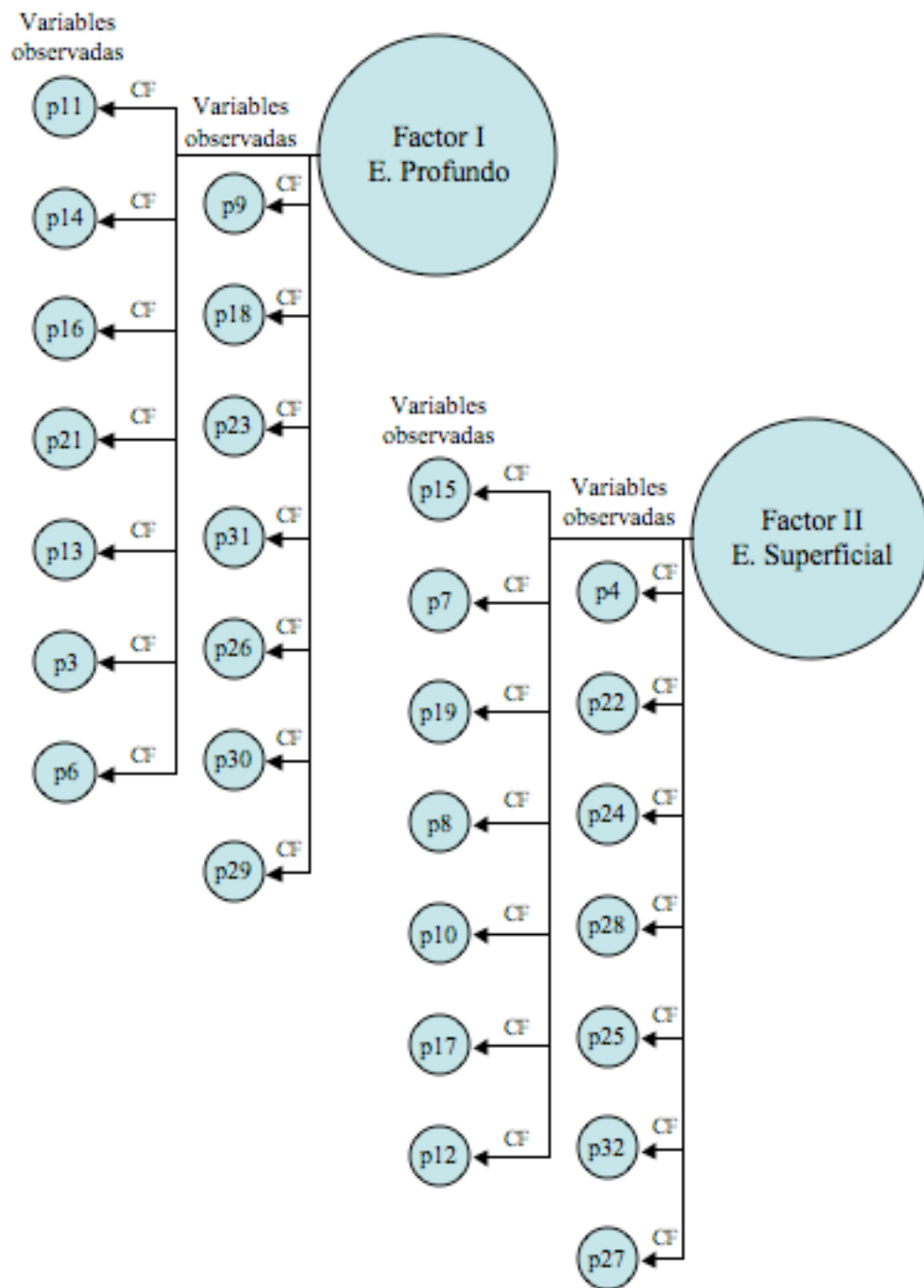
Teóricamente, según se ha estudiado a lo largo de este trabajo, los enfoques de aprendizaje se conciben como el resultado de la interacción entre estrategias, motivaciones y concepciones del aprendizaje al momento de que un alumno se enfrenta a una tarea académica en un contexto determinado. Estas ideas han sido comprobadas a través de distintos trabajos por distintos grupos de investigación (remito al capítulo II de este trabajo titulado *Enfoques de aprendizaje*).

En vista de lo que la revisión de la literatura arrojaba sobre la teoría de los enfoques de aprendizaje, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, para ver si los ítems del instrumento saturaban en dos factores que confirmaran la escala del enfoque profundo y la del superficial.

El modelo teórico que se intenta confirmar a través de este procedimiento se ilustra en la Figura IV-1. Brevemente, se espera que los ítems que reflejan estrategias profundas de aprendizaje, una motivación intrínseca y una forma de ver el aprendizaje como un proceso que es parte del crecimiento personal, carguen en un factor, mientras que los ítems que manifiestan unas estrategias de estudio orientadas a la reproducción

de contenidos, una motivación extrínseca y una concepción del aprendizaje como proceso útil para ciertos objetivos de acumulación de calificaciones y requerimientos externos, carguen en un segundo factor.

Figura IV-5. Representación del modelo de enfoques de aprendizaje de dos factores.



Nota: CF= Carga Factorial. Las variables representan los ítems del Cuestionario de Enfoques de Estudio.

Con el paquete estadístico *SPSS*, versión 14.0, se realizó el análisis factorial con el método de componentes principales, por razones explicadas por Díaz de Rada (2002), dos de las cuales son su mayor uso en las ciencias sociales y, principalmente, los objetivos mismos de la prueba, con la cual simplemente se intenta confirmar la existencia de dos factores en el Cuestionario de Enfoques de Estudio (reducción de las variables a determinados componentes) y no la comprobación de hipótesis derivadas de la teoría (que aconsejaría el uso de otras formas de análisis factorial). En la prueba se incluyeron análisis descriptivos que proporcionaran información sobre la adecuación de utilizar el análisis factorial (niveles de significación de correlaciones observadas, determinante de la matriz de correlaciones para conocer el grado de intercorrelaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett para conocer si las variables analizadas comparten factores comunes) y todas indicaban que podía realizarse este tipo de análisis. Se realizó también la rotación factorial *varimax* para aumentar la pertenencia de cada variable a los factores y hacerlos más fácilmente interpretables.

El análisis factorial fue de carácter confirmatorio, pues se intentaba reducir las variables en dos factores ya conocidos e identificados en la literatura. Por tanto, el número de factores que se extrajeron de entrada fueron dos.

La Tabla IV-8 muestra la matriz de los dos componentes o factores extraídos, con las variables que saturaron en uno y en otro.

Para interpretar las cargas factoriales, se siguieron las sugerencias de Stevens (1996) y Hair, *et al.* (1999), que se resumen brevemente a continuación:

- En cuanto a la significación estadística de las cargas, el parámetro generalizado utilizado por los investigadores es considerar las cargas factoriales mayores a $\pm 0,30$ como en el nivel mínimo; las cargas de $\pm 0,40$ como intermedias, y las cargas de $\pm 0,50$ como prácticamente significativas. De cualquier modo, es aconsejable doblar el valor crítico de una correlación ordinaria y utilizarlo para determinar la significación de las cargas en análisis factoriales rotados.
- En cuanto a la confiabilidad de los componentes (factores), la magnitud y número de cargas significativas son cruciales. Componentes con 4 cargas $> |0,60|$, o con por lo menos 3 cargas $> |0,80|$, son confiables. Además, los componentes con al menos 10 cargas $> |0,40|$ son confiables para $N > 150$.

Como se observa en la matriz, todas las cargas de las variables del factor uno están por arriba del valor utilizado convencionalmente, salvo una. Para el segundo factor, todas las variables, menos dos, rebasan este nivel. En cuanto a la fuerza del factor, en el primero encontramos cuatro variables con una carga $> |0,60|$, mientras que en el segundo factor encontramos por lo menos diez variables con una carga $> |0,40|$, cumpliéndose también la condición de tener una población de $N= 150$.

Las variables que cargaron en el primer factor fueron las que representan los siguientes ítems en el cuestionario: 16, 14, 13, 18, 3, 21, 6, 11, 19, 23, 29 y 12. La variable p12 tuvo una carga mínima, por lo que no debe considerarse para interpretar al factor. Estos ítems son los que representan las estrategias profundas de estudio (excepto el 19, que es un ítem de estrategia superficial), y la concepción de aprendizaje como proceso de desarrollo personal.

En el segundo factor saturaron las variables que representan los ítems 27, 32, 28, 31, 25, 24, 7, 26, 10, 22, 9, 4, 17, 30, 15 y 8. Exceptuando uno (p9), los ítems que tienen que ver con estrategias superficiales de estudio saturaron en este factor (24, 7, 10, 22, 4, 17, 15 y 8). Además, también saturaron en este factor los ítems de la subescala de motivación extrínseca y concepción utilitaria del aprendizaje (27, 32, 28, 25). Las tres variables restantes (p31, p26 y p30), son las que explican las motivaciones intrínsecas que, en teoría, debieron cargar en el factor 1. Debe decirse, sin embargo, que todas las variables referentes a estrategias superficiales, motivación extrínseca y concepción utilitaria tienen signos positivos, lo que indica que varían juntas. Además, las variables que se refieren a la motivación intrínseca (e inclusive la p9, una estrategia profunda de aprendizaje), tienen signos negativos, lo que también indica que corren en el mismo sentido. Pero los signos nos indican que las variables de enfoque superficial y las de motivaciones intrínsecas se mueven en sentidos opuestos. Puede esto interpretarse así: entre más motivado se está intrínsecamente, menor uso de estrategias superficiales se hace.

Nuestro modelo teórico particular, en el que no existen correlaciones entre uno y otro factor, nos permite aceptar, hasta cierto punto, estos resultados, como una prueba de la presencia de dos enfoques de estudio, uno superficial y otro profundo.

A partir de los resultados obtenidos con el análisis factorial, se decidió fundir las dos subescalas de cada uno de los enfoques (una de estrategias y otra de motivación y concepciones para cada uno de ellos; ver el apartado *Confiabilidad* líneas arriba), para tener un cuestionario con dos escalas principales únicamente.

Estas dos escalas, descritas más detalladamente en el apartado titulado *Cuestionario de Enfoques de Estudio* (los ítems de cada escala se pueden ver en los cuadros IV-3 y IV-4), también fueron evaluadas en cuanto a su consistencia interna calculando el alpha de Cronbach (ver tablas IV-9 y IV-10). Como se puede ver en las tablas, la correlación ítem-total de todos los ítems de la escala Enfoque Profundo y la mayoría de los de la escala Enfoque Superficial (excepto tres) es aceptable (considerando un valor de 0,3 o superior como adecuado), además de que las alphas sugieren una buena consistencia interna.

Estas dos escalas fueron las que se utilizaron para la determinación de los perfiles de enfoque de estudio de los alumnos y para las correlaciones posteriores con el desempeño (calificaciones de los exámenes).

Tabla IV-8. Matriz de componentes rotados.

Variable	Factor 1	Factor 2
p16	.676	
p14	.651	
p13	.626	
p18	.608	
p3	.576	
p21	.562	
p6	.516	
p11	.468	
p19	.375	.196
p23	.362	
p29	.315	
p12	.093	.021
p27		.665
p32		.558
p28		.551
p31	.323	-.540
p25		.531
p24		.489
p7		.453
p26	.373	-.447
p10		.444
p22		.408
p9	.255	-.397
p4		.377
p17		.369
p30	.277	-.332
p15		.260
p8		.258

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en tres iteraciones.

Tabla IV-9. Correlación ítem-total para la escala Enfoque Profundo.

Ítems de la escala EP	Media de la escala eliminando el ítem	Varianza de la escala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la escala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P11	48.1589	50.4279	.3333	.2163	.7632
P14	48.2649	49.0760	.4170	.3531	.7553
P16	47.7682	49.8859	.5100	.3586	.7500
P21	48.5364	48.9437	.4134	.2906	.7556
P13	48.1854	49.1521	.4304	.3776	.7542
P3	48.3642	49.6331	.3863	.2688	.7583
P6	48.1921	50.4095	.3416	.2637	.7624
P9	49.1126	50.9672	.2967	.2226	.7666
P18	47.9669	46.6456	.4837	.2850	.7480
P23	48.4834	47.9447	.3390	.1866	.7665
P31	47.5629	49.9677	.4614	.5211	.7528
P26	47.4834	50.8514	.4214	.4565	.7565
P29	47.2914	51.7145	.3473	.3779	.7620
P30	47.7881	51.0748	.3004	.3277	.7661

Coefficiente de fiabilidad: 14 ítems
Alpha = .7718

Tabla IV-10. Correlación ítem-total para la escala Enfoque Superficial.

Ítems de la escala ES	Media de la escala eliminando el ítem	Varianza de la escala eliminando el ítem	Correlación del ítem con la escala	Correlación múltiple cuadrada	Alpha eliminando el ítem
P4	29.7415	44.6040	.2316	.2091	.6464
P22	29.8912	43.4538	.3746	.2111	.6205
P24	30.9524	44.7306	.3583	.2252	.6248
P15	29.5374	44.4010	.2673	.2084	.6390
P7	30.9524	46.6210	.4001	.2938	.6275
P19	30.0408	47.2175	.1018	.1148	.6692
P8	29.5714	47.0411	.1683	.0882	.6532
P10	31.1088	46.5223	.3430	.2183	.6308
P17	30.9388	47.0716	.2562	.2871	.6399
P12	29.3810	49.3333	.0497	.2165	.6682
P25	30.6327	44.5628	.3387	.3324	.6270
P27	30.5918	42.7227	.4870	.3396	.6048
P28	30.4830	43.9227	.3093	.3389	.6313
P32	31.0204	45.2667	.3686	.2295	.6250

Coefficiente de fiabilidad: 14 ítems
Alpha = 0.6537

2. EXÁMENES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO (Fase cuantitativa)

Como sistema fundamental de evaluación del rendimiento académico de los alumnos, la Universidad Nacional de Educación a Distancia cuenta con las Pruebas Presenciales para los alumnos matriculados en las distintas titulaciones y las Pruebas de Aptitud (o pruebas de acceso) para los alumnos que estudian el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Todos los procesos ligados a la evaluación (conformación del Tribunal de Pruebas Presenciales, diseño de los exámenes por parte de los profesores titulares de cada asignatura, transporte de los exámenes a cada centro asociado, aplicación y corrección de los exámenes, y elaboración de actas), están

regulados por el Reglamento de Pruebas Presenciales, aprobado en el año 2000 y modificado en el 2003, y que puede ser consultado en su página web (www.uned.es).

Por reglamento, las pruebas presenciales para las titulaciones se realizan en dos convocatorias ordinarias (en febrero y junio) y una extraordinaria (en septiembre). En la primer convocatoria ordinaria el alumno se examina de los contenidos de la primera mitad de las asignaturas anuales y de los programas completos de materias cuatrimestrales correspondientes al primer cuatrimestre. En la segunda convocatoria, el alumno se examina de los contenidos de la segunda mitad de las asignaturas anuales y los programas completos de las materias cuatrimestrales que corresponden al segundo cuatrimestre. La convocatoria extraordinaria evalúa los programas completos de las asignaturas no superadas o a las que los alumnos no se hayan presentado.

En las convocatorias de febrero y junio los exámenes tienen lugar durante dos semanas (separadas entre sí por una semana más). En cada una de ellas existen fechas de examen para todas las asignaturas de la carrera y el alumno puede examinarse de las asignaturas que decida. En la convocatoria extraordinaria (de septiembre), sólo se establece una semana de exámenes.

Para el curso de acceso, se establece una convocatoria ordinaria en mayo (dos sábados consecutivos, uno para presentarse a los exámenes del grupo de asignaturas comunes y otro para las asignaturas optativas según la titulación elegida), y otra extraordinaria en septiembre (un fin de semana en el que se hacen todos los exámenes). La calificación final de la Prueba de Acceso se da de la siguiente manera: Los exámenes de cada una de las seis asignaturas se califican de 0 a 10 puntos. Tanto el grupo común como el grupo específico (el de materias optativas) hacen media con todos sus exámenes y luego se calcula la media entre ambos grupos (común y específico), siempre que en el grupo específico el alumno haya llegado a la media de 4 puntos. Los alumnos que obtienen una media de 5 o superior son aprobados y acceden al estudio de una titulación universitaria (para más información ir a www.uned.es/portal/index.html, y acceder a *Estudiar en la UNED / Acceso a la UNED / Curso para mayores de 25 años*).

Tomando en cuenta todas estas disposiciones, en el centro asociado de Sevilla, las convocatorias ordinarias de exámenes para el curso 2005-2006 se llevaron a cabo dentro

del periodo comprendido entre la tercera semana de mayo y la primera de junio de 2006. Durante este periodo se examinaron los alumnos de las distintas carreras (los días de los exámenes dependían de la asignatura por evaluar) y del curso de acceso (las pruebas de aptitud para las distintas asignaturas fueron llevadas a cabo el 21 y el 27 de mayo de 2006). Las calificaciones finales se les dieron a conocer días más tarde, de forma personalizada o a través del centro asociado.

Las pruebas presenciales son diseñadas, como se ha dicho anteriormente, por los profesores titulares de las asignaturas en la Sede Central de la UNED. Estos exámenes están compuestos normalmente por preguntas con respuesta de opción múltiple. Los contenidos de las pruebas de aptitud del curso de acceso, de igual formato que las pruebas presenciales, son responsabilidad de las autoridades correspondientes de la Sede Central.

El cuidado en los procesos de diseño, transporte, aplicación y calificación de los exámenes, fue una de las razones por las que se eligió la UNED para el desarrollo de esta investigación, para asegurar, como se afirma en otras partes de este trabajo, datos objetivos sobre el rendimiento académico de los alumnos que pudieran correlacionarse con el enfoque de aprendizaje que en cada uno de ellos se identificara.

3. LA ENTREVISTA (Fase cualitativa)

Una vez identificados los enfoques de aprendizaje de los alumnos, los objetivos de la investigación llevaban a investigar si los contextos académicos y personales de los alumnos introducían variaciones en sus enfoques. Para ello se pensó en una fase cualitativa de investigación, utilizando la entrevista como técnica de recogida de datos.

Se diseñó una entrevista semiestructurada a través de la cual los participantes pudieran explicar las estrategias de estudio que normalmente utilizan al enfrentarse con tareas académicas en general y las que estaban utilizando para el curso a distancia en particular, además de explicar su concepción del proceso de aprender.

Por otro lado, la entrevista también tenía como objetivo indagar sobre las percepciones de los alumnos sobre su contexto académico y personal, y sus opiniones sobre la influencia que dichos contextos pudieran estar ejerciendo en su manera de

afrontar el curso a distancia y las tareas académicas. En el Cuadro IV-5 se presentan las categorías generales de la entrevista, y las preguntas que se propusieron como guía.

Cuadro IV-5. Categorías y preguntas de la entrevista.

Categorías	Preguntas		
I. Enfoque de aprendizaje	<p>Estrategias de estudio</p> <p>¿Podrías describir de qué forma estás estudiando este curso a distancia? (Horas dedicadas al estudio, estrategias de estudio, hábitos de estudio, estrategias de lectura y preparación de exámenes, etc.).</p> <p>¿Esta manera de estudiar es diferente a la que solías seguir en tus estudios de nivel medio o en otros cursos presenciales? ¿Cómo solías estudiar? ¿Cómo leías, cómo preparabas tus exámenes? ¿Cuál es la forma de estudiar que te gusta?</p>	<p>Motivación</p> <p>¿Qué es lo que te ha movido a estudiar nuevamente? ¿A comenzar estudios universitarios? (Obligación laboral, deseo de superación, etc.)</p> <p>¿Cuáles son los objetivos que quieres alcanzar?</p>	<p>Concepciones</p> <p>¿Qué es para ti aprender? ¿Qué significa para ti aprender? ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente con esta palabra?</p>
II. Contexto	<p>Personal</p> <p>¿Tienes familia? (esposo, hijos) ¿Trabajas? ¿Cuál es tu ocupación? ¿Cuántas horas?</p> <p>¿De qué manera piensas tú que tu familia y/o tu trabajo está afectando tu forma de estudiar? (estrategias empleadas, tiempo, etc.)</p> <p>¿Te has visto obligado a estudiar de forma distinta a la que acostumbras o te gusta, debido a tu familia y/o tu trabajo?</p>	<p>Académico</p> <p>En general, ¿qué opinas del sistema a distancia de la universidad? ¿Qué te parece la forma en que se llevan a cabo los cursos?</p> <p>¿Cuántas materias estás estudiando? ¿Crees que estudias de forma distinta según la materia? ¿Me podrías dar ejemplos?</p> <p>¿Qué opinas del trabajo de los tutores? ¿Para qué te están sirviendo las tutorías? ¿Vienes a todas ellas? ¿Cómo se llevan a cabo? ¿Cómo están influyendo las tutorías en tu forma de estudiar?</p> <p>¿Tienes contacto con los profesores titulares de las materias? ¿A través de qué medio? ¿De qué forma está influyendo ese contacto en tu forma de estudiar?</p> <p>¿Cómo es el sistema de evaluación de este curso? ¿Qué opinas de él? ¿Has tenido evaluaciones? ¿Cuándo son tus exámenes finales? ¿Cómo piensas prepararte para tus exámenes finales?</p>	
III. Percepción de lo hecho hasta el momento	<p>¿Crees que estás aprendiendo? ¿Qué cosas? ¿De qué forma? ¿Te sientes satisfecho con lo que has hecho hasta ahora?</p>		

I. PROCEDIMIENTOS

1. FASE CUANTITATIVA

Para llevar a cabo la primera etapa de la investigación, que consistía en la aplicación del Cuestionario de Enfoques de Estudio, se siguieron las pautas dadas por la administración del centro asociado de Sevilla de la UNED (director, secretario y coordinador del centro). Su decisión fue elegir los grupos de clase en curso de acceso o primer año de universidad (requisitos establecidos por la investigadora) que contaran con la mayor cantidad de alumnos. Por tanto, se seleccionaron las asignaturas que tuvieran mayor asistencia de alumnos (por ejemplo, matemáticas, lengua o psicología general).

Diez minutos antes de que finalizara la clase, el coordinador del centro solicitaba la cooperación de los alumnos y presentaba a la investigadora, quien explicaba de forma general los objetivos del trabajo. En ese momento se entregaba el cuestionario, los participantes lo contestaban y lo regresaban al coordinador o la investigadora. La aplicación, por tanto, se llevó a cabo en el mismo centro asociado, de forma colectiva, en las aulas correspondientes.

Una vez recuperados los cuestionarios, se construyó la base de datos para su captura. Estos procesos, junto con el análisis cuantitativo de la información, se llevaron a cabo con el paquete estadístico *SPSS*, versión 14.0.

La evaluación del desempeño, que constituye la siguiente fuente de datos cuantitativos de la investigación, consistió en la aplicación de los exámenes de las distintas asignaturas de los cursos (pruebas presenciales y pruebas de aptitud). Como se ha explicado anteriormente, los exámenes son cuestionarios de contenido de ítems de opción múltiple, elaborados desde la Sede Central de la UNED en Madrid.

La aplicación de los exámenes es responsabilidad de los tutores y administrativos del centro asociado de Sevilla. Después, la administración se encarga de devolverlos a Madrid para esperar los resultados finales. Estos resultados son los que acordaron entregar a la investigadora, con el previo consentimiento de los alumnos, para hacer los análisis correlacionales entre enfoques de aprendizaje y desempeño.

2. FASE CUALITATIVA

Una vez seleccionados los participantes para esta fase del estudio (la entrevista), proceso que se explica en la sección titulada *Participantes* de este trabajo, se contactó con ellos por teléfono o a través del correo electrónico, para pedirles su colaboración en este estudio explicando de forma general los objetivos de la charla. Con cada uno de los participantes que accedieron a ser entrevistados se concertó una cita en el momento y lugar que mejor pareciera a cada uno de ellos. Normalmente, las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la UNED, en horas libres de los alumnos. Se buscaba un aula o sala en donde se pudiera conversar con tranquilidad, intentando siempre que el lugar elegido no fuera muy informal (un pasillo o la cafetería), para no relajar el clima de la entrevista en exceso y no caer en lo que Richardson (1994b) señala como una desventaja del uso de métodos cualitativos para la investigación sobre enfoques de aprendizaje. Las entrevistas tenían una duración aproximada de 30 minutos y, siendo semiestructuradas, se conducían como una charla ligeramente guiada por la entrevistadora.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y los archivos de audio resultantes fueron transferidos a la computadora, en la cual se llevó a cabo la transcripción con ayuda del *Voicewalker*, una herramienta auxiliar en la transcripción literal de archivos de voz.

El análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se hizo siguiendo lo establecido por la corriente de investigación empírica llamada Fenomenografía (Marton, 1981, 1994), fundada por Marton y su grupo de colaboradores, iniciadores también de la línea de investigación sobre enfoques de aprendizaje. Sobre esto se escribe con más detalle en el apartado de análisis de resultados.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete informático *NVivo*, en su versión 2.0.

J. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En todo trabajo de investigación siempre se producen cambios y modificaciones al momento de poner en marcha lo que se ha diseñado y planificado, debido sobre todo a las limitaciones que la misma realidad y contexto imponen. En este estudio en particular, ciertas situaciones determinaron acciones y caminos por seguir. A continuación se explican brevemente cada una de ellas.

En primer lugar, aunque en un inicio se buscaba realizar la investigación con alumnos que estudiaran a distancia utilizando primordialmente nuevas tecnologías, es decir, que trabajaran con sistemas de teleformación y campus virtuales [educación a distancia de cuarta generación, según Sherron y Boettcher (1997)], se tuvo que descartar esta idea al no encontrarse cursos que, llevándose a cabo a través de teleformación, contaran con una evaluación sistemática de los alumnos, que era variable muy importante para los objetivos del trabajo, al mismo tiempo que permitiera la localización fácil de los alumnos a quienes se les pudiera aplicar el instrumento de identificación de enfoques de aprendizaje de forma adecuada.

De este modo, se terminó trabajando en un ámbito de educación a distancia que combina las formas más tradicionales con las nuevas formas de entregar cursos a distancia, a través de nuevas tecnologías [mezcla de educación a distancia de segunda, tercera y cuarta generación, según Sherron y Boettcher (1997); ver Cuadro I-3], hecho que, por otro lado, confirma lo que en la primera parte de este trabajo se afirma: que las generaciones de la educación a distancia no tienen divisiones claras, sino que en la realidad se encuentran muchas veces conviviendo y coexistiendo unas con las otras.

En segundo lugar, durante la etapa cuantitativa de la investigación, en la que se aplicó el Cuestionario de Enfoques de Estudio a los alumnos, una limitación importante fue no tener la libertad de elegir los grupos de clase a los que se les aplicara el instrumento. Depender de las decisiones de la administración del centro asociado de Sevilla impidió la construcción de una muestra que representara más adecuadamente a todos los alumnos de la UNED en esa ciudad. Debe decirse, de cualquier modo, que estas decisiones estuvieron regidas por la propia organización de los cursos, la cual establece tutorías de asignaturas de una misma titulación de forma simultánea, lo que hace que se dividan los alumnos en una u otra asignatura elegida. De esta forma, el

equipo administrativo del centro asociado identificó y accedió a que participaran los alumnos de las asignaturas que más convocatoria tuvieran (matemáticas y lengua en el curso de acceso, y psicología general en las titulaciones de psicología y educación social).

En tercer lugar, investigar dentro del ámbito de la educación a distancia impone una limitación importante de entrada: precisamente, la distancia. Esta misma limitación es reconocida por Richardson (2000) cuando afirma que al investigar con alumnos a distancia “existen varias consideraciones prácticas que deben tenerse en cuenta... primero, [que] el proceso de recolección de datos resulta más difícil cuando los participantes están externos a su institución de enseñanza. A menos que se pueda hacer contacto a través de residencias, tendrían que visitarse en sus casas para llevar a cabo las entrevistas...” (p. 12).

De esta limitación también dependió la decisión final del ámbito de educación a distancia elegido para llevar a cabo la investigación, debido a que, por lo menos uno o dos días a la semana, los alumnos asistían a un mismo lugar físico para ser orientados sobre su proceso de aprendizaje, lo que daba la oportunidad de aplicar el cuestionario de forma grupal y presencial y de tener un contacto directo con ellos.

Sin estas formas mixtas de educación a distancia (ver también la primera parte de este trabajo) se torna muy complicada la investigación, pues implica localizar a los participantes y llegar a ellos de forma mediada (sea a través de correo postal, correo electrónico o teléfono, principalmente). La investigación educativa llevada a cabo a través de medios, además de que quizá requiera de más recursos y se vuelva más difícil, implica también nuevos códigos éticos de investigación y nuevas formas de validar la información recabada (ver, por ejemplo, Jacobson, 1999). Estas limitantes son quizá razones importantes por las que la investigación en educación a distancia se hace, muchas veces, en ambientes de aprendizaje mixto, lo que ha sucedido precisamente en este trabajo.

En cuanto a la fase cualitativa de la investigación, las características de la población también influyeron en su desarrollo. Siendo adultos con responsabilidades familiares y laborales, ahora unidas a las académicas, fue difícil encontrar momentos para llevar a cabo las entrevistas, además de que muchos alumnos residían fuera de

Sevilla, por lo que hallar un lugar para efectuarlas también fue complicado. Hubo incluso algunos que se negaron a participar, precisamente por su sobrecarga de actividades. Como consecuencia, el número de entrevistas que se planteó en un principio no pudo conseguirse. Una mayor cantidad de participantes en la muestra (de donde obtener más posibilidades de participación y, sobre todo, más cantidad de tiempo para el desarrollo de esta fase del trabajo, podrían haber superado esta limitante.

Terminada la investigación, quedan cuestiones referidas al campo de la investigación en educación a distancia que valdría la pena resolver para futuros trabajos. Algunas de ellas se plantean a continuación: 1) ¿cómo superar la barrera de la distancia, que no solamente impone nuevas formas de aprender y enseñar, sino también de investigar?, 2) ¿qué diseños de investigación son más adecuados para indagar en la realidad de la educación a distancia?, 3) ¿qué estrategias de recogida de información aseguran la validez y fiabilidad de los datos? La continua labor investigadora irá resolviendo estas interrogantes, y contribuirá en el perfeccionamiento de este cada vez más importante modelo educativo.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

A. RESULTADOS DE LA FASE CUANTITATIVA

1. ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

En los instrumentos desarrollados por los diferentes autores dedicados a esta línea de trabajo, el procedimiento más utilizado para identificar los enfoques de aprendizaje de los alumnos es sumar los ítems que forman cada escala (y las subescalas que las conforman, cuando las hay, como en el instrumento de Biggs o de Entwistle) y determinar el enfoque en función de la diferencias entre las sumatorias. En otras palabras, si la suma del Enfoque Profundo es mayor que la del Enfoque Superficial, se determina que ese alumno posee esa aproximación hacia los estudios (profunda), y viceversa (ver, por ejemplo, Clump y Skogsberg, 2003; Skogsberg y Clump, 2003).

Como una variante de este mismo procedimiento, en otras investigaciones (Kennelly y Magin, 2002), los autores optan por calcular un Índice Profundo-Superficial dividiendo los promedios de las puntuaciones de cada una de las dos escalas. Normalmente, cuando se utiliza el instrumento de Biggs, que posee dos subescalas por cada una de las dos escalas principales, los investigadores se mantienen en ese nivel de análisis, sin incluir el comportamiento de los datos a nivel de subescalas.

En la versión anterior del instrumento de Biggs (el *Study Process Questionnaire*, *SPQ*) traducida al español por el grupo de investigación de Barca Lozano (1999) y denominada Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje, este autor sigue las recomendaciones dadas por Biggs para la identificación de los perfiles de enfoque de estudio. Barca Lozano sigue los siguientes pasos:

- Obtención de la sumatoria de los ítems correspondientes a cada escala y subescala.
- Transformación de la sumatoria en promedio.
- Transformación de las puntuaciones directas obtenidas en puntuaciones típicas “S” (donde la media es igual a 50 y la desviación típica es igual a 20 unidades

de la media) o en puntuaciones centiles. De esta forma se consigue interpretar los datos bajo la curva normal.

- Elaboración del Perfil de Enfoque de Aprendizaje utilizando la designación simbólica siguiente, ajustada a las puntuaciones “S” obtenidas a partir del puntaje directo de cada una de las escalas y subescalas del instrumento.

Sobre la media: + (puntuaciones “S” de 70 a 99)

En la media: 0 (puntuaciones “S” de 30 a 70)

Bajo la media: - (puntuaciones “S” de 5 a 30)

Por ejemplo, un alumno con un Perfil de Enfoque Profundo se vería así:

Motivo Profundo	Estrategia Profundo	Motivo Superficial	Estrategia Superficial	Motivo de Logro*	Estrategia de Logro*
+	+	-	-	-	-

* El CEPEA incluye una tercer escala, el Enfoque de Logro, que Biggs, *et al.* (2001) eliminan en la versión revisada del instrumento en idioma inglés.

El procedimiento seguido por Barca Lozano implica comparar las puntuaciones obtenidas por cada individuo con respecto a la población de estudio, al momento de transformar las puntuaciones directas a un puntaje Z e interpretarlos bajo la teoría de la curva normal. Esto deja de lado la interpretación de los datos a partir de la escala misma (el instrumento utilizado) y, por lo tanto, el poder analizar a cada alumno individualmente. Por esta razón, para el análisis de los resultados de este trabajo, no se siguió este procedimiento. Esta decisión ya se había tomado anteriormente en otro trabajo desarrollado similar a este (Recio Saucedo, 2004).

Para esta investigación se siguió el proceso que Entwistle, y el mismo Biggs en sus instrumentos posteriores, sugieren para la identificación de los enfoques (Biggs, *et al.*, 2001; Entwistle, *et al.*, 2000): obtener la sumatoria de los ítems que componen cada una de las escalas. De cualquier forma, se decidió hacer una ligera variación, que consistió en obtener la media de dichas sumatorias.

No obstante, determinar que el enfoque de aprendizaje de un alumno es uno de los dos simplemente porque supera al otro en la sumatoria final, sin tomar en cuenta la variación en la diferencia entre los puntajes, parecía un tanto simplificado, por lo que se pensó en una nueva forma de interpretar los datos recogidos a través del instrumento, utilizada también en la investigación previa referida anteriormente. El proceso se describe a continuación.

Primeramente, se obtuvieron tanto la sumatoria de los puntajes de cada una de las escalas para cada alumno, con su media. (Los promedios fueron elegidos para poder medir la intensidad de enfoque con los ítems contestados. En algunos cuestionarios se encontraron algunos ítems sin responder. Si se hubiera elegido la sumatoria como puntaje final, los ítems no contestados perjudicarían la suma final y la interpretación de los resultados. La media, al calcularse solamente con los ítems respondidos, elimina este problema.)

El Cuestionario de Enfoques de Estudio, como se ha explicado en la sección *Instrumentos* de este trabajo, está integrado por dos escalas, la del Enfoque Profundo y la del Enfoque Superficial, por lo que se obtuvieron dos puntajes por alumno. En el Cuadro V-1 se observan los ítems pertenecientes a cada escala.

Cuadro V-1. Sumatorias de ítems para la obtención de los puntajes de las escalas del Cuestionario de Enfoques de Estudio.

Enfoque	Sumatoria de ítems
Profundo	11 + 14 + 16 + 21 + 13 + 3 + 6 + 9 + 18 + 23 + 31 + 26 + 29 + 30
Superficial	15 + 7 + 19 + 8 + 10 + 17 + 12 + 4 + 22 + 24 + 28 + 25 + 32 + 27

Ahora bien, en vista del grado de diferencia entre los puntajes de las dos escalas en todos los alumnos, se pensó en una escala de intensidad de presentación del enfoque.

Teniendo en cuenta que: 1) La máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 5 (media de la sumatoria de 14 ítems que pueden tener una puntuación máxima de 5); 2) La mínima puntuación que puede obtener en cada escala principal es de 1 (media de la puntuación mínima de 1 para cada uno de los 14 ítems que conforman la escala); y que 3) La mayor diferencia

que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 4 y la mínima de .07 (tomadas de las puntuaciones máximas y mínimas anteriores), se construyó la clasificación que se observa en el Cuadro V-2.

Cuadro V-2. Escala de graduación de enfoques de aprendizaje.

Si existe una diferencia en los puntajes de entre:	Hablamos de una Intensidad de Enfoque:
>0 – 1.33	Baja
>1.34 – 2.66	Media
>2.67 – 4.0	Alta

Por ejemplo, si un alumno tuvo un puntaje en la escala de Enfoque Profundo de 2.6, y un puntaje en la escala de Enfoque Superficial de 2.3, la diferencia de 0.3 puntos encontrada entre ambas escalas a favor del Enfoque Profundo indicaría una intensidad baja de éste último. Por otro lado, si un alumno tuvo un puntaje en la escala de Enfoque Profundo de 4.6, y uno de 1.5 en la escala de Enfoque Superficial, los 3.1 puntos de diferencia sugerirían un enfoque profundo de intensidad alta. Y, de manera inversa, si un alumno obtuvo un puntaje de 4.5 en el Enfoque Profundo y de 4.8 en el Superficial, la diferencia de 0.3 puntos entre cada uno de los puntajes se interpretaría como un Enfoque Superficial de Intensidad Baja, mientras que un puntaje de 1.5 en la escala del Enfoque Profundo y de 5 en la del Superficial, sugeriría una intensidad alta del enfoque superficial por haber 3.5 puntos de diferencia entre los dos.

A manera de ejemplo, en la Tabla V-1 se pueden observar las medias obtenidas por algunos de los participantes en cada una de las escalas, el enfoque identificado y su intensidad, que dependen de la diferencia entre los dos puntajes.

Tabla V-1. Diferencias entre las medias de las escalas y la intensidad del enfoque identificada (ejemplos).

Folio	Edad	Sexo	Media de Enfoque Superficial	Media de Enfoque Profundo	Diferencia	Tipo de Enfoque
27	35	Mujer	4.29	2.71	-1.57	Superficial Medio
17	37	Hombre	3.8	3.1	-0.7	Superficial Bajo
20	53	Hombre	2.67	2	-0.67	Superficial Bajo
109	35	Mujer	2.86	2.36	-0.5	Superficial Bajo
168	33	Hombre	2.7	2.3	-0.4	Superficial Bajo
146	34	Hombre	2.79	2.5	-0.29	Superficial Bajo
28	42	Mujer	2.5	2.29	-0.21	Superficial Bajo
151	34	Hombre	3.29	3.21	-0.07	Superficial Bajo
52	27	Hombre	2.9	2.9	0	Indefinido
46	28	Hombre	3.29	3.29	0	Indefinido
12	41	Hombre	3.07	3.07	0	Indefinido
155	32	Mujer	2.07	2.14	0.07	Profundo Bajo
122	54	Hombre	2.57	2.64	0.07	Profundo Bajo
119	22	Mujer	2.79	2.86	0.07	Profundo Bajo
55	32	Hombre	2.79	2.86	0.07	Profundo Bajo
125	63	Hombre	3.29	3.43	0.14	Profundo Bajo
5	47	Hombre	2.71	2.86	0.14	Profundo Bajo
2	25	Mujer	3.4	3.6	0.2	Profundo Bajo
82	32	Mujer	2.71	2.93	0.21	Profundo Bajo
153	29	Hombre	2.93	3.14	0.21	Profundo Bajo
177	46	Mujer	3.62	3.86	0.24	Profundo Bajo
139	45	Mujer	2.92	3.23	0.31	Profundo Bajo
36	24	Hombre	3.3	3.7	0.4	Profundo Bajo
170	32	Hombre	2.3	2.7	0.4	Profundo Bajo
4	25	Mujer	3.86	4.29	0.43	Profundo Bajo
22	46	Mujer	2.71	3.14	0.43	Profundo Bajo
148	45	Hombre	1.64	4.29	2.64	Profundo Medio
76	39	Mujer	1.79	4.43	2.64	Profundo Medio
171	39	Mujer	1.5	4.14	2.64	Profundo Medio
150	31	Mujer	1.86	4.71	2.86	Profundo Alto
53	32	Hombre	1.79	4.64	2.86	Profundo Alto
135	26	Hombre	1.36	4.36	3	Profundo Alto
90	37	Hombre	1.57	4.71	3.14	Profundo Alto

En la Tabla V-2 se muestran las frecuencias de cada uno de los enfoques, y su intensidad, identificados en los alumnos participantes de este trabajo.

Tabla V-2. Tipo e intensidad de enfoques de aprendizaje de los alumnos.

Enfoque	Intensidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Superficial	Medio	1	.6	.6
	Bajo	8	4.4	5.0
Indefinido		3	1.7	6.7
Profundo	Bajo	81	45.0	51.7
	Medio	83	46.1	97.8
	Alto	4	2.2	100.0
Total		180	100.0	

El análisis de los datos observados en la tabla arroja los siguientes resultados:

- La mayoría de los alumnos poseen un enfoque profundo de aprendizaje (93.3%) distribuyéndose de manera similar entre la intensidad baja y la media (45% y 46%, respectivamente).
- Una muy baja proporción de alumnos exhiben un enfoque superficial hacia sus tareas académicas (5.0%).
- Tres alumnos (1.7% de la población de participantes) presentaron sumatorias iguales en los dos enfoques, por lo que se etiquetaron como usuarios de un enfoque indefinido. En estos alumnos, la mezcla de estrategias superficiales y profundas, y motivaciones extrínsecas e intrínsecas, según lo respondido en el cuestionario, impide la identificación de una forma clara de afrontar sus estudios.

Estos resultados, a excepción de los alumnos con un enfoque indefinido, son muy similares a los obtenidos en una investigación desarrollada con anterioridad, que se ha citado líneas arriba (Recio Saucedo, 2004). En aquella ocasión, también trabajando con alumnos en cursos a distancia, adultos y con responsabilidades laborales y familiares,

las proporciones de alumnos con enfoques profundo y superficial son parecidas (93.1% y 6.9%, respectivamente).

Estos resultados nos permiten confirmar una de las suposiciones o hipótesis de partida para este trabajo. Se esperaba que una importante proporción de los alumnos de esta investigación tuvieran un enfoque profundo de aprendizaje, y eso es lo que arroja el análisis de los datos obtenidos con el cuestionario. En una sección aparte de este trabajo se hará una discusión más detallada de estos resultados.

Por otro lado, como una forma de explorar la forma en que se distribuían los tipos de enfoque identificados según ciertas variables, como el sexo, la edad o los estudios de los participantes, se calcularon las tablas de contingencia respectivas. Como se puede observar en las tablas V-3, V-4 y V-5, no se encontró ningún dato particular que hiciera pensar en un patrón de distribución de los enfoques (por ejemplo, que los pocos casos de enfoques superficiales encontrados se localizaran en alumnos jóvenes o que el nivel de estudios influyera en la adopción de un determinado enfoque). Además, como puede observarse en las tablas, los resultados de la prueba chi cuadrada de Pearson para cada correlación, muestran cómo las diferencias en las distribuciones no son estadísticamente significativas.

Para entender los resultados anteriores debe tenerse en cuenta que la gran mayoría de los alumnos describieron en el cuestionario un enfoque profundo, muchos cayendo en la intensidad media. Por tanto, se tornaba difícil encontrar diferencias que pudieran distribuirse de formas determinadas en función de ciertas variables (sexo, edad o estudios).

De este modo, los resultados más importantes arrojados con los análisis del Cuestionario de Enfoques de Estudio están resumidos en la tabla de frecuencias de presentación de enfoques e intensidad en los alumnos participantes (Tabla V-2).

Tabla V-3. Tabla de contingencia: Distribución de tipo de enfoque por sexo.

			Sexo		Total	
			Hombre	Mujer		
Tipo de enfoque	Superficial Medio	Frecuencia		1	1	
		% con respecto a sexo		1,1%	,6%	
	Superficial Bajo	Frecuencia	5	2	7	
		% con respecto a sexo	6,1%	2,2%	4,1%	
	Indefinido	Frecuencia	3		3	
		% con respecto a sexo	3,7%		1,7%	
	Profundo Bajo	Frecuencia	41	38	79	
		% con respecto a sexo	50%	42,2%	45,9%	
	Profundo Medio	Frecuencia	30	48	78	
		% con respecto a sexo	36,6%	53,3%	45,3%	
	Profundo Alto	Frecuencia	3	1	4	
		% con respecto a sexo	3,7%	1,1%	2,3%	
	Total		Frecuencia	82	90	172
			% con respecto a sexo	100%	100%	100%

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi cuadrada de Pearson	10,203(a)	5	,070
Razón de verosimilitud	11,853	5	,037
Asociación Lineal por-Lineal	2,628	1	,105
Número de casos válidos	172		
a) 8 celdas (66,7%) tienen una frecuencia esperada menor a 5. La mínima frecuencia esperada es ,48.			

Tabla V-4. Tabla de contingencia: Distribución de tipo de enfoque por edad.

			Edad						Total	
			20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49		50 o más
Tipo de enfoque	Superficial Medio	Frecuencia				1				1
		% con respecto a edad				3,1%				,6%
	Superficial Bajo	Frecuencia			3	2	1		1	7
		% con respecto a edad			7,1%	6,3%	3,6%		10%	4%
	Indefinido	Frecuencia		2			1			3
		% con respecto a edad		5,9%			3,6%			1,7%
	Profundo Bajo	Frecuencia	4	15	20	13	10	13	4	79
		% con respecto a edad	50%	44,1%	47,6%	40,6%	35,7%	61,9%	40%	45,1%
	Profundo Medio	Frecuencia	4	16	17	15	16	8	5	81
		% con respecto a edad	50%	47,1%	40,5%	46,9%	57,1%	38,1%	50%	46,3%
	Profundo Alto	Frecuencia		1	2	1				4
		% con respecto a edad		2,9%	4,8%	3,1%				2,3%
	Total	Frecuencia	8	34	42	32	28	21	10	175
		% con respecto a edad	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi cuadrada de Pearson	21,663(a)	30	,866
Razón de verosimilitud	24,179	30	,764
Asociación Lineal por-Lineal	,205	1	,651
Número de casos válidos	175		
a) 32 celdas (76,2%) tienen una frecuencia esperada menor a 5. La mínima frecuencia esperada es ,05.			

Tabla V-5. Tabla de contingencia: Distribución de tipo de enfoque por estudios.

			Estudios					Total	
			Estudios primarios	EGB / Bachiller elemental / Auxiliar	FP I (Técnico aux.) / ESO (LOGSE)	BUP / FP II / Bachiller superior	COU / Bachillerato (LOGSE)		Estudios de grado superior
Tipo de enfoque	Superficial Medio	Frecuencia		1				1	
		% con respecto a estudios		2,2%				,6%	
	Superficial Bajo	Frecuencia		3	1	2	2	8	
		% con respecto a estudios		6,5%	2,9%	6,9%	6,1%	5%	
	Indefinido	Frecuencia		1	1			2	
		% con respecto a estudios		2,2%	2,9%			1,3%	
	Profundo Bajo	Frecuencia	1	23	17	15	12	3	71
		% con respecto a estudios	100%	50%	48,6%	51,7%	36,4%	20%	44,7%
	Profundo Medio	Frecuencia		16	15	12	18	12	73
		% con respecto a estudios		34,8%	42,9%	41,4%	54,5%	80%	45,9%
	Profundo Alto	Frecuencia		2	1		1		4
		% con respecto a estudios		4,3%	2,9%		3%		2,5%
Total	Frecuencia	1	46	35	29	33	15	159	
	% con respecto a estudios	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi cuadrada de Pearson	18,068(a)	25	,839
Razón de verosimilitud	20,882	25	,699
Asociación Lineal por-Lineal	4,829	1	,028
Número de casos válidos	159		
a) 26 celdas (72,2%) tienen una frecuencia esperada menor a 5. La mínima frecuencia esperada es ,01.			

2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO EN EL CURSO

Uno de los objetivos más importantes de este trabajo es determinar si existe una relación entre el enfoque de aprendizaje identificado en los alumnos y su desempeño en el curso. En distintas investigaciones (ver la sección *Investigación y enfoques de aprendizaje*) se ha encontrado que los enfoques de estudio adoptados por los alumnos sí influyen en su rendimiento (las calificaciones en los exámenes), a veces encontrando una relación positiva entre enfoque profundo y rendimiento y otras una negativa entre un enfoque superficial y las calificaciones obtenidas. En este trabajo se buscan estas mismas relaciones.

Para cumplir con este objetivo se recurrió a la prueba estadística de correlación simple de Pearson (Lizasoain y Joaristi, 2003). Como variables se tomaron el enfoque de aprendizaje (identificado a través del Cuestionario de Enfoques de Estudio) y el desempeño. Sobre esta última variable se expone a continuación una explicación más detallada.

Desempeño

Como indicador del desempeño se utilizó, como se ha hecho en otras investigaciones, la media de calificaciones de los alumnos en los exámenes de las distintas asignaturas (seis asignaturas para los alumnos estudiando el curso de acceso, un máximo de seis para los alumnos de la titulación de Psicología y un máximo de ocho para los de la titulación de Pedagogía Social). Sin embargo, también se encontró que en otros trabajos se tenía en cuenta como variable de rendimiento el número de asignaturas aprobadas. Por tanto, para operacionalizar la variable desempeño, se utilizaron para este trabajo distintos indicadores.

Uno fue el promedio de las calificaciones obtenidas en los exámenes de las asignaturas. El segundo fue el número de asignaturas aprobadas, y el tercero fue una razón de asignaturas aprobadas por asignaturas cursadas.

Promedio de calificaciones

Para los alumnos del curso de acceso, debido a la forma específica de evaluación y obtención de su calificación final, establecida por la UNED (ver la sección de este trabajo *Exámenes de rendimiento académico*), el promedio de calificaciones fue el valor elegido. Sin embargo, teniendo en cuenta que la información proporcionada por la UNED sólo incluía lo conseguido hasta la convocatoria ordinaria (con una faltante en septiembre), en los datos se encontraban algunos casos en los que el alumno no se había examinado en alguna materia. Por esto, se calculó también una media ajustada para asegurar que el promedio tomara en cuenta las seis asignaturas (la media en *SPSS* se calcula tomando en cuenta solamente los casos en los que hay datos). En la Tabla V-6 se ejemplifica lo dicho anteriormente.

Tabla V-6. Media ajustada a las seis asignaturas del curso de acceso (ejemplos).

Folio	Carrera	Media	Materias evaluadas	Materias matriculadas	Media ajustada
38	Acceso	6,205	6	6	6,205
45	Acceso	6,965	6	6	6,965
64	Acceso	4,405	6	6	4,405
123	Acceso	4,258	5	6	3,548
126	Acceso	1,667	3	6	0,833
137	Acceso	4,597	6	6	4,597
138	Acceso	5,433	6	6	5,433
163	Acceso	6,058	6	6	6,058

En el caso de las titulaciones, también se obtuvo el promedio de calificaciones examinadas (y también una media ajustada al número de asignaturas cursadas); sin embargo, calcular el promedio requirió primero de decidir algunas cuestiones, que se explican enseguida.

Aunados a las pruebas presenciales, en la evaluación de las titulaciones se incorporaron otros criterios que difieren para cada asignatura, y que son establecidos por el profesor titular correspondiente (por ejemplo, algunos exigen un trabajo que eleva

la nota obtenida en el examen, otros incluyen una práctica obligada, etc.). Teniendo en cuenta, además, que los datos proporcionados por la UNED sólo correspondían a las dos convocatorias ordinarias de exámenes (ver la sección *Exámenes de rendimiento académico* de este trabajo), y que faltaba, por tanto, una convocatoria más de evaluación, existían algunos problemas para obtener, a través de un promedio, una calificación única o valor único para correlacionar con el enfoque de aprendizaje. Esto se resolvió tomando decisiones que afectarían a todos los alumnos por igual, por ejemplo, las siguientes:

- Si el alumno había aprobado una de las dos convocatorias y la no aprobada mostraba la nota numérica (en algunas asignaturas, en la convocatoria no aprobada no aparecía nota), se obtuvo el promedio de ambas como nota numérica final. (Nota final de las dos convocatorias.)
- Si el alumno suspendió en las dos convocatorias y ambas mostraban la nota numérica, se obtuvo el promedio de ambas como nota numérica final.
- En las asignaturas de una sola convocatoria, la calificación obtenida en ella, aprobada o no, se tomó como nota final.
- En las asignaturas que incluyeran el desarrollo de una práctica, a los alumnos que no la hubieran realizado todavía y por esto tuvieran nota pendiente de publicar, se les promediaron las calificaciones obtenidas en las dos convocatorias y ese promedio se usó como nota final (la presentación de las prácticas agrega un punto a la nota final, que no se sumó en estos casos por no estar completadas).
- Como nota nominal se mantuvo el no apto, aprobado, notable y sobresaliente y, en los casos en que no se pudo poner nota numérica, se empleó la categoría de pendiente. (La nota nominal fue la que se utilizó para calcular el indicador de número de asignaturas aprobadas.)

Una vez obtenidas notas uniformes para todos los alumnos, en cada asignatura, se promediaron sus calificaciones y se obtuvo un valor único de rendimiento por alumno, para correlacionar con el tipo de enfoque de aprendizaje que en cada uno de ellos se había identificado previamente. Debe tenerse en cuenta que los casos sin nota numérica

(pendiente en la nota nominal) no son tomados en cuenta para calcular la media por el SPSS, por lo que se calculó también una media ajustada que tomara en cuenta el total de asignaturas a las que el alumno se matriculó. La Tabla V-7 muestra este hecho.

Tabla V-7. Media ajustada al número de asignaturas matriculadas por cada alumno de las titulaciones de educación social y psicología (ejemplos).

Folio	Carrera	Media	Materias evaluadas	Materias matriculadas	Media ajustada
91	Psicología	4,367	3	4	3,275
92	Psicología	3,050	4	6	2,033
97	Psicología	5,975	4	4	5,975
85	Educación	6,633	6	7	5,685
86	Educación	5,650	2	6	1,883
137	Educación	5,738	8	8	5,738

Número de asignaturas aprobadas

Este valor simplemente contabilizó el número de asignaturas que cada alumno hubiera aprobado según los criterios de evaluación de la UNED y de los profesores titulares de las asignaturas. Se hizo un conteo, por tanto, de las notas nominales apto, aprobado, notable o sobresaliente para cada alumno.

Tasa de asignaturas aprobadas por asignaturas cursadas

Debido a que no todos se matriculan al mismo número de materias (específicamente en el caso de las titulaciones), se calculó una razón de asignaturas aprobadas por asignaturas cursadas, que puede dar cuenta de la efectividad de la estrategia del alumno en cuanto a la organización y administración del tiempo.

En la Tabla V-8 se presentan, a manera de ejemplo, los tres valores que se obtuvieron por cada alumno para explicar su desempeño durante el curso a distancia. Cada uno de estos valores fue correlacionado con el valor obtenido para el enfoque de aprendizaje para estudiar su relación e intentar cubrir uno de los objetivos de este trabajo.

Tabla V-8. Valores utilizados para explicar el desempeño de los alumnos (ejemplos).

Folio	Carrera	Media	Media ajustada	Materias aprobadas	Tasa mapr/mcur
7	Acceso	5,303	5,3	4	0,67
32	Acceso	6,72	6,72	5	0,83
48	Acceso	4,42	2,21	1	0,17
129	Acceso	8,202	8,2	6	1
56	Psicología	7,4	6,17	4	0,67
100	Psicología	6,15	6,15	3	0,75
84	Educación	7,58	7,58	5	1
72	Educación	6,267	3,13	3	0,5

a) Correlación entre enfoques de aprendizaje y desempeño

Habiendo obtenido los tres valores para describir el desempeño del alumno en el curso, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre cada uno de ellos y el enfoque de aprendizaje. Aunque para la definición del tipo de enfoque se había calculado previamente una escala de intensidad (de superficial alto a profundo alto), para la correlación se utilizó el puntaje directo obtenido de la diferencia entre las dos escalas del instrumento (enfoque superficial y enfoque profundo), a partir de la cual se construyó la escala de intensidad. En la Tabla V-9 se presentan los resultados de esta prueba estadística.

Como puede observarse en la tabla, existe una baja correlación positiva entre el enfoque de aprendizaje y cada uno de los indicadores de desempeño; el signo nos indica que las variables enfoque de aprendizaje y desempeño corren en el mismo sentido. Aunque bajas, las correlaciones son estadísticamente significativas, lo que pudiera sugerir la tendencia de la relación entre las variables.

La baja correlación puede explicarse, quizá, por la falta de variación en el enfoque de aprendizaje encontrada entre los alumnos, pues en la gran mayoría se identificó un enfoque profundo. En otras palabras, la falta de variación en una de las variables pudiera estar afectando el valor de la prueba estadística.

Aunque la primera parte de la tabla es la que más importa para los objetivos de este trabajo, se presentan también las correlaciones entre los distintos indicadores de desempeño, que son altas y estadísticamente significativas. Esto nos indica que todos los valores utilizados para explicar el desempeño del alumno van de la mano.

Tabla V-9. Resultados de la prueba de correlación R de Pearson entre enfoque de aprendizaje e indicadores de desempeño.

		Enfoque de aprendizaje	Promedio del alumno	Media ajustada	Materias aprobadas	Tasa mapr / mcur
Enfoque de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,237**	,090	,206**	,203*
	Sig. (2-colas)	,	,008	,325	,026	,029
	N	180	123	123	116	116
Promedio del alumno	Correlación de Pearson	,237**	1	,664**	,613**	,658**
	Sig. (2-colas)	,008	,	,000	,000	,000
	N	123	123	123	116	116
Media ajustada	Correlación de Pearson	,090	,664**	1	,851**	,889**
	Sig. (2-colas)	,325	,000	,	,000	,000
	N	123	123	123	116	116
Materias aprobadas	Correlación de Pearson	,206*	,613**	,851**	1	,952**
	Sig. (2-colas)	,026	,000	,000	,	,000
	N	116	116	116	116	116
Tasa mapr / mcur	Correlación de Pearson	,203*	,658**	,889**	,952**	1
	Sig. (2-colas)	,029	,000	,000	,000	,
	N	116	116	116	116	116

** La correlación es significativa al nivel de 0.01 (2-colas).

* La correlación es significativa al nivel de 0.05 (2-colas).

Como se dijo anteriormente, los resultados pueden explicarse, en primera instancia, por el presupuesto que se tenía al inicio de este trabajo: que la mayoría de los alumnos presentarían un enfoque profundo hacia sus estudios. Sin embargo, a pesar de

esta poca variabilidad, la distribución de los datos (enfoques de aprendizaje e indicadores de desempeño) presenta valores de asimetría y kurtosis suficientes para llevar a cabo la correlación. Como se observa en la Tabla V-10, los valores de asimetría son menores al punto de corte establecido en la literatura especializada para la consideración de normalidad de los datos (si el valor de la asimetría es mayor que el doble de su error estándar, la distribución se considera asimétrica).

Tabla V-10. Pruebas de normalidad de las variables del estudio.

	Asimetría		Kurtosis	
	Estadística	Error estándar	Estadística	Error estándar
Diferencia entre las escalas (enfoque profundo y enfoque superficial)	-,354	,181	,076	,360
Promedio del alumno	-,189	,218	,608	,433
Tasa de materias aprobadas sobre materias cursadas	-,011	,225	-,907	,446
Materias aprobadas	,219	,225	-,491	,446
Media ajustada para las titulaciones	-,192	,218	-,366	,433

Todos estos resultados se discutirán con mayor detalle en secciones posteriores de este trabajo (*Discusión de resultados*). Por ahora, con estos análisis concluye la presentación de resultados de la fase cuantitativa de esta investigación, y se continúa con el reporte de los datos obtenidos en la fase cualitativa, a la cual dedicaremos las siguientes secciones.

B. RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA

1. LA FENOMENOGRAFÍA COMO METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Como se ha dicho a lo largo de este trabajo, la teoría de los enfoques de aprendizaje tuvo sus inicios en los trabajos empíricos desarrollados en Suecia por Marton, *et al.* (ver Marton, 1981, 1994; Marton y Svensson, 1979; Marton y Säljö, 1976a, 1976b). Inicialmente, su planteamiento iba encaminado a encontrar la respuesta a por qué a algunos alumnos les iba mejor en sus tareas académicas que a otros. Siguiendo una forma de investigar en educación que no fuera cuantitativa y que, por lo tanto, no tuviera como variable de investigación la nota obtenida por el alumno, el autor inició el camino para establecer las formas cualitativamente distintas de comprensión y las causas de dichas diferencias: el procesamiento profundo y el superficial (pilares de los enfoques de aprendizaje).

A partir de estos trabajos, Marton propuso una nueva forma de investigar de manera cualitativa, a la que denominó fenomenografía. A continuación se hace una breve descripción, tomada en su mayor parte de la entrada en *The International Encyclopedia of Education* hecha por Marton sobre esta metodología de investigación (Marton, 1994). Se incluye su definición, cuál es su objeto de estudio particular y los métodos de recogida y análisis de datos. Más adelante se explicarán las razones por las que se presenta aquí esta breve descripción.

a) Definición de fenomenografía

La fenomenografía, según su iniciador, “es el estudio empírico del número limitado de formas cualitativamente distintas a través de las cuales los distintos fenómenos del mundo que nos rodea, y aspectos relacionados con ellos, son experimentados, conceptualizados, entendidos, percibidos y aprehendidos” (Marton, 1994, p. 4424).

Su origen se encuentra en los estudios llevados a cabo por Marton, *et al.* sobre las formas cualitativamente distintas en las que los alumnos entendían un texto académico y las razones, también cualitativamente distintas, para hacerlo (niveles de

procesamiento). Explicado por Marton, el foco de estos primeros estudios fenomenográficos “era el conjunto de comprensiones distintas de un contenido específico que los alumnos desarrollaban en una determinada situación... [y] que se explicaban en términos de las diferencias en los enfoques que los alumnos adoptaban para la tarea académica en particular, es decir, en términos de las diferencias en su manera de experimentar esa situación específica” (Marton, 1994, p. 4425). Una segunda línea de trabajos se dirigió hacia el estudio de las ideas preconcebidas acerca de los fenómenos relacionados con situaciones específicas, que se ha caracterizado por la descripción de concepciones del mundo.

Todos los estudios, sin embargo, están definidos por el principio de que, sin importar el fenómeno o situación a la que un individuo se enfrenta, es posible identificar un número limitado de formas cualitativamente distintas, lógicamente interconectadas, a través de las cuales el fenómeno o situación es experimentado y entendido.

b) Objeto de estudio

Debido a que su objeto de estudio es la percepción, comprensión, aprehensión o concepción de los fenómenos, haciendo conciencia de ellos, la fenomenografía está asociada con el método fenomenológico descrito por Edmund Husserl (ver una breve descripción en Small, 1994). Sin embargo, Marton define la fenomenografía simplemente como un método de investigación empírica, y no como un método filosófico aplicado a la investigación.

“La fenomenología también hace de la experiencia humana su objeto de estudio. Es, sin embargo, un método filosófico, una actividad en primera persona en singular. Son los filósofos mismos los que reflexionan sobre su manera de experimentar el mundo, o sobre fenómenos específicos en el mundo... Algo similar trata de hacer la entrevista fenomenográfica con la persona que es entrevistada. [Sin embargo,] Como la fenomenografía es investigación empírica, el investigador (entrevistador) no estudia su propia consciencia o reflexión, sino la de los sujetos” (Marton, 1994, p. 4427).

En este contexto, existen tres ideas fundamentales que describen el objeto de estudio de la fenomenografía: la naturaleza de la experiencia, la conciencia (*awareness*), y la jerarquía de capacidades.

Para Marton, la experiencia de un fenómeno (la relación interna entre sujeto y objeto) es una forma de “delimitar un objeto de su contexto y de relacionarlo con ese mismo u otros contextos, y es una forma de delimitar partes componentes de un fenómeno y de relacionarlos entre ellos y con el todo” (Marton, 1994).

En la experiencia de los fenómenos, el concepto de conciencia (*awareness*) es fundamental, vista como una estructura de figura-fondo infinitamente diferenciada: algunas cosas están al frente, explícitas y tematizadas; otras están en el fondo, implícitas y no tematizadas (Marton, 1994). Las diferencias entre lo que para algunos está en el fondo y para otros al frente en una misma situación (diferentes formas de experimentar el fenómeno), son las que se tratan de encontrar con la fenomenografía.

Por último, estas diferentes formas de experimentar un cierto fenómeno, caracterizadas por unas categorías de descripción correspondientes, representan distintas capacidades para enfrentarse a (o entender) dicho fenómeno. Dado que ciertas formas de experimentar el fenómeno son más eficientes que otras en relación con un criterio determinado, es posible establecer una jerarquía de categorías de descripción (resultado final fundamental de la investigación fenomenográfica).

c) Método de investigación

i. Recolección de datos

El método dominante para la recogida de datos en una investigación fenomenográfica es la entrevista individual (Marton, 1994; Tesch, 1990), aunque en algunas excepciones se han utilizado otras fuentes de información (entrevistas grupales, observaciones, dibujos, respuestas escritas y documentos históricos). La razón se debe, básicamente, al objeto de estudio: la percepción y comprensión de los fenómenos.

La entrevista fenomenográfica no contiene muchas preguntas previas, y muchas surgen de lo que el sujeto va expresando. Se establece como un diálogo en el que se va estableciendo la forma en que se ha experimentado el fenómeno y sus distintos aspectos de una manera que asemeja, según su autor, una situación pedagógica.

ii. Análisis

El análisis fenomenográfico sigue un proceso específico que Marton ha explicado con detalle (Marton, 1994). A continuación se describe de forma muy breve:

- Las entrevistas transcritas literalmente son leídas por el investigador dejando a un lado ideas preconcebidas. “En lugar de juzgar a qué grado las respuestas reflejan una comprensión del fenómeno en cuestión, el investigador tiene que fijarse en las similitudes o diferencias entre las formas en las cuales el fenómeno es visto por los participantes” (Marton, 1994, p. 4428).
- En este momento, el análisis se da de forma inter-participante, buscando las declaraciones entre los individuos que reflejan las distintas formas de entender el fenómeno bajo estudio. Dichas declaraciones o extractos específicos de la entrevista se separan y se apilan. Existen dos formas en las que puede aparecer la comprensión del fenómeno a través de lo expresado en las entrevistas. Una se basa en las similitudes: cuando dos expresiones distintas a nivel de la palabra reflejan el mismo significado, se habla de una consciencia de una forma determinada de entender el fenómeno. La otra se basa en los contrastes: cuando dos expresiones significan cosas distintas se puede hacer consciencia debido al efecto de contraste.
- El análisis vuelve en este punto al nivel intra-participante, buscando las distintas formas en las que cada individuo ha expresado haber percibido el fenómeno.
- Cuando se han leído los extractos, se identifican las formas distintas de entender el fenómeno y se forman “categorías de descripción” caracterizadas según la variación en la cual el fenómeno ha sido experimentado, conceptualizado o entendido. Dichas categorías se organizan en una jerarquía clara, dependiendo de la intensidad de variación.
- Este orden complejo de categorías de experiencia produce el “espacio de resultado” que es, junto con las categorías de descripción, el resultado más importante del análisis fenomenográfico.

Los pasos del análisis fenomenográfico no son secuenciales, sino que se llevan a cabo de forma simultánea, regresando a uno u otro cuando el investigador lo considera necesario, hasta desarrollar la categoría de descripciones jerarquizada sobre el fenómeno estudiado.

Se ha incluido este espacio dedicado a la descripción más detallada del método fenomenográfico de investigación para dar a conocer la forma específica en la que se decidieron analizar los datos cualitativos obtenidos en este trabajo. Esta decisión, por otra parte, ha sido motivada por el afán de establecer cierta congruencia entre el tema de estudio y la forma de investigación a través de la cual surgió. En otras palabras, siendo el tema central de este trabajo los enfoques de aprendizaje, y dado que Marton, *et al.* fueron los iniciadores de esta línea de trabajo utilizando la fenomenografía precisamente como método de investigación, se consideró congruente utilizar esta misma forma de investigar los enfoques de aprendizaje en este nuevo contexto: con adultos en educación a distancia.

Se explica la fenomenografía en detalle, además, por no olvidar que esta investigación está regida por una metodología mixta, y que las técnicas específicas de recogida y análisis de datos utilizadas en cada una de las fases (cuantitativa y cualitativa) deben ser claramente especificadas.

2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS

El análisis fenomenográfico, como se ha explicado líneas arriba, inicia con la lectura de las transcripciones, libre de ideas preconcebidas, por parte del investigador, para identificar las formas en las que, en conjunto, los participantes experimentan, entienden o perciben cierto fenómeno. A partir de la lectura y de la búsqueda de similitudes y contrastes de significado, se recogen los extractos más significativos que representan dichas percepciones o experiencias, para establecer grupos jerarquizados de las distintas formas de ver el fenómeno (jerarquía proveniente de las relaciones lógicas encontradas entre los grupos, al representar diferentes capacidades de ver el fenómeno en relación con un criterio dado) y elaborar las categorías de descripción y el espacio de resultados.

Para el análisis cualitativo se utilizó el paquete NVivo, versión 2.0. En él existe la posibilidad de codificar nodos (o categorías) predeterminados y con relaciones entre ellas ya establecidas (nodos anidados), o codificar nodos libres, que van surgiendo espontáneamente del análisis de los datos.

En este trabajo, debido a la libre emergencia de la experiencia del fenómeno (que en nuestro caso está constituido por las formas de aproximarse al aprendizaje por parte de los alumnos), en el *NVivo* solamente se utilizaron los nodos libres para la codificación.

Las preguntas de las entrevistas y las primeras lecturas que de ellas se hicieron llevaron a establecer tres nodos libres, a saber: **formas de estudio y aprendizaje, motivación y concepciones del aprendizaje**, y su análisis posterior dio como resultado la aparición de una cierta forma de afrontar las tareas académicas o, en otras palabras, de un determinado enfoque de aprendizaje. Según las estrategias o motivaciones expresadas por los participantes, se identificó, después, si se trataba de un enfoque profundo o uno superficial.

En términos generales, ese será el orden de presentación del análisis cualitativo de las entrevistas llevadas a cabo en este trabajo: primero se describirán los resultados por cada nodo, para después determinar el enfoque manifiesto de cada participante hacia sus estudios a distancia.

a) Categorías de descripción y espacio de resultados

Las entrevistas de este trabajo, como puede observarse en el Cuadro IV-5, tocaban los distintos aspectos que constituyen en conjunto un enfoque de aprendizaje: estrategias, motivaciones y concepciones de estudio, además de indagar sobre la influencia que los contextos tanto familiar como académico podrían estar ejerciendo en la modificación del enfoque o la adopción de uno nuevo. Como aconseja Marton (1994), cada uno de estos temas fue identificado en las entrevistas y analizado individualmente. A continuación se muestran los resultados de cada uno de ellos. Las transcripciones completas de las entrevistas pueden encontrarse en los anexos de este trabajo.

i. Estrategias de aprendizaje

La lectura de las entrevistas en este apartado en particular permitió la identificación de distintos extractos que reflejaban diversas estrategias de estudio, utilizadas éstas en mayor o menor grado por los participantes.

Buscando las formas iguales y diferentes que los alumnos utilizan a la hora de encarar el estudio, se establecieron las categorías de descripción y los distintos grados de presentación de cada categoría.

Por otra parte, como se ha explicado anteriormente, a través del análisis fenomenográfico se puede establecer un orden jerárquico de las categorías encontradas, jerarquía que depende de un criterio específico dado. En nuestro caso, dicho criterio es la consideración de que ciertas maneras de afrontar los estudios (estrategias), conducen a un mejor aprendizaje. Teniendo esto en mente, a continuación se presentan las categorías identificadas en las entrevistas totales y ordenadas jerárquicamente de estrategia más adecuada para el aprendizaje a menos adecuada. Cada categoría se acompaña con algunos de los extractos de las entrevistas donde se manifiestan.

Categoría	Extractos de las entrevistas ordenados por grado de intensidad
Lectura de comprensión	<p>I: ...¿cómo sueles ponerte a estudiar, a leerlo...?...</p> <p>P: Pues, al principio lo leo... leo cada tema, lo leo de forma que lo comprenda, sin preocuparme mucho en memorizar, ni en las cuestiones que luego ya matizo... entonces, una vez que tengo leído todo el libro... porque subrayar me cuesta mucho trabajo... cuando me doy cuenta tengo subrayado todo el libro entero y no me sirve para nada... y aparte también pierdo mucho tiempo, ¿sabes?... hombre, hay cosas, detalles que sí me llaman la atención o quiero matizarlo y sí lo subrayo...</p> <p>I: Pero normalmente no...</p> <p>P: Muy poco... y luego, si tengo que hacer un esquemita al lado, alguna cosilla así, sí, también lo hago de guía... pero también muy poco... una vez que me he leído el temario, que ya me suene algo, que lo comprenda un poco, ya me pongo a hacer... de resúmenes o de algunos esquemas, ya me voy matizando... así todo...</p> <p>(entrevista_03, párrafos 15-18)</p> <p>I: Y al momento de estudiar ...¿qué... cómo lees... cómo...?... llegas al libro y, a partir de allí, ¿qué es lo que haces?...</p> <p>P: Mmm... normalmente siempre me hago resúmenes... no suelo tener un estudio activo... y me refiero a activo a ir escribiendo al mismo tiempo... salvo que se trate de asignaturas... las que tengan que ver... las matemáticas... o algo de formulación... Mientras, me baso básicamente en la comprensión pura y dura del material... no... verás, que no repito ni memorizo, sino... yo me planto delante del libro y es leer una y otra vez, comprendiendo... algunas veces estoy</p>

más receptivo... en el que ya prácticamente no me hace falta quizá verme más el tema, ya me entero del todo... y otras veces, no... otras veces... me influye sobre todo las... las horas a las que estudio...

(entrevista_05, párrafos 9-10)

P: Ah, de leer... vamos a ver... verás... yo tengo... yo no... leer... yo tengo muchísimos problemas de lectura... soy una persona que lee, no lento, sino muy lento... entonces eso pues la verdad es que... me corta mucho... lo que es el aprovechamiento del tiempo...

I: ¿Qué haces para superar esa situación?...

P: Eh... empezar a intentar entender desde la primera lectura lo que estoy leyendo... es decir, eh... hablando con mucha gente... dicen, no, es que la... primero una lectura así de pasada, tal cual...yo no puedo hacer eso... yo reconozco que no puedo hacer eso y ante eso tengo que tener... eh... tengo que tomar una medida... y es... ya empezar... lo he intentado... lo he intentado, lo he intentado... pero yo voy viendo que hay personas que... con calidad de estudiantes que están leyendo a cierta velocidad pero que están viendo lo que están leyendo... yo como intente imprimirlo así, tal, yo ya no veo lo que estoy leyendo... entonces, tengo que...

I: Y eso impide la comprensión de lo que se está leyendo, ¿no?...

P: Entonces pongo una velocidad a la que la comprensión... eh... de lo que estoy leyendo se me haga efectiva, ¿no?, porque si no, es que...

(entrevista_04, párrafos 12-16)

I: ...¿Cómo estudiabas el libro?... ya, dices, voy a sentarme...

P: Eh, leyéndolo y si no entiendo el tema, lo vuelvo a repetir... Si no entiendo el párrafo lo vuelvo a releer, y si no lo vuelvo a entender en la segunda lectura pues lo leeré hasta que lo grabe, o hasta que lo capte, hasta que lo entienda, ¿sabes?... que se me ha hecho difícil porque..... pero bueno, que, poco a poco ya voy avanzando...

I: ¿Qué prefieres... leerlo, releerlo hasta que lo entiendes, o hasta que se te graba?...

P: Prefiero entenderlo, porque me es más práctico... no soy mucho de memorizar mucho... no me gusta memorizar, me gusta entender, ¿sabes?... y además porque es lo más práctico... si entiendes algo no se te olvida, si lo memorizas, la memoria es muy traicionera y con el tiempo tiende a olvidarse... pero si lo has entendido y lo aplicas en cada momento de tu vida, pues, se queda...

(entrevista_02, párrafos 105-108)

Relación de contenidos con la realidad

P: ... tanto el tema de derecho como el de historia, que es un tema más estudiar, pues la verdad me costaba bastante trabajo memorizar... eh... cogerlo de memoria, entonces, en el tema de historia... mmm... me he buscado complemento... eh... desde películas, por una parte, a artículos... mmm... de algún tema...

I: Relacionados con el tema...

P: Relacionados con ese tema, entonces me es más fácil y...

(entrevista_01, párrafos 32-34)

P: Porque el tema de la historia aunque se pueda aprender de memoria, pero como es un tema real...

P: ¿No?, pues... pues... interesarme un poco por el tema real, ¿no?...

P: Y en el tema de derecho... eh... comparando todo con la vida actual, con... o sea, como el derecho va relacionado prácticamente con cada momento de mi vida, pues entonces intento buscarle...

I: Claro, así encuentras a lo mejor más sentido, ¿no?...

P: Eso es, y encuentro el buscar las relaciones con...

(entrevista_01, párrafos 42, 44 y 46-48)

P: ...realmente sí... si puedo ir viendo lo que va ocurriendo... o sea, voy adaptando lo que va ocurriendo a mi alrededor en función de lo que leo, sí, me va bien... me va bien... me... me suelo enterar con mucha más facilidad...

(entrevista_05, párrafo 16)

P: (Una chica) ...tiene trastorno bipolar... eh... y... y cuando hablo con ella... y... todo esto... digo, pues esto es lo que yo estoy dando... vamos, este es el tema que estamos... que estamos tratando...

P: Y me gusta...

I: Y te ayuda a que... a que lo retengas mejor y a entenderlo mejor cuando te das cuenta...

P: Verás, tanto como ayudarme, no, porque, mmm... yo tengo que... que volver... cuando yo por ejemplo he hablado con esta chica, de estos trastornos bipolares y de... cuando yo subo a casa lo primero que hago es ir al tema...

(entrevista_07, párrafos 68 y 70-72)

Relación de contenidos con otros temas

P: Cuesta mucho... pero... es eso... hay algunas asignaturas que me despiertan la inquietud de seguir buscando información complementaria aparte de lo que estoy viendo en el libro... o a lo mejor de... el conectar algunos conocimientos con otros y luego aplicarlos...

(entrevista_03, párrafo 184)

I: Vale, entonces tu idea es tratar de encontrar información relacionada con los temas que te dan aquí, ¿no?...

P: Con los temas... sí, sí...

I: ¿Por qué?...

P: ¿Por qué?... porque... creo que si tengo más información de algo quizá encuentre en el Internet una manera más explicativa, o algo que me ayude a retener mucho más en la memoria, ¿sabes?, si es que no lo he retenido con lo que me han dicho en clase, con lo que he apuntado en clase, pues procuro encontrar otras cosas que me ayuden a retener...

(entrevista_02, párrafos 25-28)

Uso de esquemas y resúmenes

I: ¿No recurre... no sé... a mapas, a cuadros sinópticos...?...

P: Sí, yo sí, yo sí... por ejemplo, una vez que termino de entender un tema, pues yo ya hago un cuadro sinóptico ... un organigrama... de los puntos más relevantes... y si tiene divisiones, pues cuáles son las divisiones más importantes, cuáles son sus características importantes... con palabras muy cortitas, que con una palabra yo ya sepa a qué se refiere, ¿sabes?, que me diga, esto, ah, vale, ¿sabes?...

(entrevista_02, párrafos 109-110)

P: ...siempre resumo el tema que tenga... siempre escribo, normalmente no memorizo, sino, soy muy dada a la escritura...

I: A... a escribir lo que tú vas leyendo...

P: Mucho...

I: A hacer resúmenes, esquemas...

P: Lo que voy leyendo lo voy escribiendo... lo resumo, lo veo, visualizo mucho la información, los esquemas... por dónde ha quedado este autor... además yo creo que la escritura en el papel me hace después que yo lo recuerde a la hora de plasmarlo en algún examen...

(entrevista_06, párrafos 28-32)

P: Muy poco... y luego, si tengo que hacer un esquemita al lado, alguna cosilla así, sí, también lo hago de guía... pero también muy poco... una vez que me he leído el temario, que ya me suene algo, que lo comprenda un poco, ya me pongo a hacer... de resúmenes o de algunos esquemas, ya me voy matizando... así todo...

I: Te ayudan entonces ciertos resúmenes, ciertos esquemas...

P: Pues, sí... como en la página de Internet de la UNED vienen muchos resúmenes, tanto de otros compañeros, como de la asignatura en concreto, pues lo que hago es bajarme esos resúmenes... y como vienen muchos esquemas, ¿sabes?...

(entrevista_03, párrafos 18-19 y 28)

Interés por los contenidos

P: Cuando tengo interés de saber algo me es mucho más rápido, mucho más fácil quedarme con ello que antes...

(entrevista_01, párrafo 52)

I: ¿Estudias de manera distinta dependiendo de la asignatura?...

P: Hombre, unas con un poco más de ganas que otras... yo me planteo que no sea así... digo, de todo se puede aprender, y yo me lo intento crear... pero cuesta un montón de trabajo (risas)...

P: Cuesta mucho... pero... es eso... hay algunas asignaturas que me despiertan la inquietud de seguir buscando información complementaria aparte de lo que estoy viendo en el libro...

(entrevista_03, párrafos 181-182 y 184)

Organización del espacio y el tiempo

P: ...este año me he organizado mejor, porque el hecho de venir los jueves aquí lo tengo como guía para ir preparándome a lo largo de la semana unos temas para tenerlos el jueves listos... entonces, pues... me organizo... lo que es el temario de cada asignatura lo divido por meses, para, más o menos... que nunca se cumple (risas), pero por lo menos se lleva un orden, y aunque vaya más atrasada sé cuántos temas voy atrasada y me... ¿sabes?... el hecho de tenerlo organizado así...

(entrevista_03, párrafo 14)

P: En principio soy súper desordenada... eso es... en principio es... un... es un problema que... que tengo que solucionar, debo de solucionar y es, además, la meta para el próximo curso... ni siquiera aprobar alguna asignatura... ser mucho

más ordenada... esa es la meta... pero al principio lo que hice fue... mmm... habilitar una habitación... me compré unos mueblecitos...

P: ... y después de habilitar yo allí mi habitación con mi ordenador que me regalaron y con mi... con mi acceso a Internet, intento por todos los medios dedicar, mínimo, mínimo, dos horas al día...

(entrevista_06, párrafos 8 y 14)

P: ...pero lo que hago es... bueno, me siento, intento encontrar mi momento de silencio, hago mis esquemas... normalmente me planteo... hasta aquí llego con este tema... unas horas... hasta aquí llego con este... intento cumplir a rajatabla ir sobradilla... pero luego yo te he hablado de mi... de mi poca organización... pues tampoco lo cumplo... pero lo intento... normalmente pongo hasta... mmm... dos... una hora para este tema... otras dos horas, por ejemplo, para este otro que me cuesta más trabajo... y el resto vamos a hacer un resumen...

(entrevista_06, párrafo 28)

P: ...digamos las asignaturas más fáciles las voy como arrinconando un poco... y entonces pues... eh... en este segundo cuatrimestre he hecho una cosa distinta al primero... en el primero intentaba llevarlo todo a la vez... o sea, por ejemplo, por la mañana cogía análisis, por la tarde biología... y eso era un caos... entonces, en este cuatrimestre, segundo, pues... eh... me he dedicado, por ejemplo, una semana entera sólo a biología... a la semana siguiente sólo a análisis...

(entrevista_07, párrafo 34)

P: ...mi sistema de estudio está resultando complicado, porque lo hago a base de... de mucha aglomeración en... en poco tiempo... es decir, yo, como no dispongo de días completos, muchas veces, el día que dispongo un día completo me meto a lo mejor en la biblioteca y... y empiezo a... a estudiar... me puedo llevar horas... sé que eso no está muy bien hecho, pero es...

P: Es la única forma que tengo de poder... de poder prepararme...

(entrevista_05, párrafos 6 y 8)

P: La más anárquica que existe... es decir, sin ninguna estrategia...inclusive por ahí he preguntado a amigos, a compañeros... para llegar a tener alguna idea, ¿no?... sobre todo... sobre todo, a gente que tienen experiencia universitaria anterior, que está aquí ahora estudiando su segunda, o incluso su tercera carrera, pues le he llegado a preguntar a él como estudia... yo, en realidad, reconozco que como no sé estudiar, pues estudio anárquicamente...

P: ...imagínate lo que es hacer... lo que es tener desde el primero de octubre hasta finales de enero toda la casa patas arriba en obra, es decir, ladrillo a ladrillo... pero un cuarto ahí al fondo con una cama, donde duermo yo... y sin una silla siquiera donde sentarte a estudiar, luego, entonces, ya te digo... que...

(entrevista_04, párrafo 2 y 102)

Búsqueda de pistas externas sobre lo que estudiar

Si tú te la lees, tú la llevas leída, pero él te da... eh... hace un esquema en la pizarra, y te enseña las pautas o te dice, mira, no perdáis tanto tiempo en esto porque esto no es tan importante como por ejemplo esto... que te dé un poquito el norte, ¿no?, de por dónde van las cosas... que te oriente... porque... el... el tema... fundamentalmente, lo más importante es el tema seis... tema... eh... once, diecisiete, dieciocho... es donde está la base de todo... o... te está dando... te está orientando que te vayas por ahí, para qué vas a perder tanto tiempo si después del... de ese tema, a lo mejor no es tan importante y te va a caer una

pregunta nada más... ¿vas a perder el tiempo en eso cuando el otro es más...?...
(entrevista_07, párrafo 138)

I: Y ya para leer los textos y... estar en el proceso de... de aprender para presentar... qué es lo que sueles hacer...

P: Los exámenes... sacar exámenes anteriores... exámenes anteriores... y preguntar... mmm... que no entiendo, o que no sé cuál de los tres... de las respuestas es la correcta, pues... vuelvo a la... a ese tema y lo vuelvo a leer...
(entrevista_07, párrafos 35-36)

Memorización

P: Sí... yo normalmente siempre hago esquemas... o sea, no esquemas... eh... porque yo... eh... necesito escribir para que se me quede mejor... entonces yo ... me leo un punto de... de ese tema, ¿no?... yo me lo leo, y entonces subrayo... porque yo pintorreeo mucho... no el libro, sino... las fotocopias, que le hago fotocopias... y pongo los nombres en verde, las cosas más importantes en rosa, y así, ¿no?... y ahora, una vez que ya tengo todo pintado el... el libro, ahora yo, en un folio pues saco de ahí... mmm...

I: Un extracto, o...

P: Sí...

P: Lo mismo te puedo hacer un... empiezo con las flechitas, para acá, flechitas para allá, ¿sabes?... pero, más que para estudiármelo, para ir quedándomelo... para ir memorizándolo, ¿sabes?...

P: Más que... mmm... hacer el esquema y repasarlo antes del examen, no... lo necesito escribir para quedarme con ello... porque me cuesta mucho a mí entender las cosas, vamos...

(entrevista_07, párrafos 38-40, 42 y 44)

Puede observarse que nuestro criterio de organización del espacio de resultados (de estrategias de estudio más adecuadas a menos adecuadas para el aprendizaje), hizo que emergieran categorías específicas sobre las formas de estudiar de los alumnos, a saber: **lectura de comprensión, relación de contenidos con la realidad, relación de contenidos con otros temas, uso de esquemas y resúmenes, interés por los contenidos, organización del espacio y el tiempo, búsqueda de pistas externas sobre lo que estudiar y memorización.**

Todas estas estrategias reflejan distintas capacidades para afrontar el fenómeno del aprendizaje y el estudio, pero, además, dichas capacidades fueron manifestadas en distintas intensidades. Por tanto, dentro de cada categoría (o estrategia de estudio), se han organizado los extractos de manera que se haga evidente la intensidad manifiesta con la que cada participante utiliza cada estrategia.

ii. Motivación

Siguiendo el procedimiento descrito para el análisis de las estrategias de aprendizaje, la búsqueda de similitudes y diferencias en cuanto a los motivos que los participantes expresan para estudiar, dio como resultado la emergencia de ciertas categorías que revelan distintas razones para estudiar y aprender. Se han ordenado en un espacio de resultados que pone en primer lugar a las razones intrínsecas expresadas por los alumnos, también acomodando los extractos, según el grado de intensidad, de manera descendente. Las categorías finales son las siguientes: **superación personal, mejor uso del tiempo, reconocimiento externo y requerimiento externo**, y se detallan a continuación.

Categoría	Extractos de las entrevistas ordenados por grado de intensidad
Superación personal	<p>P: ...es un tema de haber tenido toda mi vida el tema de no haber hecho ninguna carrera, o sea, yo he estado trabajando en distintos ámbitos, en distintas áreas, y yo tenía a mi cargo... pues... gente con estudios superiores, ¿no?, entonces, eso me obligaba a estudiar, pero a nivel personal, a nivel particular, sobre temas profesionales, ¿no?, el tema de antes... mmm... pero no cabe duda que, psicológicamente o anímicamente... mmm... yo quería estudiar una carrera, ¿no?, yo ya creo que por mi edad no puedo estar pensando que va a ser el futuro mío esa carrera, yo el futuro ya lo tengo casi pasado (risas)...</p> <p>P: ...entonces, es un tema más personal de un ego mío, que de una necesidad... eh... para trabajar, ¿no?</p> <p>I: Vale, vale, de acuerdo, es más bien superación personal...</p> <p>P: Sí...</p> <p>(entrevista_01, párrafos 66 y 68-70)</p> <p>P: ...entonces, esa fue una razón por la que yo me vine... porque no podía estudiar y trabajar a la vez y, además, porque, hombre, en mi país entero hay una crisis bastante fea y yo necesitaba salir adelante, ayudar a mi familia... y una vez estando aquí pues yo dije, si puedo, pues lo intento, ¿sabes?, siempre me ha gustado, siempre he querido y, si Dios quiere y me lo permite, a ver si saco una carrera, que es lo que me interesa...</p> <p>(entrevista_02, párrafo 50)</p> <p>I: ¿...qué te ha traído a estudiar por primera vez la universidad...?</p> <p>P: Me lo debía, me lo debía...</p> <p>I: A ti mismo...</p> <p>P: A mí mismo...</p> <p>(entrevista_04, párrafos 49-52)</p> <p>P: P: En principio... yo creo... mi trabajo es relativamente complicado... y... bueno, me gusta mucho el trabajo que hago, disfruto mucho, pero... sí es verdad</p>

que no creo que la vida se limite mucho a tu trabajo... yo he aprendido mucho en ese aspecto... antes yo me dedicaba mucho y mucho tiempo al trabajo y eso no puede ser... entonces, bueno, pues... ganas de aprender... y he elegido psicología porque, creo que... bueno, que de esta manera también puedo ayudar a gente... a lo mejor no tan altruista... Visto la frase así parece que... bueno... pero, bueno... a lo mejor... como tengo años por delante... creo que soy joven... no pude estudiar por condiciones... por problemas económicos... en su día... con lo cual es una espinita que tenía clavada, de si era capaz o no era capaz de sacar una carrera... y es más por satisfacción personal... yo, además, siendo, como te he comentado antes, siendo funcionario... no voy...

I: No te obligan...

P: No me obliga, ni mucho menos, a...

I: Y tampoco te daría más... teniendo una titulación... en tu trabajo...

P: Podría ascender...

I: Vale...

P: Podría ascender... pero... hubiera cogido, por ejemplo, derecho...

I: ... o sea, no es un objetivo... no es ascender el objetivo...

P: No...

(entrevista_05, párrafos 46-54)

I: ... ¿qué es lo que te hizo volver a estudiar, Belén?

P: Mmm... creo que no sé vivir sin los libros...

P: Mayormente... tengo muchísimos... muchísimos más motivos para no estudiar que para estudiar... por mis circunstancias personales y porque tengo... porque mi vida... la... la vida de mi familia ocupa muchísimo tiempo ahora mismo... y cualquier cosa que, como tú sabes, que estoy casada, que tengo hijos, responsabilidades con mis padres, muchas más que a lo mejor otras personas por el tema de la enfermedad... pero, en principio, creo que no sé... hacer... estar sin libros y... me crea... es un reto personal, creo, supongo... hacer la carrera, tener ese título colgado... es algo que... me interesa mucho... Pero yo creo que aunque yo tuviera ya el título colgado seguiría haciendo cosas, y estaría en contacto con esa... con esa historia... me cuesta mucho trabajo acudir a clase... regularmente... necesito dejar al niño siempre en manos de otra persona... que quiero... que esté bien, entonces, normalmente no puedo yo... hacerlo... llevarlo a cabo... pero... ir y toda esta historia me cuesta... pero, saber que estoy ahí enganchada, que sigo teniendo mi carné de estudiante, que sigo trabajando por lo que quería y que por circunstancias no pude hacerlo de joven, pues... yo creo que ese... sobre todo es personal... es algo yo creo que es muy egoísta por mi parte pero es así... es algo que a mí me llena mucho... me apetece muchísimo estar siempre ahí...

(entrevista_06, párrafos 55-56 y 58)

P: Y, bueno, y por mí... la satisfacción de... de yo decir... pues yo tengo una carrera...

(entrevista_07, párrafo 92)

Mejor uso del tiempo

P: ...Yo asistía y el hecho de tener que ir todas las mañanas tan temprano y estar en las clases y no sentir que estaba aprovechando el tiempo, pues me iba desmotivando cada vez más a la hora de asistir, hasta que ya me llevé una temporada en que apenas iba a clase... solamente a los exámenes y a cosas para recoger apuntes o para cosas así... y luego el lío de apuntes que si... aparte de tu manual pues luego tienes que estar buscando apuntes por un lado, por otro... y mira, me comentaron esta opción, por este sistema... de compañeros que

estaban ya casi terminando la carrera y probé... digo, mira, si veo que no me sirve pues todavía tengo la opción de cambiarme otra vez...

I: Claro...

P: Y la verdad es que sí se me hace mucho mejor así...

I: Entonces, esa es la razón por la que has entrado aquí a distancia, por tratar de aprovechar el tiempo siendo que no eres de aquí, ¿no?...

P: Sí, claro...

(entrevista_03, párrafos 36-40)

Reconocimiento externo

P: ...Eh... me dio la oportunidad de educarme en un país diferente, donde el estudio es mayor y donde van a saber valorar más un título de aquí en mi país, que un título de mi país, aquí, ¿sabes?...

(entrevista_02, párrafo 56)

P: ...Me sienta muy bien pensar que cuando un día le pregunten en clase que su madre qué profesión tiene, que diga que soy psicóloga... eso me apetece muchísimo... y que estén orgullosos de toda la lucha que yo he hecho siempre por mejorar personalmente...

(entrevista_06, párrafo 156)

P: Pues mira, he vuelto a estudiar porque... eh... yo me veo como que me... verás... que... que me estaba quedando atrás, ¿no?... mmm... mi marido tiene... eh... él... tiene filología hispánica... y aparte de eso pues es un tío que es muy culto, ¿no?...

P: ...entonces, claro, yo veía... yo me pongo a hablar con él y yo había veces que... que no... que no le seguía el ritmo... eh... mmm... que me veía así como... cómo te digo... que no sabía... que me estaba quedando burra... no me sabía comunicar, no, no... para mis hijos, no les sabía transmitir... bueno, el tema... porque el tema de la... de estudiar psicología fue por... por entender un poco más, o saber cómo tengo que hacer las cosas... porque con mis hijos, pues, como que no... porque yo... mmm... creo que estoy haciendo las cosas bien... y bueno... y no quiere decir que estudiando psicología yo vaya a saber... pero a lo mejor me conozco a mí un poquito más... al adquirir esos conocimientos, pues los puedo llevar a cabo con ellos, y entender también un poquito mejor... a ellos...

(entrevista_07, párrafos 88, 90)

Requerimiento externo

P: ...sin embargo... mmm... esto es prácticamente por fuerza, o sea...

I: ¿Esto es por fuerza...?

P: Claro, o sea, el tema de...

P: De la asignatura... es un examen lo que tengo que aprobar, entonces, lógicamente es una materia que me tengo que aprender, ¿no?...

(entrevista_01, párrafos 52-54 y 56)

P: ...si yo aprendiese solamente cuando he estado estudiando, muy poquito sabría... o sea, yo he tenido que estar aprendiendo durante toda mi vida, y a lo mejor hay cosas que se estudian en otras carreras, en la universidad, y... quiero decirte con esto que no es quizá el tema exclusivo de aprender cuando yo me he apuntado aquí... si yo me hubiese apuntado... yo... quiero... quizá aprendería, empezaría a aprender cuando me metiese en una de las carreras... o sea, en el acceso, lo que quiero es pasar esa barrera...

I: Acceder...

P: Acceder, efectivamente... lógicamente hay que saber una serie de cosas que no se saben, ¿no?, pero... ese es mi objetivo, acceder...

P: ...entonces, no he venido para aprender, he venido para aprobar...
(entrevista_01, párrafos 146-148 y 150)

P: ...el objetivo es aprobar porque quiero estudiar, y mientras no apruebe no voy a poder adelantar, ¿sabes?... es como dar un paso importante...
(entrevista_02, párrafo 164)

P: ...a ver, vamos a ver, yo voy por el aprobado, yo no quiero 8 ni quiero 10...
(entrevista_07, párrafo 180)

iii. Concepciones de aprendizaje

Los extractos de las entrevistas referidos a este tema muestran distintos niveles de conciencia del fenómeno. Los primeros reflejan una profunda conciencia del hecho de aprender —el fenómeno está tematizado, por usar palabras de Säljö (1979)— mientras que los siguientes van mostrando una falta de reflexión profunda, aunque se concibe el aprendizaje como un proceso de realización y superación personal. En estas entrevistas no se encontró ningún indicio de concebir el aprendizaje como una simple acumulación de conocimientos con fines prácticos (aprobar asignaturas), a pesar de las diferencias en edades entre los participantes entrevistados.

Categoría	Extractos de las entrevistas ordenados por grado de intensidad
De desarrollo personal	<p>P: Aprender... lo que hago desde que nací, o sea, yo no he parado de aprender, porque, además,...mmm... cada día me doy cuenta que sé menos, y entonces, pues, es cubrir una necesidad que tengo, o sea, el aprender es igual que cuando tú tienes sed, qué es lo que haces, beber, ¿no?, pues cuando te entra esa necesidad, lo único que tú puedes hacer es aprender, es una necesidad que me creo...</p> <p>I: ¿De qué?, una necesidad de...</p> <p>P: De saber, de conocer, de saber el por qué de las cosas, hacia dónde quiero... (entrevista_01, párrafos 72-74)</p> <p>P: Aprender, bueno, aprender para mí es el día a día... siempre estás aprendiendo algo nuevo... solamente que ahora te dedicas a aprender algo que puedes desempeñar después y que te paga mayor civilidad económica... en caso de que consigas y desempeñes lo que estás aprendiendo, ¿sabes?... definición para mí de aprender es conocer, saber, en sí de todo un poco, ¿sabes?, porque siempre estás aprendiendo, ya sea en tu casa, ¿sabes?...</p> <p>(entrevista_02, párrafo 58)</p>

P: ...aprender... lo primero que se me viene es adquirir conocimiento... pero ya no tanto memorizarlo como... eh... una maquinita, ¿no?, que suelta el rollo y ya está, sino... en el proceso de ir adquiriendo ese conocimiento... eh... que se produzca también un cambio en la persona... entonces, no se quedan los conocimientos grabados solamente, sino ya se hacen... se integran también en lo que es la persona en sí...

(entrevista_03, párrafo 66)

P: Para mí es lo más importante... pero solamente no se aprende en la facultad, ni con los libros, se aprende con el día a día... un compañero... alguien que te topas por la calle... se aprende de todo... se aprende siempre y... y mucho... y el contacto con las personas, diariamente, a mí me hace aprender muchísimo mi trabajo con mucha gente todos los días ... y se aprende mucho... y después en... en la facultad se aprende, se aprende en casa de mis padres, se aprende hablando con mi abuela cuando voy a visitarla, se aprende viendo a mi hijo, cómo vive, cómo dedica su tiempo a ciertas cosas, cómo habla, cómo va evolucionando... se aprende de... de la vida en sí... pero para mí es muy importante aprender... para mí es súper importante... y estar en contacto con personas que para mí son profesores cualificados, gente que entiende mucho de lo que estamos hablando, gente que te cuenta la otra opinión, otro punto de vista que yo a lo mejor nunca he alcanzado y que en ese momento me hacen recapacitar y digo, bah, pues así no lo he pensado yo... para mí es algo muy importante, además, ese intercambio de información de... seis horas que a lo mejor estés en la facultad un ratito a mí me... apetece mucho... me... me... es... es como hacer... como ir a un gimnasio para alguien que le importa mucho estar en forma o... como hacer el golf para alguien que el deporte o ese deporte en particular es maravilloso... es un hobby para mí... para mí aparte de... de todo eso es mi hobby, es... la manera de... la manera con la que... en la que estoy más a gusto, en mi estado natural, estar rodeada de libros, de lápices, de bolis...

(entrevista_06, párrafo 64)

P: ¿Aprender?...

P: Yo creo que es realizarse... la realización... el aprendizaje es... cumplir los objetivos, pero de realización personal...

(entrevista_05, párrafos 58 y 60)

I: ...¿Y qué significa aprender?...

P: Bueno, de todas maneras, empezamos por... por el reconocimiento de las muchísimas carencias que... que tenemos... y aprender es el... ese acto, ese ejercicio, ¿no?... que se hace para... para evolucionar... y... por ti mismo en este caso, ¿no?, y porque aumenta mucho... mmm... el aprender... el saber cosas... eh... ¿cómo te explicaría?... eh... influye muchísimo, ¿no?, también, en la comprensión de otras cosas de... que afectan a los demás y, por lo tanto, a tu relación con... con todo quien te rodea y con todo cuanto te rodea... y entonces en ese sentido, aprender es...

I: Es eso, ¿no?, tratar de comprender...

P: Tratar de comprender... en realidad... eh... las relaciones...

I: O sea... aprenderte el montón de cosas de... hechos, datos, fechas...

P: Lo que saco más bien de ahí, ¿sabes?...

I: Lo que sacas de ahí...

P: Que me sirve de algo...

(entrevista_04, párrafos 75-82)

P: Bueno, aprender es... pues no sé... es que... no sé... aprender... yo tengo el aprendizaje de los cuarenta... por eso muchas veces digo la ventaja de estudiar con esta edad es que tú ya llevas la experiencia vivida de 40 años, que la calle evidentemente pues te... te enseña... te lo enseña todo... y además culturalmente, que es el caso de tener la carrera, ¿no?... porque yo muchas veces, pues, sin necesidad de... de a lo mejor... eh... saber el concepto... mmm... viendo, observando alguna persona... pues yo digo, esta persona, no está bien... su cabeza no está bien... por la forma de la mirada, por la forma en que está fumando... o por la forma en que... y eso evidentemente yo no lo he estudiado... eso, pues, me lo habrá dado la experiencia, ¿no?... entonces, pues, claro, el aprender es... mmm... adquirir esos conocimientos que... para después poderlos llevar a la práctica, ¿no?... y yo creo que la práctica la tengo con el día a día... pues ahora lo que necesito que...

I: Como... reafirmar lo que ya tienes, ¿no?...

P: Exactamente... creo que es eso... o sea, es que... creo que esa pregunta no cabe en... a lo mejor en... en personas de... de mi edad, ¿no?... tú a lo mejor eso se lo preguntas a un niño y el aprender... te puede decir, pues para saber cómo hay que hacer esto... cómo... que, claro, que yo también puedo aprender ahora a saber que lo que yo he hecho hasta ahora pues no estaba bien hecho, pero, vamos... que eso me lo ha dado la misma experiencia...

(entrevista_07, párrafos 104-106)

b) Enfoques de aprendizaje de los participantes

Antes de iniciar con el análisis individual de las entrevistas, traeremos a esta sección del trabajo, como recordatorio, las características principales de los dos enfoques de aprendizaje que se han identificado en la literatura y que han sido la base de este estudio: el enfoque profundo y el superficial. Los rasgos distintivos de cada uno de ellos, por tanto, pueden verse en el Cuadro V-3, que reproduce una parte de la sección de este trabajo titulada *Definición final de enfoque de aprendizaje*.

Cuadro V-3. Características del enfoque profundo y del superficial.

Un estudiante con un enfoque profundo:	Un estudiante con un enfoque superficial:
<p>Se interesa en la tarea académica y disfruta llevándola a cabo.</p> <p>Busca el significado inherente a la tarea (si es un texto escrito, la intención del autor).</p> <p>Personaliza la tarea, haciéndola significativa para la propia experiencia y el mundo real.</p> <p>Integra aspectos o partes de la tarea en un todo (por ejemplo, relaciona la evidencia con la conclusión), ve relaciones entre este todo y el conocimiento previo.</p> <p>Trata de teorizar acerca de la tarea, forma hipótesis.</p> <p>Posee una motivación e interés intrínseco por lo que estudia.</p>	<p>Ve la tarea como una demanda que debe ser cumplida, una imposición necesaria para alcanzar otras metas (un certificado o diploma, por ejemplo).</p> <p>Ve los aspectos o partes de la tarea como discretos y no relacionados, ni entre ellos, ni con otras tareas.</p> <p>Se preocupa por la cantidad de tiempo que requiere la compleción de la tarea.</p> <p>Evita significados personales o de otro tipo que la tarea pudiera implicar.</p> <p>Depende de la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea (las palabras utilizadas, por ejemplo, o un diagrama o recurso mnemotécnico).</p> <p>Posee una motivación extrínseca, relacionada con la necesidad de reconocimiento externo.</p>

Ahora bien, una vez obtenidas las categorías de descripción y el espacio de resultados (*outcome space*) para el fenómeno estudiado, descritos detalladamente por Marton (1994) y resumidos anteriormente en este trabajo, el análisis fenomenográfico obliga a volver al nivel intraparticipante (nivel individual), en el cual se ‘aplican’ las categorías encontradas a cada ‘caso’ en particular (Marton, inclusive, utiliza esta fase para obtener la distribución de frecuencias de las categorías, que en este trabajo no se hará).

La identificación de las categorías en cada caso hará que emerja el enfoque de aprendizaje del participante, por conocer cuáles son las características de cada uno de ellos (ver cuadro al inicio de este apartado). En los siguientes cuadros (V-4 al V-10) se encontrarán, para cada participante, las categorías de descripción identificadas en cada entrevista, un extracto que las ilustra y el enfoque de aprendizaje resultante del conjunto de todas ellas.

Cuadro V-4. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 01.

Entrevista 01		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Relación de contenidos con la realidad (estrategia de estudio)	<p>P: ...tanto el tema de derecho como el de historia, que es un tema más estudiar, pues la verdad me costaba bastante trabajo memorizar... eh... cogerlo de memoria, entonces, en el tema de historia... mmm... me he buscado complemento... eh... desde películas, por una parte, a artículos... mmm... de algún tema...</p> <p>P: Relacionados con ese tema, entonces me es más fácil y... (párrafos 32 y 34)</p> <p>P: Porque el tema de la historia, aunque se pueda aprender de memoria, pero como es un tema real...</p> <p>P: ¿No?, pues... pues... interesarme un poco por el tema real, ¿no?...</p> <p>(párrafos 42 y 44)</p>	<p>Profundo.</p> <p>Sus estrategias de estudio, motivación y concepción del aprendizaje configuran una manera profunda de encarar sus responsabilidades académicas.</p>
Motivación intrínseca	<p>P: ...entonces, es un tema más personal de un ego mío, que de una necesidad... eh... para trabajar, ¿no?</p> <p>I: Vale, vale, de acuerdo, es más bien superación personal más que otra cosa, ¿no?</p> <p>P: Sí...</p> <p>(párrafos 68-70)</p>	
Concepción del aprendizaje como acto de desarrollo personal	<p>P: Aprender... lo que hago desde que nací, o sea, yo no he parado de aprender, porque, además, ...mmm... cada día me doy cuenta que sé menos, y entonces, pues, es cubrir una necesidad que tengo, o sea, el aprender es igual que cuando tú tienes sed, qué es lo que haces, beber, ¿no?, pues cuando te entra esa necesidad, lo único que tú puedes hacer es aprender, es una necesidad que me creo...</p> <p>I: ¿De qué?, una necesidad de...</p> <p>P: De saber, de conocer, de saber el por qué de las cosas, hacia dónde quiero...</p> <p>(párrafos 72-74)</p>	

Cuadro V-5. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 02.

Entrevista 02		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Lectura de comprensión (estrategia de estudio)	<p>I: ¿Qué prefieres... leerlo, releerlo hasta que lo entiendes, o hasta que se te graba?...</p> <p>P: Prefiero entenderlo, porque me es más práctico... no soy mucho de memorizar mucho... no me gusta memorizar, me gusta entender... y además porque es lo más práctico... si entiendes algo no se te olvida, si lo memorizas, la memoria es muy traicionera y con el tiempo tiende a olvidarse... pero si lo has entendido y lo aplicas en cada momento de tu vida, pues, se queda... (párrafos 107-108)</p>	<p>Profundo. Uso de estrategias profundas de estudio y motivación intrínseca. Se observa, sin embargo, que la participante percibe un mayor reconocimiento externo generado por su decisión de estudiar.</p>
Uso de esquemas, resúmenes y mapas conceptuales (estrategia de estudio)	<p>P: ...por ejemplo, una vez que termino de entender un tema, pues yo ya hago un cuadro sinóptico ... un organigrama... de los puntos más relevantes... y si tiene divisiones, pues cuáles son las divisiones más importantes, cuáles son sus características importantes... con palabras muy cortitas, que con una palabra yo ya sepa a qué se refiere, ¿sabes?, que me diga, esto, ah, vale... (párrafo 110)</p>	
Motivación intrínseca	<p>P: ...entonces, esa fue una razón por la que yo me vine... porque no podía estudiar y trabajar a la vez y, además, porque, hombre, en mi país entero hay una crisis bastante fea y yo necesitaba salir adelante, ayudar a mi familia... y una vez estando aquí pues yo dije, si puedo, pues lo intento, ¿sabes?, siempre me ha gustado, siempre he querido y, si Dios quiere y me lo permite, a ver si saco una carrera, que es lo que me interesa... (párrafo 50)</p>	
Necesidad de reconocimiento externo	<p>P: ...eh... me dio la oportunidad de educarme en un país diferente, donde el estudio es mayor y donde van a saber valorar más un título de aquí en mi país, que un título de mi país, aquí, ¿sabes?... (párrafo 56)</p>	
Concepción del aprendizaje como acto de desarrollo personal	<p>P: Aprender, bueno, aprender para mí es el día a día... siempre estás aprendiendo algo nuevo... solamente que ahora te dedicas a aprender algo que puedes desempeñar después y que te paga mayor civilidad económica... en caso de que consigas y desempeñes lo que estás aprendiendo, ¿sabes?... definición para mí de aprender es conocer, saber, en sí de todo un poco, ¿sabes?, porque siempre estás aprendiendo, ya sea en tu casa, ¿sabes?...</p> <p>P: ...cada día estás aprendiendo... y como estudiante pues sabes que hay cosas interesantes que no conoces, que al escuchar las noticias dices, esto qué será, y luego resulta que te suena en las noticias algo que has escuchado aquí, ¿sabes?, y dices, ah pues ya sé qué es eso... incluso de una persona que tengas a tu lado, dice, ¿te puedo comentar algo?, y te puede ayudar, ¿sabes?... aprender para mí en sí significa saber de todo un poco...</p> <p>I: Es como... ¿como... entender un poco tu realidad?...</p> <p>P: Digamos que sí, entenderla y, quizá, el ir aceptando poco a poco cosas que a veces te cuestan, ¿sabes?, porque vas y tienes a veces una idea ilusa de las cosas, una idea superficial... y en cuanto vas conociendo a alguien y vas aprendiendo de esas personas, pues vas acercando más profundamente una realidad, una verdad de cualquier cosa que tengas... (párrafos 58 y 60-62)</p>	

Cuadro V-6. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 03.

Entrevista 03		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Lectura de comprensión (estrategia de estudio)	<p>P: Pues, al principio lo leo... leo cada tema, lo leo de forma que lo comprenda, sin preocuparme mucho en memorizar, ni en las cuestiones que luego ya matizo... entonces, una vez que tengo leído todo el libro... porque subrayar me cuesta mucho trabajo... cuando me doy cuenta tengo subrayado todo el libro entero y no me sirve para nada... y aparte también pierdo mucho tiempo, ¿sabes?... hombre, hay cosas, detalles que sí me llaman la atención o quiero matizarlo y sí lo subrayo...</p> <p>I: Pero normalmente no...</p> <p>P: Muy poco... y luego, si tengo que hacer un esquemita al lado, alguna cosilla así, sí, también lo hago de guía... pero también muy poco... una vez que me he leído el temario, que ya me suene algo, que lo comprenda un poco, ya me pongo a hacer... de resúmenes o de algunos esquemas, ya me voy matizando... así todo... (párrafos 15-18)</p>	Enfoque profundo
Relación de contenidos con otros temas (estrategia de estudio)	<p>P: Cuesta mucho... pero... es eso... hay algunas asignaturas que me despiertan la inquietud de seguir buscando información complementaria aparte de lo que estoy viendo en el libro... o a lo mejor de... el conectar algunos conocimientos con otros y luego aplicarlos... (párrafo 184)</p>	
Uso de esquemas, resúmenes y mapas conceptuales (estrategia de estudio)	<p>P: Muy poco... y luego, si tengo que hacer un esquemita al lado, alguna cosilla así, sí, también lo hago de guía... pero también muy poco... una vez que me he leído el temario, que ya me suene algo, que lo comprenda un poco, ya me pongo a hacer... de resúmenes o de algunos esquemas, ya me voy matizando... así todo...</p> <p>I: Te ayudan entonces ciertos resúmenes, ciertos esquemas...</p> <p>P: Sí...</p> <p>P: Pues, sí... como en la página de internet de la UNED vienen muchos resúmenes, tanto de otros compañeros, como de la asignatura en concreto, pues lo que hago es bajarme esos resúmenes... y como vienen muchos esquemas, ¿sabes?...</p> <p>(párrafos 18-20 y 28)</p>	

Cuadro V-6. Continuación...

<p>Organización del espacio y el tiempo (estrategia de estudio)</p>	<p>P: ...este año me he organizado mejor, porque el hecho de venir los jueves aquí lo tengo como guía para ir preparándome a lo largo de la semana unos temas para tenerlos el jueves listos... entonces, pues... me organizo... lo que es el temario de cada asignatura lo divido por meses, para, más o menos... que nunca se cumple (risas), pero por lo menos se lleva un orden, y aunque vaya más atrasada sé cuántos temas voy atrasada y me... ¿sabes?... el hecho de tenerlo organizado así... (párrafo 14)</p>
<p>Motivación intrínseca</p>	<p>P: ...yo asistía y el hecho de tener que ir todas las mañanas tan temprano y estar en las clases y no sentir que estaba aprovechando el tiempo, pues me iba desmotivando cada vez más a la hora de asistir, hasta que ya me llevé una temporada en que apenas iba a clase... solamente a los exámenes y a cosas para recoger apuntes o para cosas así... y luego el lío de apuntes que sí... aparte de tu manual pues luego tienes que estar buscando apuntes por un lado, por otro... y mira, me comentaron esta opción, por este sistema... de compañeros que estaban ya casi terminando la carrera y probé... digo, mira, si veo que no me sirve pues todavía tengo la opción de cambiarme otra vez... I: Claro... P: Y la verdad es que sí se me hace mucho mejor así... I: Entonces, esa es la razón por la que has entrado aquí a distancia, por tratar de aprovechar el tiempo siendo que no eres de aquí, ¿no?... P: Sí, claro... (párrafos 36-40)</p>
<p>Concepción del aprendizaje como acto de desarrollo personal</p>	<p>P: ...aprender... lo primero que se me viene es adquirir conocimiento... pero ya no tanto memorizarlo como... eh... una maquinita, ¿no?, que suelta el rollo y ya está, sino... en el proceso de ir adquiriendo ese conocimiento... eh... que se produzca también un cambio en la persona... entonces, no se quedan los conocimientos grabados solamente, sino ya se hacen... se integran también en lo que es la persona en sí... (párrafo 66)</p>

Cuadro V-7. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 04.

Entrevista 04		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Lectura de comprensión (estrategia de estudio)	<p>P: Eh... empezar a intentar entender desde la primera lectura lo que estoy leyendo... es decir, eh... hablando con mucha gente... dicen, no, es que la... primero una lectura así de pasada, tal cual...yo no puedo hacer eso... yo reconozco que no puedo hacer eso y ante eso tengo que tener... eh... tengo que tomar una medida... y es... ya empezar... lo he intentado... lo he intentado, lo he intentado... pero yo voy viendo que hay personas que... con calidad de estudiantes que están leyendo a cierta velocidad pero que están viendo lo que están leyendo... yo como intente imprimirlo así, tal, yo ya no veo lo que estoy leyendo... entonces, tengo que...</p> <p>I: Y eso impide la comprensión de lo que se está leyendo, ¿no?...</p> <p>P: Entonces pongo una velocidad a la que la comprensión... eh... de lo que estoy leyendo se me haga efectiva, ¿no?, porque si no, es que...</p> <p>(párrafos 14-16)</p>	<p>Profundo. Fuertemente definido por una motivación intrínseca, que compensa la falta de más estrategias profundas de estudio.</p>
Motivación intrínseca	<p>I: ¿...que te ha traído a estudiar por primera vez la universidad...?</p> <p>P: Me lo debía, me lo debía...</p> <p>I: A ti mismo...</p> <p>P: A mí mismo...</p> <p>I: Eso es la única...</p> <p>P: No hay más motivación que la de yo hacer algo... se pierde más energía pensando, no hago esto porque creo que no lo voy a sacar, tal y cual, que decir, lo voy a hacer, si no lo saco, pues no lo he sacado... ¿me entiendes?, se pierde más en pensar en el intento que en el hacerlo... y de todas maneras, es de las cosas que más contento estoy... sí...</p> <p>I: Haberlo intentado...</p> <p>P: Haberlo hecho... el acceso... y estar aquí... es decir, que yo terminaré siendo psicólogo... TERMINARÉ siendo psicólogo... que si tardo diez años, pues tardaré diez años... pero terminaré...</p> <p>(párrafos 49-56)</p>	
Concepción del aprendizaje como acto de desarrollo personal	<p>I: ...¿y qué significa aprender?...</p> <p>P: Bueno, de todas maneras, empezamos por... por el reconocimiento de las muchísimas carencias que... que tenemos... y aprender es el... ese acto, ese ejercicio, ¿no?... que se hace para... para evolucionar... para evolucionar... y... por ti mismo en este caso, ¿no?... y porque aumenta mucho... mmm... el aprender... el saber cosas... eh... ¿cómo te explicaría?... eh... influye muchísimo, ¿no?, también en la comprensión de otras cosas de... que afectan a los demás y, por lo tanto, a tu relación con... con todo quien te rodea y con todo cuanto te rodea... y entonces en ese sentido, aprender es...</p> <p>I: Es eso, ¿no?, tratar de comprender...</p> <p>P: Tratar de comprender... en realidad... eh... las relaciones...</p> <p>I: O sea... aprenderte el montón de cosas de... hechos, datos, fechas...</p> <p>P: Lo que saco más bien de ahí, ¿sabes?...</p> <p>P: Que me sirve de algo...</p> <p>(párrafos 75-80 y 82)</p>	

Cuadro V-8. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 05.

Entrevista 05		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Lectura de comprensión (estrategia de estudio)	<p>P: ...normalmente siempre me hago resúmenes... no suelo tener un estudio activo... y me refiero a activo a ir escribiendo al mismo tiempo... salvo que se trate de asignaturas... las que tengan que ver... las matemáticas... o algo de formulación... mientras, me baso básicamente en la comprensión pura y dura del material... no... verás, que no repito ni memorizo, sino... yo me planto delante del libro y es leer una y otra vez, comprendiendo... algunas veces estoy más receptivo... en el que ya prácticamente no me hace falta quizá verme más el tema, ya me entero del todo... y otras veces, no... otras veces... me influye sobre todo las... las horas a las que estudio...</p> <p>(entrevista_05, párrafo 10)</p>	Profundo
Relación de contenidos con la realidad (estrategia de estudio)	<p>P: ...realmente sí... si puedo ir viendo lo que va ocurriendo... o sea, voy adaptando lo que va ocurriendo a mi alrededor en función de lo que leo, sí, me va bien... me va bien... me... me suelo enterar con mucha más facilidad...</p> <p>(párrafo 16)</p>	
Motivación intrínseca	<p>P: ...bueno, pues... ganas de aprender... y he elegido psicología porque, creo que... bueno que de esta manera también puedo ayudar a gente... a lo mejor no tan altruista... Visto la frase así parece que... bueno... pero, bueno... a lo mejor... como tengo años por delante... creo que soy joven... no pude estudiar por condiciones... por problemas económicos... en su día... con lo cual es una espinita que tenía clavada, de si era capaz o no era capaz de sacar una carrera... y es más por satisfacción personal... yo además siendo, como te he comentado antes, siendo funcionario... no voy...</p> <p>I: No te obligan...</p> <p>P: No me obliga, ni mucho menos, a...</p> <p>I: Y tampoco te... te daría más... teniendo una titulación... en tu trabajo...</p> <p>P: Podría ascender...</p> <p>I: Vale...</p> <p>P: Podría ascender... pero... hubiera cogido, por ejemplo, derecho...</p> <p>I: ...o sea, no es un objetivo... no es ascender el objetivo...</p> <p>P: No...</p> <p>(párrafos 46-54)</p>	
Concepción del aprendizaje como acto de desarrollo personal	<p>P: ¿Aprender?...</p> <p>P: Yo creo que es realizarse... la realización... el aprendizaje es... cumplir los objetivos, pero de realización personal...</p> <p>(párrafos 58 y 60)</p>	

Cuadro V-9. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 06.

Entrevista 06		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Uso de esquemas, resúmenes y mapas conceptuales y lectura de comprensión (estrategias de estudio)	<p>P: ...siempre resumo el tema que tenga... siempre escribo, normalmente no memorizo, sino, soy muy dada a la escritura...</p> <p>I: A... a escribir lo que tú vas leyendo...</p> <p>P: Mucho...</p> <p>I: A hacer resúmenes, esquemas...</p> <p>P: Lo que voy leyendo lo voy escribiendo... lo resumo, lo veo, visualizo mucho la información, los esquemas... por dónde ha quedado este autor... además yo creo que la escritura en el papel me hace después que yo lo recuerde a la hora de plasmarlo en algún examen...</p> <p>(párrafos 28-32)</p>	Profundo
Organización del tiempo y del espacio (estrategia de estudio)	<p>P: ...al principio lo que hice fue... mmm... habilitar una habitación... me compré unos mueblecitos...</p> <p>P: ... y después de habilitar yo allí mi habitación con mi ordenador que me regalaron y con mi... con mi acceso a Internet, intento por todos los medios dedicar, mínimo, mínimo, dos horas al día...</p> <p>(entrevista_06, párrafos 8 y 14)</p> <p>P: ...pero lo que hago es... bueno, me siento, intento encontrar mi momento de silencio, hago mis esquemas... normalmente me planteo... hasta aquí llego con este tema... unas horas... hasta aquí llego con este... intento cumplir a rajatabla ir sobradilla... pero luego yo te he hablado de mi... de mi poca organización... pues tampoco lo cumplo... pero lo intento... normalmente pongo hasta... mmm... dos... una hora para este tema... otras dos horas, por ejemplo, para este otro que me cuesta más trabajo... y el resto vamos a hacer un resumen...</p> <p>(entrevista_06, párrafo 28)</p>	
Motivación intrínseca	<p>I: ...¿qué es lo que te hizo volver a estudiar...?</p> <p>P: ...creo que no sé vivir sin los libros...</p> <p>P: Mayormente... tengo muchísimos... muchísimos más motivos para no estudiar que para estudiar ... pero en principio creo que no sé... estar sin libros y... me crea... es un reto personal, creo, supongo... hacer la carrera, tener ese título colgado... es algo que... me interesa mucho, pero yo creo que aunque yo tuviera ya el título colgado seguiría haciendo cosas, y estaría en contacto con esa... con esa historia...</p> <p>(párrafos 55-56 y 58)</p>	

Cuadro V-9. Continuación...

Necesidad de reconocimiento externo	P: ...me sienta muy bien pensar que cuando un día le pregunten en clase que su madre qué profesión tiene, que diga que soy psicóloga... eso me apetece muchísimo... y que estén orgullosos de toda la lucha que yo he hecho siempre por mejorar personalmente... (entrevista_06, párrafo 156)
Concepción del aprendizaje como acto de desarrollo personal	P: Para mí es lo más importante... pero solamente no se aprende en la facultad, ni con los libros, se aprende con el día a día... un compañero... alguien que te topas por la calle... se aprende de todo... se aprende siempre y... y mucho... y el contacto con las personas, diariamente, a mí me hace aprender muchísimo mi trabajo con mucha gente todos los días... o sea, cuando es un trabajo individual sí es verdad que... y se aprende mucho... y después en... en la facultad se aprende, se aprende en casa de mis padres, se aprende hablando con mi abuela cuando voy a visitarla, se aprende viendo a mi hijo, cómo vive, cómo dedica su tiempo a ciertas cosas, cómo habla, cómo va evolucionando... se aprende de... de la vida en sí... pero para mí es muy importante aprender... (párrafos 63-64)

Cuadro V-10. Enfoques de aprendizaje identificados cualitativamente. Participante 07.

Entrevista 07		
Categorías de descripción aplicables a la entrevista	Extractos ilustrativos	Enfoque de aprendizaje
Memorización (estrategia de estudio)	<p>P: Sí... yo normalmente siempre hago esquemas... o sea, no esquemas... eh... porque yo... eh... necesito escribir para que se me quede mejor... entonces yo me... me leo un párrafo o un... no un párrafo... cómo se dice eso... un punto de... de ese tema, ¿no?... yo me lo leo, y entonces subrayo... porque yo pintorreeo mucho... no el libro, sino los... las fotocopias, que le hago fotocopias... y pongo los nombres en verde, las cosas más importantes en rosa, y así, ¿no?... y ahora, una vez que ya tengo todo pintado el... el libro, ahora yo, en un folio pues saco de ahí... mmm...</p> <p>I: Un extracto, o...</p> <p>P: Sí...</p> <p>P: Lo mismo te puedo hacer un... empiezo con las flechitas, para acá, flechitas para allá, ¿sabes?... pero, más que para estudiármelo, para ir quedándomelo... para ir memorizándolo, ¿sabes?...</p> <p>P: Más que... mmm... hacer el esquema y repasarlo antes del examen, no... lo necesito escribir para quedarme con ello... porque me cuesta mucho a mí entender las cosas, vamos... (párrafos 38-40, 42 y 44)</p>	<p>Superficial. Las estrategias de estudio utilizadas conducen a la memorización de contenidos. Expresa motivos extrínsecos e intrínsecos para estudiar y no tiene una consciencia sobre lo que concibe como aprendizaje</p>
Búsqueda de pistas externas sobre lo que estudiar (estrategia de estudio)	<p>P: ...si tú te la lees, tú la llevas leída, pero él te da... eh... hace un esquema en la pizarra, y te enseña las pautas o te dice, mira, no perdáis tanto tiempo en esto porque esto no es tan importante como por ejemplo esto... que te dé un poquito el norte, ¿no?, de por dónde van las cosas... que te oriente... porque... el... el tema... fundamentalmente, lo más importante es el tema seis... tema... eh... once, diecisiete y dieciocho... es donde está la base de todo... o... te está dando... te está orientando que te vayas por ahí, para qué vas a perder tanto tiempo si después del... de ese tema a lo mejor no es tan importante y te va a caer una pregunta nada más... ¿vas a perder el tiempo en eso cuando el otro es más...?... (párrafo 138)</p> <p>I: Y ya para leer los textos y... estar en el proceso de... de aprender para presentar... qué es lo que sueles hacer...</p> <p>P: Los exámenes... sacar exámenes anteriores... exámenes anteriores... y preguntar... mmmm... que no entiendo, o que no sé cuál de los tres... de las respuestas es la correcta, pues... vuelvo a la... a ese tema y lo vuelvo a leer... (párrafos 35-36)</p>	

Cuadro V-10. Continuación...

<p>Necesidad de reconocimiento externo (motivación extrínseca)</p>	<p>P: Pues mira, he vuelto a estudiar porque... eh... yo me veo como que me... verás... que... que me estaba quedando atrás, ¿no?... mmm... mi marido tiene... eh... él... tiene filología hispánica... y aparte de eso pues es un tío que es muy culto, ¿no?...</p> <p>P: ...entonces, claro, yo veía, yo me pongo a hablar con él y yo había veces que... que no... que no le seguía el ritmo... eh... mmm... que me veía así como... cómo te digo... que no sabía... que me estaba quedando burra... no me sabía comunicar, no, no... para mis hijos, no les sabía transmitir... bueno, el tema... porque el tema de la... de estudiar psicología fue por... por entender un poco más o saber cómo tengo qué hacer las cosas... porque con mis hijos, pues, como que no... porque yo... mmm... creo que estoy haciendo las cosas bien... y bueno, y no quiere decir que estudiando psicología yo vaya a saber... pero a lo mejor me conozco a mí un poquito más... al adquirir esos conocimientos, pues los puedo llevar a cabo con ellos, y entender también un poquito mejor... a ellos...</p> <p>P: Y, bueno, y por mí... la satisfacción de... de yo decir... pues yo tengo una carrera...</p> <p>(párrafos 88, 90 y 92)</p>
<p>Concepción de aprendizaje no reflexionada</p>	<p>P: Bueno, aprender es... pues no sé... es que... no sé... aprender... yo tengo el aprendizaje de los cuarenta... por eso muchas veces digo la ventaja de estudiar con esta edad es que tú ya llevas la experiencia vivida de 40 años, que la calle evidentemente pues te... te enseña... te lo enseña todo... y además culturalmente, que es el caso de tener la carrera, ¿no?... porque yo muchas veces, pues, sin necesidad de... de a lo mejor... eh... saber el concepto... mmm... viendo, observando alguna persona... pues yo digo, esta persona, no está bien... su cabeza no está bien... por la forma de la mirada, por la forma en que está fumando... o por la forma en que... y eso evidentemente yo no lo he estudiado... eso, pues, me lo habrá dado la experiencia, ¿no?... entonces, pues, claro, el aprender es... mmm... adquirir esos conocimientos que... para después poderlos llevar a la práctica, ¿no?... y yo creo que la práctica la tengo con el día a día... pues ahora lo que necesito que...</p> <p>I: Como... reafirmar lo que ya tienes, ¿no?...</p> <p>P: Exactamente... creo que es eso... o sea, es que... creo que esa pregunta no cabe en... a lo mejor en... en personas de... de mi edad, ¿no?... tú a lo mejor eso se lo preguntas a un niño y el aprender... te puede decir, pues para saber cómo hay que hacer esto... cómo... que, claro, que yo también puedo aprender ahora a saber que lo que yo he hecho hasta ahora pues no estaba bien hecho, pero, vamos... que eso me lo ha dado la misma experiencia...</p> <p>(párrafos 104-106)</p>

C. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS: ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EL CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ESTUDIO Y EN LA ENTREVISTA

Una de las razones por las que se decidió un diseño mixto de investigación para este estudio ha sido precisamente la base de la metodología mixta: la triangulación. En la fase cuantitativa de esta investigación se les pidió a los participantes (N=180) que respondieran el Cuestionario de Enfoques de Estudio con el propósito de identificar la forma en que afrontaban sus tareas académicas. Los resultados de la aplicación de este instrumento ya han sido descritos en este trabajo.

Para la fase cualitativa, los alumnos entrevistados fueron elegidos, junto con otros que por diversas razones no pudieron participar en esta fase del estudio, tomando en cuenta el tipo de enfoque obtenido en el cuestionario, el sexo y la edad, y siempre y cuando hubieran proporcionado datos de localización y hubieran consentido que a la investigadora le fueran dadas a conocer sus calificaciones finales. Catorce alumnos que cumplieron estos requisitos fueron tomados como los participantes de la fase cualitativa de este trabajo, de los cuales sólo siete fueron finalmente entrevistados (ver la sección *Participantes*).

Con la información tanto cuantitativa como cualitativa proporcionada por estos siete alumnos se pudo llevar a cabo una especie de triangulación de resultados, tomando en cuenta que en la entrevista se incluyeron preguntas que condujeran al participante a describir su forma habitual de estudiar, sus razones para hacerlo y su manera de concebir el proceso de aprendizaje, es decir, su enfoque de estudio, de manera que se pudieran verificar los resultados obtenidos a través del cuestionario.

Las conversaciones con los participantes resultaron ser una buena comprobación de lo que en el cuestionario se había obtenido. El enfoque profundo identificado en la mayoría de los alumnos también se deduce de lo expresado durante las entrevistas. En los cuadros V-4 al V-10 se muestran los extractos que reflejan las estrategias, concepciones de aprendizaje y motivaciones de cada uno de los entrevistados, y el enfoque de aprendizaje de ellos resultante. En el siguiente (Cuadro V-11) se muestra una comparación entre el enfoque obtenido en el cuestionario y el identificado a través de la entrevista. Se agregan, además, las variables demográficas de cada uno de los participantes.

Como puede observarse en el cuadro, todos los casos corroboran los resultados del cuestionario, excepto uno. Por lo que expresa la participante (entrevista 07), se deducen estrategias de estudio orientadas a la memorización de los contenidos y a la reproducción al momento del examen. Además, algunas de las estrategias que sigue para aprobar los exámenes son más bien mecanismos para conseguir el mayor número de aciertos aun sin dominar los contenidos evaluados (por ejemplo, acabado el tiempo, rellenar opciones al azar). Por otro lado, en cuanto a los motivos para iniciar estudios universitarios, pareciera que la necesidad que siente de alcanzar el nivel intelectual de su cónyuge y de “no quedarse atrás” es más importante que la satisfacción personal por estudiar. Es decir, aunque se ve cierta motivación intrínseca por estudiar, el reconocimiento de otros ha influido fuertemente su decisión de seguir estudiando. Y en cuanto a su concepción del aprendizaje, se nota una falta de consciencia (aludiendo al término *awareness* utilizado por Marton) sobre su aprendizaje. La participante intenta equiparar experiencia con aprendizaje y después, al asociar este último término con la adquisición de conocimientos, no logra encontrar una definición convencida de la palabra (o el proceso). Como si la adquisición de conocimientos (y, por tanto, aprendizaje), limitada sólo a procesos llevados a cabo en instituciones educativas, le dificultara describir y tomar en cuenta los aprendizajes dados por la experiencia. Una compleja mezcla no consciente de los distintos aprendizajes que se adquieren a lo largo de la vida está presente en su concepción.

Existe una posible razón a la que pueda atribuirse la diferencia de enfoque obtenida en el Cuestionario de Enfoques de Estudio y en la entrevista. De ella se hablará más detenidamente en la discusión de los resultados de este trabajo. De cualquier modo, debemos tener en cuenta que el enfoque obtenido en el cuestionario fue de intensidad baja, es decir, en donde la diferencia entre los puntajes entre un enfoque profundo y uno superficial es mínima, lo que la acerca más a los puntajes del enfoque superficial.

Cuadro V-11. Triangulación de resultados: enfoques de aprendizaje identificados cuantitativa y cualitativamente.

Entrevista	VARIABLES demográficas	Enfoque obtenido en el Cuestionario de Enfoques de Estudio	Enfoque identificado a través de la entrevista
01	Hombre adulto Casado, con hijos	Profundo bajo	Profundo. Tanto en estrategias, como en motivación y en concepción del aprendizaje.
02	Mujer joven Soltera, sin hijos	Profundo bajo	Enfoque profundo. Uso de estrategias profundas de estudio y motivación intrínseca. Se observa, sin embargo, que la decisión de estudiar está influenciada por una necesidad de reconocimiento externo.
03	Mujer joven Soltera, sin hijos	Profundo medio	Enfoque profundo
04	Hombre adulto Casado, con hijos	Profundo medio	Enfoque profundo, fuertemente definido por una motivación intrínseca, que compensa la falta de más estrategias profundas de estudio.
05	Hombre joven Casado, con hijos	Profundo medio	Enfoque profundo
06	Mujer joven Casada, con hijos	Profundo medio	Enfoque profundo
07	Mujer adulta Casada, con hijos	Profundo bajo	Enfoque superficial. Las estrategias de estudio utilizadas conducen a la memorización de contenidos. Expresa motivos extrínsecos e intrínsecos para estudiar y no tiene una idea clara sobre lo que es aprendizaje.

D. ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS ENTREVISTADOS

Como una forma de apoyar los resultados obtenidos con el análisis cuantitativo de los datos sobre la relación existente entre el enfoque de estudio de los alumnos y su desempeño, se muestra en el Cuadro V-12 una relación del enfoque de cada alumno entrevistado y de los indicadores utilizados para explicar su desempeño. Puede observarse que aunque los alumnos demostraron enfocar sus estudios de forma significativa y profunda (salvo en un caso, en donde las estrategias desplegadas son superficiales), la influencia que su enfoque esté ejerciendo en su desempeño es muy poca, pues los valores en cuanto al número de materias aprobadas, medias de calificaciones o la razón de materias aprobadas y las cursadas (a las que el alumno se matriculó), son muy similares entre todos los participantes, y un tanto bajos.

Cuadro V-12. Enfoques de aprendizaje y desempeño de los alumnos entrevistados,

Particip.	Enfoque		Media de calif.	Mat. Cur.	Mat. Apr.	Tasa Mat. apr. Mat. cur.
	CEE	Entrevista				
01	Profundo Bajo	Profundo	4,195	6	1	0,17
02	Profundo Bajo	Profundo	4,418	6	2	0,33
03	Profundo medio	Profundo	5,8	7	3	0,43
04	Profundo medio	Profundo	5,15	3	1	0,33
05	Profundo medio	Profundo	4,9	4	2	0,5
06	Profundo medio	Profundo	4,7	6	1	0,17
07	Profundo Bajo	Superficial	4,808	6	1	0,17

Utilicemos para hacer una comparación las entrevistas 06 y 07. En la primera, la participante describió un enfoque profundo muy marcado por su motivación y concepción del aprendizaje y por la búsqueda de estrategias de estudio adecuadas. Sin embargo, tiene la tercer media más baja y una tasa de materias aprobadas contra cursadas muy reducida. Por otro lado, la participante de la entrevista 07, con uso de estrategias superficiales y ciertos rasgos extrínsecos en su motivación, que configuran

un enfoque superficial, tiene una media casi igual a la de la participante anterior y la misma tasa de materias aprobadas contra cursadas.

Al parecer, los enfoques de aprendizaje que utilizaron los alumnos adultos de este trabajo en particular al estudiar cursos a distancia, no tuvieron una relación directa con su desempeño. Por el contrario, parece que existen contingencias externas que afectan el aprendizaje y el desempeño académico con mayor fuerza que el enfoque de aprendizaje, al menos en estudiantes con las características que poseen los participantes de este estudio.

Sobre este tema se hablará a continuación, al iniciar el análisis sobre el contexto personal de los alumnos y su ambiente de aprendizaje.

E. RESULTADOS SOBRE EL CONTEXTO PERSONAL Y ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

En las entrevistas, los participantes proporcionaron clara información sobre las condiciones particulares, tanto laborales como familiares, en la cuales deben desempeñar su papel de estudiantes. Además, dieron opiniones sobre el contexto académico en el que se desenvuelven, es decir, sobre el sistema a distancia elegido para continuar con sus estudios, poseedor de características particulares.

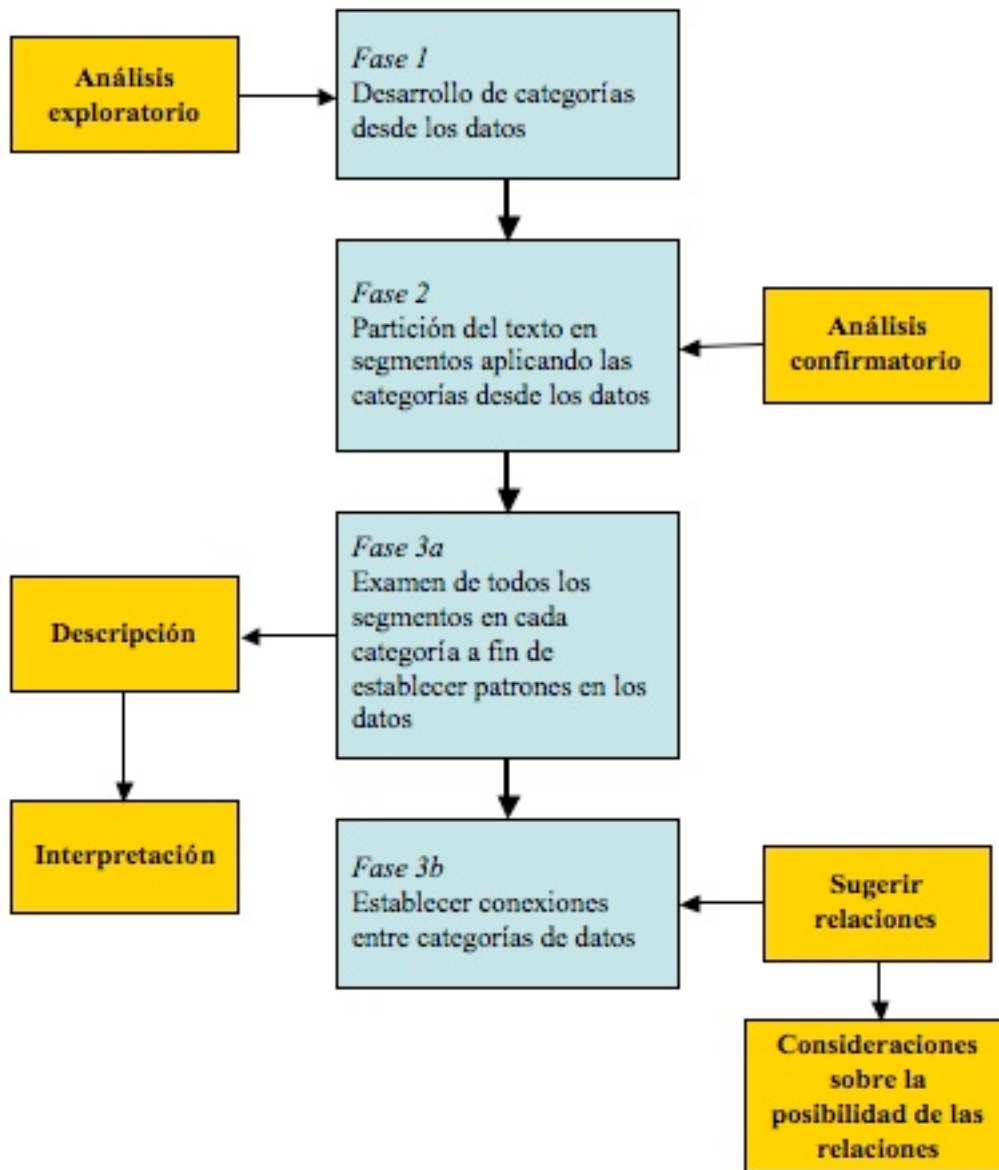
Para esta parte del análisis cualitativo, se siguió un camino diferente. Debido a que no se buscaba la emergencia de patrones de experiencia de un fenómeno determinado (como en el caso de la búsqueda de un enfoque de aprendizaje), sino más bien la descripción de las circunstancias particulares que rodean el fenómeno mismo, no se realizó un análisis fenomenográfico, sino un análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas con relación al contexto.

El proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Tesch (1990) y descrito con más detalle por Pérez Serrano (2002) está organizado en cuatro fases, explicadas en la Figura V-1.

Tomando este proceso como guía, el análisis cualitativo sobre el contexto de los alumnos siguió el procedimiento descrito a continuación:

- Lectura inicial de las entrevistas, para identificar las partes donde se hacía referencia a los contextos personales y académicos.
- Elaboración de un sistema de categorías surgido de la lectura de las entrevistas y tomando en cuenta los objetivos de la investigación, los cuales marcaban conocer las condiciones personales (familiares y laborales) específicas de los alumnos, además de sus percepciones sobre el ambiente de aprendizaje en el que se desenvuelven.
- Codificación de las entrevistas.
- Descripción de los contextos particulares de los participantes a partir de las entrevistas codificadas.

Figura V-1. Proceso de análisis de datos cualitativos, según Tesch.



Nota: Tomado de Pérez Serrano (2002).

Finalmente, el sistema se compuso de tres grandes categorías: *contexto laboral*, *contexto personal* y *contexto académico*. La categoría *contexto académico* fue dividida en las siguientes subcategorías: *sistema a distancia*, *materiales y recursos de estudio*, *tutorías*, *otras interacciones* (por ejemplo, con compañeros o profesores titulares) y *evaluación*.

Por lo explicado anteriormente, en el análisis de las entrevistas sobre el contexto de los estudiantes (llevado a cabo con el *NVivo*) se hizo uso de los nodos ramificados, para establecer la relación entre los nodos (categorías) y los subnodos (subcategorías), especialmente en el caso del contexto académico.

Para una mejor presentación y más ágil lectura de los resultados, se muestran en los siguientes cuadros (V-13 al V-19), uno por cada participante, los extractos más importantes que describen su situación particular, dividida en las tres grandes categorías: contexto laboral, familiar y académico. Esta última presenta los extractos describiendo cada una de las subcategorías que la componen: opiniones sobre el sistema a distancia y el espacio físico, los materiales y recursos de estudio (el curso virtual como aspecto clave), las tutorías, la interacción con compañeros y profesores titulares y la evaluación.

Se observará que no habrá información en todas las categorías y subcategorías para cada participante, al no encontrar en las entrevistas referencia a cada una de ellas.

Cuadro V-13. Contexto - Participante 01.

Entrevista 01	
Contexto laboral	<p>P: ...yo tengo un trabajo que no está supeditado a una serie de horas, ¿no?, sino que hay veces que me pueden dar... desde las ocho de la mañana, me pueden dar las 12 de la noche y estoy...</p> <p>P: Trabajando, pintando, ¿no?...</p> <p>(párrafos 60 y 62)</p>
Contexto familiar	<p>P: ...estoy casado dos veces, tengo tres hijos del primer matrimonio, el mayor tiene 30 años, o sea, tengo uno con 30, otra con 27 y otra con 14... y el pequeño tiene 4 años...</p> <p>(párrafo 82)</p>
Contexto Académico	<p>P: La universidad aquí a distancia, empezando por el sitio, yo creo que... que aunque esto es el primer año que está aquí, y está casi un poco provisional, y eso se nota... en el ambiente... yo creo que... esto... la universidad a distancia aquí en Sevilla tendrían que prepararla bastante mejor en cuanto al sitio... después en cuanto al tema de horario... mmm... me parece que también habría que mejorarlo...</p> <p>(párrafo 76)</p> <p>Sistema a distancia / Espacio físico</p> <p>P: ...creo que es estupendo que exista esta posibilidad para aquel que no pueda asistir...</p> <p>P: Ahora, yo creo que el recinto en donde estamos no está adecuado para eso...</p> <p>(párrafos 94 y 96)</p> <p>P: Creo que, que esto hay que revestirlo de que desde que entre uno por la puerta se encuentre ya asimilando que está en algo parecido a la universidad... si no quieres a la universidad, por lo menos a un sitio de estudio...</p> <p>(párrafo 98)</p>
Materiales y recursos de estudio	<p>P: Sí, bueno... hay... hay asignaturas que... que yo diría que se han pasado un poco en la cantidad de materia que han puesto, ¿no?</p> <p>P: Eh... por ejemplo, en... lengua, pues hay una cantidad de materia que después resulta que es una pregunta lo que hay, o dos como máximo de cada materia, pues son 25 preguntas las que... las que ponen, ¿no?, y entonces cuesta un... no... no daría tiempo para repasar con los profesores, repasar toda la materia...</p> <p>(párrafos 122 y 124)</p>

Cuadro V-13. Continuación...

Contexto académico (continuación...)	Tutorías	<p>I: [¿hay tutores que den material complementario?] P: ...hay algunos que sí... en fin [te dan] temas que a lo mejor están fuera de la materia pero que te complementan lógicamente la asignatura, ¿no?... (párrafo 126)</p> <p>I: ¿Y cómo aconsejan ellos que se preparen ustedes para ... las evaluaciones?... P: Hombre, ellos... por ejemplo, uno, que tengamos en cuenta qué tipo de exámenes es el que vamos a hacer, ¿no?... P: Pues ese es un tema que... que también te lo dicen, que... ¿sabes?... que el hecho de que uno no sepa una pregunta no significa que no pueda saber la respuesta, ¿no?... (párrafos 127-128 y 130)</p> <p>P: Es que, yo creo que con la cantidad de horas que tienen para darnos, no tienen posibilidad de otra cosa... o sea, sería absurdo de que, no sé, cuántas clases, ¿20, 10, 15, 20?... o sea, no creo yo que haya ninguna persona que sea capaz de dar una materia tan compleja como cualquiera de las asignaturas que tenemos... entonces, ellos tienen que ir desechando cosas, tienen que hacer más hincapié en aquello que es más importante, en aquellas cosas que normalmente suelen salir en exámenes... en fin... ellos, lógicamente, sí, nos dan una guía que seguramente esa guía que van dando cada uno por separado, cada uno con su forma, seguramente no serviría en otro tipo de estudio, en otro sitio, a lo mejor, ¿no?... pero en un acceso a la universidad, con el tipo de personas que vienen aquí, con las dificultades que pueden tener las personas que vienen también, pues... yo creo que sí, que cada uno dan una serie de guías... (párrafo 142)</p> <p>P: Vamos a ver, los que venimos aquí venimos con un reto que es el reto de sacar esto para adelante, ¿no?... y ellos [tutores] se ponen, se puede decir, un poco en cómplice con nosotros, en intentar que nuestro reto se consiga... entonces, para ellos, pues, lógicamente van a buscar las armas que creen... (párrafo 144)</p>
		Otras interacciones
		<p>P: ...hay un... muchas asignaturas que son preguntas con varias vías de respuesta y tú tienes que escoger una de ellas, ¿no? Bueno, pues ese es un sistema que... que muchas veces sin conocer uno fielmente la respuesta, puede dar también con la respuesta descartando las que realmente sabes que no son, por ejemplo, ¿no?... (párrafo 128)</p>
		Evaluación
	<p>P: El sistema de evaluación... P: ...o sea, yo creo que es lo mismo... quiero decir, antes de empezar te dicen cuáles son las condiciones, tú las aceptas y venga, pues ahora tomas las medidas para intentar aprobar con esas condiciones... si fuesen otras pues a lo mejor tendrías que hacer otro sistema de estudio para sacar las notas, pero ya está...</p>	

Cuadro V-14. Contexto - Participante 02.

Entrevista 02		
Contexto laboral	<p>P: ...y ahora el inconveniente, por sobre todo que yo veo cuál es, es la falta de tiempo... trabajo todo el día, porque trabajo de interna, entonces, el único tiempo que yo encuentro es por la noche, y te estoy hablando a partir de las diez y media, once de la noche, que me quedo hasta la una, una y media, dos de la mañana... (párrafo 10)</p>	
Contexto familiar	<p>I: Familia ahora mismo no tienes, ¿no?... P: No, mi familia está toda en mi país, ¿sabes?... (párrafos 73 y 74)</p>	
Contexto Académico	Sistema a distancia / Espacio físico	<p>I: ...y aquí en la universidad... ¿Qué te parece cómo está funcionando aquí el sistema a distancia... te gusta?... P: Ya te digo, es la primera vez que estudio a distancia... I: ¿Te está gustando? P: Sí me gusta... sí me gusta porque pienso yo que estudiar a distancia ves la diferencia de las personas en edades, ¿sabes?... muy jóvenes, muy mayores, y que aún mantienen ese interés por aprender... y te rodeas en un entorno en lo que puedes aprender a personas en sí por lo que han vivido y... y porque te relacionas con diferentes... yo que sé, en mi caso me estoy relacionando con una cultura diferente, me estoy relacionando con pensares diferentes, en edades y en todo, ¿sabes?... (párrafos 83-86)</p>
	Materiales y recursos de estudio	
	Tutorías	<p>P: ...yo aprendo mucho, por ejemplo, cada día que vengo a administración, por ejemplo, una materia, por decirte una materia... eh... me doy cuenta de que ellos te enseñan una teoría, ¿verdad?, pero a la vez también dan opinión de lo que ellos viven día a día en cuanto a su carrera, ¿sabes?, y te enseñan a... a juntar una teoría con la realidad, y vas aprendiendo eso, que también es importante, porque a veces salimos de una carrera que resulta que lo aprendiste todo teóricamente pero nadie te dijo... pero la realidad es esta, ¿sabes?... entonces, eso ayuda mucho aquí... (párrafo 66)</p>
	Otras interacciones	<p>P: ...y te rodeas en un entorno en lo que puedes aprender a personas en sí por lo que han vivido y... y porque te relacionas con diferentes... yo que sé, en mi caso me estoy relacionando con una cultura diferente, me estoy relacionando con pensares diferentes, en edades y en todo, ¿sabes?... I: Y eso enriquecerá mucho, ¿no?... P: Eso enriquece mucho... eso... eso te ayuda mucho a entender muchas cosas en la vida, ¿sabes?... lo que yo he vivido es muy poco en comparación a, yo que sé, a un compañero que tenga 50 años o algo así, ¿sabes?... eh... lo que..... me puede decir, mira, esto te sirve así, si tú lo aplicas así, ¿sabes?, vas a entenderlo... entonces te ayuda y te enriquece como persona, como futuro profesional y todo... te ayuda, ¿sabes? (párrafos 86-88)</p>

Cuadro V-14. Continuación...

Contexto académico (continuación...)	<p>P: ...pero ya te digo, se me ha hecho difícil y el primer examen es que... yo exámenes de test nunca había dado en mi vida...</p> <p>P: ... en mi país, durante el tiempo que estuve estudiando, todos los exámenes eran a través de... a hacer preguntas y responde todo...</p> <p>I: Y aquí son las opciones...</p> <p>P: Aquí te dan cuatro opciones y las cuatro opciones te suenan... entonces, ojú... a ver cuál me suena más, cuál me suena menos (risas), ¿sabes?... si no tienes aclarado bien el tema, te confundes...</p> <p>(párrafos 100 y 102-104)</p> <p>P: A mí los exámenes nunca me han gustado... en primer lugar nunca me han gustado...</p> <p>I: ¿Te pones nerviosa?</p> <p>P: El examen tipo test... eh... sí, pero... me he dado cuenta que es ahora que me pongo nerviosa... antes no me ponía nerviosa... quizá porque antes tenía mayor seguridad, ¿sabes?, porque antes estaba en mi mundo, estaba en el dialecto en donde tú tienes conocimiento, y por una u otra cosa te suena... pero ahora...</p> <p>I: Te ha dado un poquito...</p> <p>P: Un poquito de inseguridad, en cierto modo... sí, pero, al ser de tipo test te obligan a tener claras las cosas... a no tener que dudarlas... que... saber, esta no es, esta no es, esta no es, esta SÍ es porque ES... además el hecho de que te resten si la respuesta no es la real, pues ya dices tú... ojú...</p> <p>I: Ah, bien, bien... además, si la contestas equivocadamente te van restando... entonces es mejor no contestar...</p> <p>P: Es algo a lo que no estoy acostumbrada...</p> <p>P: Te presiona más ... y estar delante de un examen donde sabes que si respondes mal te van a aminorar la nota, pues te da un poquito de... vamos a ver, piénsatelo, piénsatelo, ¿sabes?... es lo único...</p> <p>I: Claro...</p> <p>P: Pero creo que si empiezas desde un principio con exámenes así, te acostumbras ya a saber, ¿no?</p> <p>(párrafos 144-150 y 152-154)</p>
---	---

Cuadro V-15. Contexto - Participante 03.

Entrevista 03	
Contexto laboral	<p>I: ¿...trabajo tienes ahora mismo? P: Trabajo los fines de semana... en un bar... (párrafos 75-76)</p>
Contexto familiar	<p>I: ¿...familia?, no sé... no estás casada, ni nada, ¿no? P: No... (párrafos 73-74)</p>
Sistema a distancia / Espacio físico	<p>I: ¿Te gusta esta... la manera en que se está dando el curso a distancia?... P: Sí... I: ¿Sí, te gusta?... P: Hombre, como todo, yo creo que podría ser mejor... pero... P: Eh... tampoco tengo mucho conocimiento de como va todo el sistema... global de este sistema, ¿no?, de... las diferentes carreras, o notas en concreto... pero... quizá el hecho de que hubiera más contacto con los profesores... (párrafos 85-88 y 94)</p>
Materiales y recursos de estudio	<p>P: ...pero lo que es el sistema de estudio, como está organizado por Internet que viene muy bien planteado, ¿no?, y muy amplio... I: Ese recurso lo tienes... lo utilizas mucho, ¿no?... P: Sí, al tener Internet en casa ya es más fácil... (párrafos 100-102)</p>
Contexto Académico	<p>I: ... ¿para qué te están sirviendo las tutorías?... P: ... Yo... fundamentalmente, el hecho de venir aquí, para lo que me sirve es lo que te he comentado al principio, y es que me organiza la semana... y el esfuerzo ... al tener que venir hacia aquí... pues quiera que no es un esfuerzo para no perder el contacto con lo que es el curso... (párrafos 129-130)</p>
Tutorías	<p>I: ¿Tú sientes que los tutores promueven esta manera de aprender? [significativa] P: Yo creo que la pregunta es complicada, ¿no? (risas)... un poquillo... ahí me pillas un poco desubicada, ¿no?... , pero... claro... es que no hay tiempo tampoco... entonces, los tres cuartos de hora que hay en la clase, la mayoría lo que quieren es dar el tema... o hacer un resumen rápido del tema para que dé tiempo a lo largo del curso a verlo todo, a tocarlo todo... entonces... creo que es fundamental a la hora de... de... de mostrar una enseñanza, o un temario, o lo que sea, a otras personas que lo están recibiendo... eh... sobre todo, al margen del tema, mostrarle muchas ganas, mucha inquietud por... por continuar aprendiendo de esa manera... entonces, el simple hecho de estar durante los tres cuartos de hora activo, que se vea que hay los cambios de voz, muchas cuestiones así que son importantes, ¿no?, para mantener despierto a... al personal... y hay algunos... hay uno... dos, yo creo que dos de los que he asistido, que sí, promueven mucho eso porque, además, te cuentan mucha información complementaria para motivarte, para tal... que te ofrecen la oportunidad continuamente de, oye, que esto te lo sigo explicando después o te pones en contacto conmigo y tal... pero, también es verdad que hay varios también que llegan, la dan y se van... y durante los tres cuartos de hora te falta ponerte una almohada en la mesa para no hacerte daño al caerte, ¿no? (risas)... en la cabeza... (párrafos 145-146)</p>
Otras interacciones	
Evaluación	<p>P: ... el sistema ... de cómo lo evalúan... teniendo en cuenta que es un sistema a distancia yo creo que está muy bien planteado... (párrafo 156)</p>

Cuadro V-16. Contexto - Participante 04.

Entrevista 04	
Contexto laboral	<p>P: Y, además, pues... ya te digo, ¿no?... yo tengo un trabajo estable...</p> <p>I: ¿En qué trabajas?</p> <p>P: Yo soy funcionario, yo concretamente soy policía local... (párrafos 60-62)</p>
Contexto familiar	<p>P: ...desde que empecé con el curso he tenido... todo ha sido... problemas ... de cuestiones en casa, de enfermedades familiares ... y ahora es cuando estoy empezando a tener un poco más de tranquilidad... (párrafo 28)</p> <p>I: Tienes familia, ¿no?, me estabas diciendo que...</p> <p>P: Familia, sí... yo soy... ah, bueno, pero por lo que te dije antes...</p> <p>I: Sí...</p> <p>P: No, pero esos son mis... son mis padres...</p> <p>I: Pero estás casado...</p> <p>P: Yo sí, soy casado y tengo dos hijos... (párrafos 93-98)</p> <p>P: ...para que tú tengas una idea, ¿no?... tú imagínate lo que es hacer... lo que es tener desde el primero de octubre hasta finales de enero toda la casa patas arriba en obra, es decir, ladrillo a ladrillo... ladrillo a ladrillo... pero un cuarto ahí al fondo con una cama, donde duermo yo... y sin una silla siquiera donde sentarte a estudiar... luego, entonces, ya te digo... que...</p> <p>P: ...luego lo de la enfermedad de mi padre y esto... el ingreso en el hospital, que estuvo en recuperación... por eso, ya te digo... (párrafos 102 y 104)</p>
Sistema a distancia / Espacio físico	<p>P: ...bueno, pero esto imagino yo que... que es por lo que... la UNED es flexible... porque... hay muchas... imagino que será porque hay muchas personas con... con esta problemática y con muchísimas más problemáticas, ¿no?, y... inclusive más graves, ¿no?... y yo por eso te digo que, creo que... estoy bien aquí...</p> <p>I: ¿Qué opinas entonces?... estás bien aquí, ¿no?... el sistema de la UNED te... te gusta...</p> <p>P: Estoy bien aquí, estoy bien aquí... (párrafos 110-112)</p>
Contexto Académico	Materiales y recursos de estudio
	Tutorías
	Otras interacciones

Cuadro V-16. Continuación...

Contexto académico (continuación...)	<p>Evaluación</p> <p>P: ... bueno yo hasta ahora todos los que he hecho ... han sido tipo test...</p> <p>I: Sí... ¿qué te parece?</p> <p>P: Hombre... mmm... cuando estuve en el acceso... eh... la de psicología no te quitaba los puntos, con lo que veías el cielo... el cielo abierto... por error no había... merma de puntuación...</p> <p>I: Claro...</p> <p>P: Ahora ya sí, ¿no?... las cosas tienen que ser más serias... pero... no sé ... yo creo que se auspician diferentes... cosas, ¿no?, en el sentido de decir si... si la... si la evaluación es tipo test o si la evaluación es tipo desarrollo, son dos cosas las que se vienen examinando, ¿no?</p> <p>I: ¿Y eso a ti te...?...</p> <p>P: Eso a mí... actualmente... que estoy haciendo los tipo test... yo estoy viendo... eh... relativamente beneficioso...</p> <p>I: Por... ¿por qué?...</p> <p>P: ... entre los alumnos al final de... de los cuatrimestres, los parciales, que, vemos inclusive cómo existen ... preguntas de... de exámenes anteriores y tal y cual... entonces... es estudiar... pero también es una cierta tarea de reconocimiento ... ¿sabes?... también es cierto que, por ser primero y también parte de segundo, estamos hablando de... de una entrada al estudio, ¿no?... cuando llegue la hora de desarrollar estaré preparado, ¿no?... pienso yo... quiero pensar... (párrafos 164-171 y 174)</p>
---	---

Cuadro V-17. Contexto - Participante 05.

Entrevista 05		
Contexto laboral	P: ...trabajo de policía... (párrafo 71)	
Contexto familiar	I: Vale... me has dicho que tienes familia, ¿no?... tu esposa... tienes... P: Una hija de ocho años... (párrafos 67-68)	
Contexto Académico	Sistema a distancia / Espacio físico	I: ¿qué piensas de... del sistema este?... P: Hombre, el fallo... el fallo yo creo que está en las tutorías... I: ¿Sí?... P: Sí.. Las tutorías no están... a mi modo de verlo... no están bien enfocadas... P; ...yo creo que ... en el mundo que vivimos ahora mismo, sobre todo de ordenadores, Internet... yo creo que la información tendría que estar, por ejemplo, en la red, con unos buenos medios técnicos que... que... de explicaciones, vídeo... todo eso tendría que estar a nuestra disposición... de manera que no haga falta tener... un habitáculo, o sea, un edificio donde tener a la gente... sino que tú por correo electrónico ya puedes hacer tu pregunta... eso por un lado, y después... poder descargarte vídeo divulgativo... eso realmente te... te aporta mucho más que venir a clase... (párrafos 87-90 y 94)
	Materiales y recursos de estudio	P: Todos los manuales son magníficos... de todo... de explicación, de facilidad, de... el montaje físico, ¿no?... yo creo que eso está bien hecho... entonces no te hace falta gran cosa a la hora de preguntar dudas, sino simplemente te tienes que poner a estudiar... (párrafo 146) I: Y el foro, ¿qué tal? P: Muy bien... I: ¿Bien? P: Muy bien... esa es la... realmente es el secreto... el secreto de la... UNED... (párrafos 123-126)
	Tutorías	P: No... es que... por ejemplo... sobre todo cuando llegas en primer curso, el primer año... acostumbrarte y aclimatarte a un nuevo sistema que..., es decir, llegas aquí y en teoría tú tienes que preguntar... P: Sobre las dudas que tú tienes... claro... Eso es complicado... entonces tú verte la actitud del... del profesor... en cuanto a la gente, de llegar, sentarse y decir... P: ¿Qué van a preguntar?... pues, prácticamente 90% de la clase se hablan tonterías... porque... no hay... verás, no hay dudas porque no se plantea un tema generalizado... yo creo que a lo mejor las tutorías se podría presentar el tema generalizado, con las posibles dificultades que tenga el tema... de manera que, hombre, abra un poco el camino a que digas, pues yo tuve esa dificultad y yo lo vi de esta manera... no, no, pues la debes... (párrafos 98, 100 y 102)
	Otras interacciones	P: No tengo relación con profesores titulares... todo o a base de tutores, o mejor me meto en el foro y pregunto a los compañeros... (párrafo 122)

Cuadro V-17. Continuación...

Contexto académico (continuación...)	<p>Evaluación</p> <p>P: Siempre... es que he tirado... yo creo que también sigo tirando un poco de memoria, lo que pasa que no memoria de repetición... sino memoria... a lo mejor visual... por reconocimiento...</p> <p>P: Los exámenes son también por test... eh... test de respuestas alternativas, con lo cual la memoria de reconocimiento muchas veces va bien... (párrafos 28 y 30)</p> <p>P: ...yo creo que es muy complicado... porque es una universidad... Una universidad a distancia tiene la dificultad de que tienes que pensar que la gente está trabajando... entonces... si lo haces a dos exámenes, por ejemplo, como es en este caso, estas asignaturas que son anuales... claro, te limitas a la prueba, al día de la prueba... yo te puedo contar que el otro día... llegaba tarde al examen, llegué media hora tarde al examen... venía con la moto a 140... casi para matarme... cuando llegué aquí... no son maneras de hacer un examen... entonces... yo creo que salió medio que... pero... yo soy consciente de que no son maneras de hacer un examen, o sea, estoy limitando a un día en concreto a la posibilidad de que yo haya estado estudiando asiduamente y tenga... pero a lo mejor ese día no te sale bien... este es el eterno problema, ¿no?... que todo el mundo... Ahora si dice, bueno, pues, voy a mandar prácticas... realizar prácticas... claro, la gente dice, ... es que no se puede, es que no tengo tiempo... entonces, esto yo creo que es muy complicado... esto... tal y como está... después de la experiencia que tienen, yo creo que... debe ir medio bien encaminado... (párrafo 152)</p>
---	---

Cuadro V-18. Contexto - Participante 06.

Entrevista 06		
Contexto laboral	P: ...yo trabajo todos los días con mucho silencio... mi trabajo es... aparte de grupal... porque soy coordinadora y llevo un equipo... pero necesito ... necesito también mi silencio... (párrafo 22)	
Contexto familiar	P: ...como tú sabes, que estoy casada, que tengo un hijo, responsabilidades con mis padres, mucha más que a lo mejor otras personas por el tema de la enfermedad... (párrafo 58)	
Contexto Académico	Sistema a distancia / Espacio físico	P: Bueno, para mí... en principio, para mí ... así es de la única manera que yo puedo estudiar... para mí... a mí... me viene súper bien... y me viene muy bien que sólo sea un día, y me viene muy bien que se vean en ese día todas las asignaturas... me viene estupendamente... (párrafo 106)
	Materiales y recursos de estudio	P: ...y me ayuda mucho, quiero decirlo, la Web de la facultad... muchísimo... yo acceso la Web... cada vez... cada vez que tengo un ratito... lo que sí es verdad y sí... y sí es importante también y te lo voy a comentar... me ocupa mucho tiempo... P: ...pero también es cierto que se... para un trabajo se...mmm... los compañeros dan unos trabajos muy preparados... gente que están en otros cursos, de manera altruista cuelgan mucha... muchos temas en Internet que me ayudan muchísimo... no suelo entrar normalmente en los foros, sólo lo que hago... es... sólo es captar la información o recabar temas... o... o documentos de estudio que necesito... no suelo entrar en los foros, pero sí que es verdad que me viene muy bien y me ayuda mucho la Web... (párrafos 12 y 14)
	Tutorías	P: ...hay muchos profesores, o la mayoría de los profesores con los que me he topado son excelentes profesionales, que se curran mucho la materia, que... nos hablan de tú a tú con una condición muy directa, que podemos salir con ellos a tomar el café, que lo mismo que le hablo del tema quince, le puedo hablar de que tengo al niño malito... Pero hay otros profesores que, que, a mi punto de vista deberían de elaborar más la materia y entender más nuestra situación... (párrafo 106)
		P: ...hay gente... que... que verdaderamente... P: Que le interesa... que además le gusta su trabajo, y le gusta estudiar o... o trabajar con gente adulta, y de esta manera... y yo creo que hay... hay alguna otra gente que... que está acostumbrada a la presencial... o... simultanean los dos... las dos facultades... y no están muy todavía en el engranaje... (párrafos 110 y 112)
	Otras interacciones	I: ... los profesores... titulares de la materia, los que están lejos, ¿tienes contacto con ellos? P: No... (párrafos 125-126)

Cuadro V-18. Continuación...

Contexto académico (continuación...)	
	<p>I: ¿Qué piensas del sistema de evaluación que tienes...?...</p> <p>P: A mí me parece bien... lo que... sí te puedo asegurar que echo en falta un poquito más de práctica... (párrafos 135-136)</p> <p>P: ...siempre tengo opciones múltiples... y digo... ¿estaré yo...?... yo siempre... creo que se puede defender más un examen... explicándolo, ¿no?, desarrollándolo... y yo siempre me... pregunto... ¿estaré yo preparada para algún día cuando...?, o sea, si yo me voy a llevar cinco años de mi vida haciendo mi carrera a opción múltiple... no voy a estar yo preparada para redactar un informe algún día, no voy a saber escribir... (párrafo 144)</p>
	<p>Evaluación</p> <p>P: Es muy... es muy práctico... es... yo creo que es muy práctico a la hora de corregir, somos muchos alumnos... yo creo que es muy práctico... pero también se echa en falta a lo mejor en ciertas ocasiones... mmm... una pregunta de desarrollo, algo que te haga pensar, que te haga recapacitar ... como que veas tú maneras de defenderte, de expresarte, de cómo está preparada la gente también intelectualmente, ¿no?...</p> <p>(párrafo 146)</p>
	<p>I: ¿Tú crees que este tipo de evaluación ... fomenta más el que te prepares sólo para el examen...?</p> <p>P: Me parece que sí... yo te digo que lo... me lo... me lo pregunto muchas veces... cuando veo otro examen digo, ea, pues vamos a ver, a, b, c, a, b, verdadero, falso, ¿sabes?... que, además, mentalmente también tu... tu cabeza se prepara sólo para ese tipo de exámenes, ¿no?, y en realidad es mucha más matemática y mucha más... yo cuento las que pueda tener malas, las que puedas tener... (párrafos 149-150)</p>

Cuadro V-19. Contexto - Participante 07.

Entrevista 07	
Contexto laboral	<p>P: ...entonces, pues... claro, yo tengo todo el tiempo del mundo porque no estoy trabajando, pero, llevo una casa de familia para adelante, con dos hijos, mi marido y todo lo que lleva consigo una casa... (párrafo 6)</p>
Contexto familiar	<p>I: Me has dicho que tienes familia... tienes dos... ¿cuántos hijos...? P: Sí, dos... I: Y tu marido... P: Y el marido... (párrafos 109-112)</p>
Sistema a distancia / Espacio físico	<p>I: ...pero, fuera de las tutorías, ¿el sistema a distancia te gusta?... P: Sí... A mí me está gustando... vamos, a mí... mmm... en general, muy bien, la UNED, allí, en el centro, muy bien... eh... por parte de... P: La administración muy bien... (párrafos 141-142 y 144)</p>
Materiales y recursos de estudio	<p>P: ... y ya te digo, los cursos virtuales muy bien, muy bien, allí encuentro yo muchísimo apoyo... (párrafo 144)</p>
Contexto Académico	<p>P: Mira, ahí hay... yo de los 6 tutores que tengo... eh... la número uno es la que da psicología general... se mete totalmente en el papel... ella apura los segundos para que le dé tiempo de darte... de dar el tema en sus tres cuartos de hora... y una persona que te transmite fuerza, ¿no? ... ella lucha para que te enteres... P: Eh... otros tutores, pues... como que pasan... o sea, tú te tienes que preparar la asignatura, él está allí y llega y dice, ea, a preguntar... bueno, a preguntar... I: O sea, que encuentras apoyo en algunos pero no en todos... P: En algunos, en algunos nada más... I: Y... y que se den cuenta de... las circunstancias tan particulares que tienen los alumnos... P: Yo ahí no veo que... ya te digo que, quitando a Gina y a Alberto, que es el de evolutiva, que ese chaval pues también llega con su clase preparada, la explica, y... y ese chaval también muy bien... eh... los demás... mmm... como que no... van... tienen otro sistema... piensan que... bueno, lo que es una tutoría, porque claro una tutoría realmente es tú preparártelo en tu casa... pero fíjate tú yo después de veintitantos años de coger un libro, ¿eh?... yo... a mí me pones tú por delante el tema de los percentiles y es que... yo eso es chino ... yo eso lo he aprendido en el foro... en el foro he aprendido yo los percentiles... y a base de... de... de mucho codo, ¿me entiendes?... porque ahí tengo mis compañeras que ni para atrás ni para adelante... y, sin embargo, yo... mmm... y venga, y venga a darle vueltas, y venga a darle vueltas y una hora, y otra hora, hasta que logré entenderlos... (entrevista_07, párrafos 120, 122 y 129-132)</p>
Tutorías	

Cuadro V-19. Continuación...

Contexto académico (continuación...)	<p>Otras interacciones</p>
	<p>Evaluación</p> <p>I: ¿qué piensas tú del sistema de evaluación...?</p> <p>P: Bien, yo... será que este es el sistema que yo he tenido desde pequeña...</p> <p>P: Sí, sí, sí... la última vez yo lo... lo he pensado... necesitaba hacer más exámenes... mmm... esa tensión... y yo no me pongo nerviosa ni nada, sino... mmm... es ponerme a prueba a mí... constantemente de... de lo que he estudiado... eh... demostrar que... que lo sé, ¿no?... me gusta... lo que pasa que claro que aquí... eh... aquí es que te la juegas... como aquí no hay... el profesor no te conoce...</p> <p>P: Es lo que tengas en el examen...</p> <p>(párrafos 183-184, 188 y 190)</p> <p>P: Eh... a mí me gusta este sistema... porque yo, por ejemplo, sería incapaz de hacer un examen a desarrollar... yo no tengo capacidad para desarrollar una pregunta...</p> <p>I: ¿Por qué... crees que no pudieras?...</p> <p>P: Mmm... no lo sé... será porque... eh... no estoy preparada... o... tú normalmente desde pequeña, pues, vas haciendo los comentarios de texto, vas... eh... sabiendo... las preguntas como se hacen en el... en... en el colegio... es respondiendo... cada vez son respuestas más largas... yo ese hábito, pues no lo tengo... entonces yo transmitir en el papel... eh... lo que... no, vamos, que no... me... me costaría mucho, Entonces, el sistema este del... de la... pues, rápidamente localizo cuál es la... ¿verdad?...</p> <p>(párrafos 210-212)</p>

Las descripciones de los contextos personales proporcionadas por los alumnos en las entrevistas, confirman algunas ideas ya trabajadas en distintos estudios sobre los adultos y la educación. Una de estas ideas es que los alumnos matriculados en universidades a distancia regularmente trabajan y tienen familia, lo que se encontró también en este trabajo, y otra es que estas dos condiciones influyen de manera decisiva en sus estudios, lo que se analizará con más detalle en el apartado siguiente.

En cuanto al contexto académico, es decir, la percepción que los alumnos tienen de su ambiente de aprendizaje, de manera general, se encontró que los participantes están convencidos de las ventajas del sistema de estudio a distancia proporcionado por la UNED, tomando en cuenta sus circunstancias y contextos personales. Particularmente, se observa una aceptación muy importante del campus virtual entre los alumnos que estudian una titulación universitaria. De hecho, todos los alumnos señalaron que el espacio virtual era indispensable para hacerse con los materiales de estudio, mientras que algunos indicaron que era muy útil para interactuar con sus

compañeros y para solucionar dudas comunicándose con los profesores. No existen opiniones a este respecto entre los alumnos del curso de acceso, pues esta herramienta no está disponible para ellos.

Quizá el aspecto que suscita mayor inconformidad entre los alumnos es la forma de llevar a cabo las tutorías. Para los alumnos entrevistados, el hecho de basar las tutorías en las dudas que ellos pudieran tener sobre un tema particular, tiene sus riesgos. Primeramente, la falta de costumbre que, según ellos, tienen hacia el estudio sistemático individual, especialmente si son de primer año, hace difícil la identificación de temas prioritarios y preguntas específicas con los cuales llegar a las tutorías. Por otro lado, el tiempo tan reducido de las sesiones de tutoría para cada asignatura (aproximadamente 45 minutos) limita en exceso la solución de todas las dudas propuestas por los alumnos, que además se plantean de forma espontánea y poco sistemática. Todo esto, aunado a situaciones cotidianas encontradas en las instituciones educativas, como el absentismo de los profesores y de los alumnos, y a la provisionalidad de las instalaciones en las que se encontraba el centro asociado de Sevilla, se conjugó para generar cierto descontento entre los alumnos entrevistados.

Para ellos, las tutorías deberían estar organizadas de manera tal que el tutor tuviera la oportunidad de trazar la columna vertebral de la asignatura, bosquejar sus temas fundamentales, proponer las formas de estudiarlos y, además, ofrecer consejos y recomendaciones para afrontar las evaluaciones (de hecho, todos los alumnos entrevistados de la titulación de psicología, coinciden en que una de las tutoras organizaba de esta forma su tiempo de interacción con ellos, y sus opiniones hacia ella son muy positivas).

No obstante lo anterior, los alumnos se muestran contentos con su universidad a distancia, con los logros que hasta el momento de la entrevista habían conseguido, y con las interacciones que entre los propios alumnos se generaban a partir de las sesiones presenciales y de la participación en los foros del campus virtual, que estaban siendo indispensables para el logro de sus objetivos de estudio.

Ahora bien, sobre la forma en que sus circunstancias personales y su manera de percibir el ambiente de aprendizaje podían o no afectar su enfoque de aprendizaje y, quizá, modificarlo, se hablará en la siguiente sección.

1. EFECTOS DEL CONTEXTO EN EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE

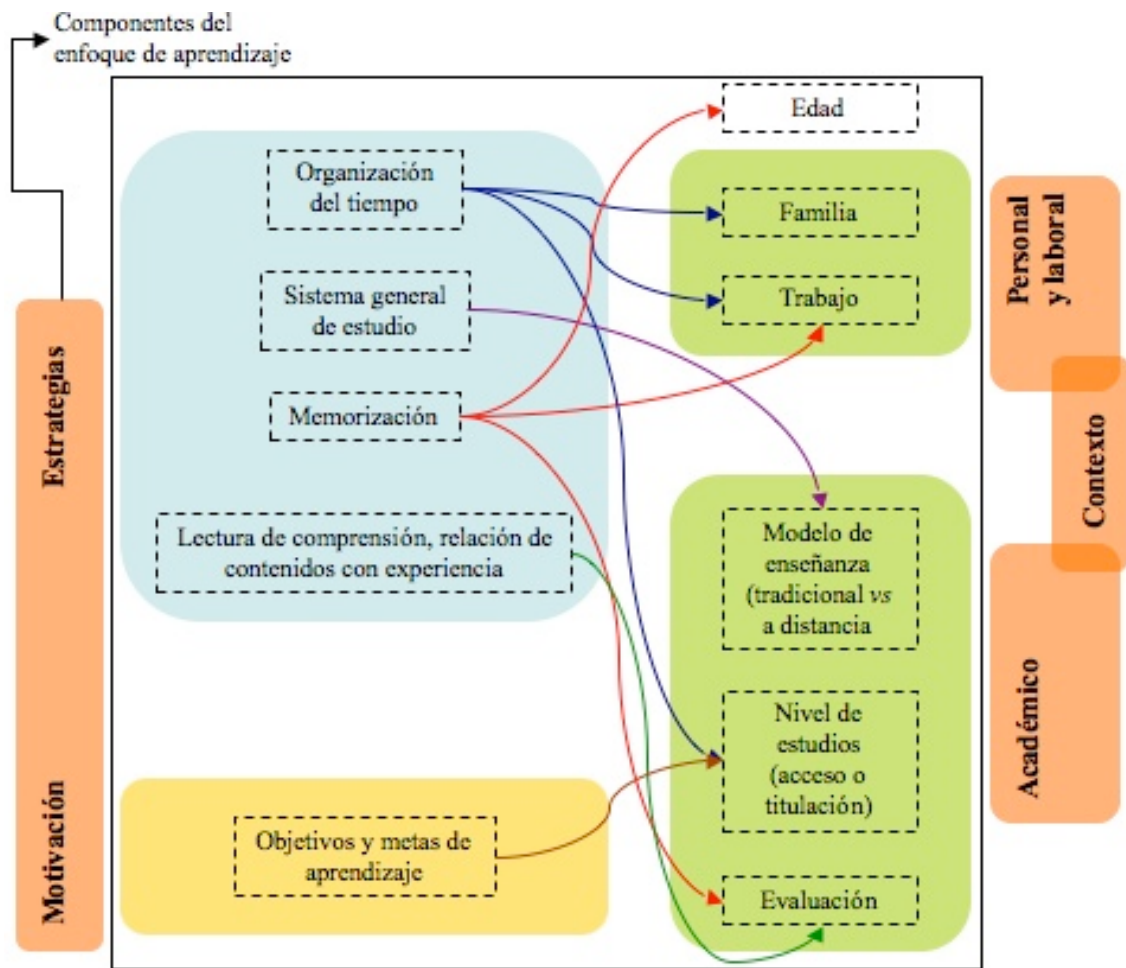
Uno de los objetivos de esta investigación es determinar si el contexto particular del estudiante a distancia (el académico, conformado por las características particulares del sistema de educación a distancia, y el personal, relacionado con las responsabilidades familiares y laborales que estos estudiantes suelen tener), afecta de algún modo su enfoque de aprendizaje y si, en mayor o menor medida, lo modifica, haciendo inclusive que adopte uno nuevo. Para conseguir este objetivo en la fase cualitativa de la investigación, se incluyeron en la entrevista preguntas sobre el contexto particular de cada uno de los participantes y su manera de percibirlo, mientras que también se iba conduciendo al alumno a que contara de qué forma dicho contexto modificaba su forma de estudiar (si es que lo hacía).

El análisis cualitativo de estos datos siguió el proceso descrito anteriormente. En esta ocasión, la relación entre las categorías que emergieron de la lectura de las entrevistas, permitieron describir la influencia o el efecto que los contextos de los alumnos tuvieron en el enfoque de aprendizaje. En el análisis, por tanto, se encontraron extractos a través de los cuales se puede interpretar la adaptación del enfoque a los requerimientos del estudio a distancia o a las condiciones particulares laborales y familiares de los participantes, aunque también se observa en algunos casos que los contextos en algunas ocasiones no cambian la forma de afrontar los estudios.

Las categorías que se establecieron en esta etapa del análisis cualitativo permitieron recoger información sobre los aspectos particulares del enfoque de aprendizaje (estrategias, motivación o concepción del aprendizaje) y su relación con el contexto de los alumnos (personal, laboral y académico). En la figura siguiente se ilustran las categorías finales que se encontraron en las entrevistas (enmarcadas en el cuadro). Las flechas indican que la estrategia o factor motivacional donde inicia la flecha, es modificada por la categoría del contexto a la que ésta llega, según lo contado por los participantes (ver Figura V-2). Por ejemplo, en la figura se observa que de la estrategia **organización del tiempo**, salen tres flechas hacia las categorías de **familia**, **trabajo** y **modelo de enseñanza (tradicional vs a distancia)**, que pertenecen al contexto del estudiante. Esto significa que estos tres aspectos contextuales tuvieron algún efecto en la organización temporal que los alumnos hicieron durante los estudios.

Del mismo modo, de **memorización** salen tres flechas hacia **edad**, **trabajo** y **evaluación**, aspectos estos últimos del contexto personal y académico (más una característica personal) que influyeron de alguna manera en el uso de esa estrategia, según el análisis de las entrevistas.

Figura V-2. Relaciones entre categorías de enfoque y de contexto encontradas en las entrevistas.



Ahora bien, en el Cuadro V-20 se ha organizado la información obtenida de las entrevistas de forma que se explique e ilustre con algún extracto lo que los participantes modificarían de su enfoque de aprendizaje, y la razón contextual a la que pudiera atribuirse dicho cambio. Se explican con más detalle, por tanto, las categorías de la figura anterior.

Cuadro V-20. Modificación de los enfoques de aprendizaje de los participantes debida al contexto.

Entrevista	Aspecto modificado	Razón	Extracto de la entrevista
01	Sistema general de estudio	Modelo de enseñanza (tradicional vs a distancia)	P: ... antes de empezar te dicen cuáles son las condiciones, tú las aceptas y venga, pues ahora tomas las medidas para intentar aprobar con esas condiciones... si fuesen otras pues a lo mejor tendrías que hacer otro sistema de estudio para sacar las notas, pero ya está... (párrafo 154)
	Objetivos de aprendizaje Organización del tiempo	Nivel de estudios (de curso de acceso a titulación universitaria)	P: ... no es quizá el tema exclusivo de aprender cuando yo me he apuntado aquí ... quizá aprendería, empezaría a aprender cuando me metiese en una de las carreras... o sea, en el acceso, lo que quiero es pasar esa barrera... I: Acceder... P: Acceder, efectivamente... lógicamente hay que saber una serie de cosas que no se saben, ¿no?, pero... ese es mi objetivo, acceder... P: A lo mejor cuando esté en la carrera no me importa llevarme dos años con un curso, o el tiempo que sea, quiero decir, ahí ya no será terminarla... entonces, ahora, ahí sí, sí puedo decir quiero ir a aprender ... entonces, no he venido para aprender, he venido para aprobar... (párrafos 146-148 y 150)
	Organización del tiempo	Familia	P: ... en cuanto al trabajo, en cuanto al estudio, en cuanto a todo, mi prioridad es la familia... o sea, no lo he tenido antes, y desde hace cinco años para acá esa es mi prioridad, y ni el estudio, ni el trabajo, ni nada me lo va a cambiar, eso procuro yo que no me lo afecte, ¿no?... I: Es decir, que si hubiera algo familiar, esto pasaría a segundo orden... P: A segundo orden, a segundo orden, sí... I: De esa manera pudiera afectar tu estudio, ¿no?... P: Sí... (párrafos 86-90)
Organización del tiempo	Trabajo	P: ... desayunar, despedir al niño y a la mujer y a ponerme a estudiar, y aproximadamente dos horas, porque yo trabajo en casa... P: Después, dependiendo del trabajo o la premura de los trabajos que tengo que entregar... P: Ha habido veces que me he saltado esas dos horas, ¿no?... (párrafos 10, 14 y 16)	
02	Sistema general de estudio	Modelo de enseñanza (tradicional vs a distancia)	I: Así es como estudiabas en secundaria y en el bachillerato... así es como solías hacerlo? P: No, no, no, no... porque la diferencia es que yo estaba en mi casa, ¿sabes?... entonces, trabajaba medio tiempo y mmm... me basaba mucho más en libros, ¿sabes?, [a diferencia de ahora, cuando su herramienta básica es el Internet] tenía todo organizado y si había algo que no había logrado apuntar pero que yo sabía que era importante, y que me recordaba algo pues ahí sí buscaba en los libros, pero por lo general no... procuraba no buscar mucho... tenía más tiempo, le dedicaba más tiempo a cada materia, sí... (párrafos 31-32, texto entre corchetes agregado para entender contexto)
	Memorización	Falta de tiempo por trabajo	P: Mira, si veo que el tiempo no me da... que me parece que va a ser así... creo que me decidiría a memorizar... pero después de terminar los exámenes me decidiría a entender, ¿sabes?... que lo aprobaría...

			<p>pero sé que después de ese examen, aunque no haya clases me voy a decidir a entender, ¿sabes?... además porque ya en verano en mi trabajo me da mayor tiempo... en verano, ¿sabes?... vienen vacaciones para mí, y me dedico a estudiar, porque no soy de salir mucho... entonces ya me dedicaría a... y no tengo la presión de que, tienes un examen, tienes un examen, no... voy con mas cautela, con más... vamos, sin estrés ni nada de eso por, yo que sé, por aprender, por entender, ¿sabes?... porque nace, más que por obligación, ¿sabes?... Creo yo que, si no tuviera el tiempo, pues ya, lo memorizaba...</p> <p>(párrafo 162)</p>
	Objetivos de aprendizaje	Nivel de estudios (de curso de acceso a titulación universitaria)	<p>P: ...el objetivo es aprobar porque quiero estudiar, y mientras no apruebe no voy a poder adelantar, ¿sabes?... es como dar un paso importante... y si me veo en el momento en que, tengo que aprobarlo por fuerza, pues a memorizarlo, sí, ¿sabes?</p> <p>(párrafo 164)</p>
03	Organización del tiempo	Familia	<p>P: ...desde que empecé con el curso he tenido... todo ha sido... problemas ... de cuestiones en casa, de enfermedades familiares ... y ahora es cuando estoy empezando a tener un poco más de tranquilidad...</p> <p>P: Y, y bueno, pues eso me... me desconcentra...</p> <p>I: Ha condicionado el estudio...</p> <p>P: Desconcentra y condiciona mucho...</p> <p>(párrafo 28 y 30-32)</p> <p>P: ...para que tú tengas una idea, ¿no?... tú imagínate lo que es hacer... lo que es tener desde el primero de octubre hasta finales de enero toda la casa patas arriba en obra, es decir, ladrillo a ladrillo... ladrillo a ladrillo... pero un cuarto ahí al fondo con una cama, donde duermo yo... y sin una silla siquiera donde sentarte a estudiar... luego, entonces, ya te digo... que...</p> <p>P: ...luego lo de la enfermedad de mi padre y esto... el ingreso en el hospital, que estuvo en recuperación... por eso, ya te digo...</p> <p>(párrafos 102 y 104)</p>
04	Sistema general de estudio	Evaluación	<p>I: ...si tú supieras que los exámenes son como decías tú más de desarrollar, ... ¿estudiarías de otra manera?, ¿te prepararías de otra manera o...?</p> <p>P: Tendría un problema... si hubiese sido así desde el principio...</p> <p>P: Tendría un problema... y además tendría que resolverlo...</p> <p>P: Probablemente, pues... en vez de tres hubiera tenido que coger dos, y hubiera tenido que poner tiempo para... para resolver ese problema...</p> <p>P: Y además, ... con ayuda externa, vamos... con ayuda externa...</p> <p>P: Y tendría que hacer lo que... lo que fuera... desde... como si hubiera que cambiar la alimentación, vamos...</p> <p>(párrafos 181-182, 188, 190, 192)</p>
05	Sistema general de estudio	Evaluación	<p>I: Y estos exámenes... ¿piensas tú que pueden inducir a... a otra manera de estudiar...?</p> <p>P: Yo creo que... ahora mismo no se me... no se me estaba dando, pero yo creo que empezaré en esa vertiente... por ejemplo... psicobiología, te he comentado que es la que peor me va, sin embargo es la que más me gusta... lo que supone que no estoy estudiando...</p> <p>P: No estoy estudiando como debo... tengo que estudiar para contestar el examen, no para aprender... entonces, limitarme a leer el ejemplo, meterme, no sé... a lo mejor no me está sirviendo... me lo</p>

			<p>tengo que replantear...</p> <p>I: Pero entonces ya cambiarías tu... tu enfoque, dirías, es para pasar el examen...</p> <p>P: Claro, claro ... pero es que la única manera de que... que me evalúan no es...</p> <p>P: De lo bien enterado que estoy, sino de que conteste a las preguntas que me han hecho...</p> <p>(párrafos 161-162, 164-166 y 168)</p>
06	Adquisición de estrategias específicas para aprobar	Evaluación	<p>I: ¿Tú crees que este tipo de evaluación ... fomenta más el que te prepares sólo para el examen y...?</p> <p>P: Me parece que sí... yo te digo que lo... me lo... me lo pregunto muchas veces... cuando veo otro examen digo, ea, pues vamos a ver, a, b, c, a, b, verdadero, falso, ¿sabes?... que además mentalmente también tu... tu cabeza se prepara sólo para ese tipo de exámenes, ¿no?, y en realidad es mucha más matemática y mucha más... yo cuento las que pueda tener malas, las que puedas tener ... no sé si me estoy explicando pero creo que... mi mente... se... creo que se va... acostumbrando a hacer ese tipo de exámenes...</p> <p>(párrafos 149-150)</p>
07	Adquisición de estrategias específicas para aprobar	Evaluación	<p>P: Y, después aprendí... he aprendido también... eh... a asegurarte el examen, por ejemplo, en análisis y en... y en evolutiva, contesté... eh... las que estaba totalmente segura y di un margen de uno o dos errores, con lo cual, pues, las aprobé sin problema... eh... en historia y en biología... eh... contesté las... las treinta, y eso es lo que me ha hecho perjudicar, porque, al tener, por ejemplo, catorce bien y catorce mal y dos sin contestar, pues claro, me... me voy al garete directamente... cuando esas catorce que estaban mal, si yo tenía duda, pues no las tenía...</p> <p>P: No las tenía que haber contestado, claro... en la segunda... en el segundo cuatrimestre, pues... eh... lo que he hecho, contestar nada más a lo que realmente sé... y... y así es una manera de...</p> <p>I: O sea, que tienes que aprender algunas estrategias para el examen...</p> <p>P: Claro, claro... de hecho, las notas del segundo no tienen nada que ver con las del primero... claro...</p> <p>(párrafos 172, 174-176)</p>

Como puede observarse en el cuadro, los alumnos entrevistados poseen razones compartidas para cambiar su forma de estudiar: sus responsabilidades familiares y laborales en general y, del contexto académico, particularmente el sistema de evaluación. También es interesante observar cómo el nivel de estudios (dos alumnos entrevistados están estudiando el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años) define los objetivos y estrategias planteadas: los dos alumnos están convencidos de que deben aprobar el curso de acceso de cualquier forma, para comenzar con un estudio y un aprendizaje formal al momento de matricularse en una titulación específica. En otras palabras, están dispuestos a hacer modificaciones a sus estrategias

de estudio y a su organización del tiempo para conseguir el objetivo de aprobar, para poder iniciar sus estudios universitarios.

Solamente una de las participantes afirmó no modificar su manera de estudiar por la forma en que es evaluada, aunque no le parece la más adecuada:

I: ¿Y tú alguna vez te has planteado...?... cuando te preparaste estos exámenes... tú dijiste, mira, como los exámenes son de este tipo, opción múltiple, voy a estudiar, sólo esto... no sé... ¿modificar tu forma de estudiar por el examen...?...

P: No, no, no... no modifico nunca mi forma de estudiar por el examen... yo lo que modifico para estudiar es el tiempo... o sea, no tengo tiempo, pues no estudio dos temas (risas)... no tengo tiempo, el último lo voy a leer... lectura, voy a intentar calcular... o pensar... en esta parte qué puede ser... por revisiones de otros exámenes anteriores lo que pueda entrar, pero normalmente no me condiciona el hecho de ser una opción múltiple mi estudio... normalmente... no es algo que me lo planteo por eso...

(entrevista 06, párrafos 151-152)

Por otro lado, parece ser que los alumnos poseen unas ciertas estrategias de estudio adquiridas desde sus años iniciales de educación, que no modifican según la asignatura que estudien. En el siguiente cuadro se ilustra lo anterior:

Cuadro V-21. Extractos de las entrevistas que ilustran el uso de las mismas estrategias de estudio para distintas asignaturas.

Entrevista	Extracto de la entrevista
02	<p>I: En todas las materias más o menos es así [estudiar de la misma forma]...</p> <p>P: En todas, a excepción de matemáticas que me cuesta más... matemáticas me dirijo más por los ejercicios, ver los ejercicios y si no entiendo el por qué sale esto pues ya me voy al libro, directamente...</p> <p>(párrafos 23 y 24, texto entre corchetes añadido)</p>
04	<p>I: ¿Estudias distinto para cada materia... de forma distinta?...</p> <p>P: ...no... lo que es sentado en la mesa con el libro ... no es diferente... no tengo opción de hacerlo diferente... no lo sé... no lo sé... es la única que conozco y no lo sé...</p> <p>(párrafos 127 y 134)</p>
05	<p>I: ...Y de asignatura, en asignatura... ¿estudias de forma diferente?...</p> <p>P: En el caso a lo mejor de las matemáticas...</p> <p>I: Sólo...</p> <p>P: ...pero ahora... la mayoría de las asignaturas que estoy haciendo...</p> <p>I: No te obliga a... tomar otro tipo de estrategia...</p> <p>P: No... no cambio mucho el chip... además no me daría tiempo a cambiar... porque muchas veces a lo mejor desde primera hora de la mañana hasta el medio día antes de comer estudio una asignatura y después de comer estudio otra... con lo cual no podría cambiar la fórmula... sería muy complicado... por lo menos para mí...</p> <p>(párrafos 81-86)</p>

En otros casos, quizá lo que cambia de una asignatura a otra no sea la estrategia en sí misma, sino el empeño puesto en el estudio por el interés que ésta despierta:

I: ¿Estudias de manera distinta dependiendo de la asignatura?...

P: Hombre, unas con un poco más de ganas que otras... yo me planteo que no sea así... digo, de todo se puede aprender, y yo me lo intento creer... pero cuesta un montón de trabajo (risas)...

P: Cuesta mucho... pero... es eso... hay algunas asignaturas que me despiertan la inquietud de seguir buscando información complementaria aparte de lo que estoy viendo en el libro... o a lo mejor de... el conectar algunos conocimientos con otros y luego aplicarlos... a lo mejor, estando hablando con cualquier persona, pues... esa es la sensación que yo tengo de estar aprendiendo... que me surja de forma espontánea el hecho de decir, ah, claro, ahora entiendo esto, ¿no?...

(entrevista 03, párrafos 181-182 y 184)

Por último, llama la atención un fenómeno que sucede con la edad. Los adultos que en sus estudios de secundaria o bachillerato manifiestan haber recurrido a la memorización como estrategia para afrontar los exámenes, ahora, en la edad adulta, afirman haber dejado atrás esa forma de estudiar y buscan formas que les permitan comprender de manera profunda el material. En cambio, los participantes que desde los estudios secundarios dejaban de lado la memorización, siguen manteniendo estrategias profundas de estudio. Al parecer, la experiencia y la edad conducen a aproximarse a los estudios con un enfoque profundo de aprendizaje (ver Cuadro V-22).

Cuadro V-22. Extractos que ilustran la relación entre estrategias de estudio y edad.

Entre- vista	Extracto de la entrevista
01	<p>P: ...tanto el tema de derecho como el de historia, que es un tema más estudiar... pues la verdad me costaba bastante trabajo memorizar, eh, cogerlo de memoria, entonces, en el tema de historia... mmm... me he buscado complemento... eh... desde películas, por una parte, a artículos...</p> <p>P: Relacionados con ese tema, entonces me es más fácil y... el resto, pues normalmente escribiendo, o sea, yo me lo leo dos o varias veces sin intentarlo... sin intentar aprendérmelo de memoria, y después, pues yo lo escribo a mi forma y hago la comparativa...</p> <p>P: De cómo me ha quedado...</p> <p>P: Y eso me está... por lo menos, me sirve para recordar temas de... con más tiempo... la otra forma solamente me servía para aprenderme algo... eh... durante un día o dos días y al tercer día ya no me acordaba...</p> <p>I: Claro, al memorizarlo...</p> <p>P: Eso, y entonces, con el tema este de escribirlo y buscarme otra información...</p> <p>(párrafos 32, 34, 36 y 38-40)</p>
05	<p>I: Y, ¿recuerdas a la memorización en aquellas...?</p> <p>P: Antiguamente, sí...</p> <p>I: Antiguamente, ¿no?</p> <p>P: Antiguamente, porque creo que tengo buena memoria... pero después... mmm... ahora ya cuando he empezado la universidad, no... no memorizo NADA...</p> <p>(párrafos 23-26)</p>
02	<p>I: ¿Nunca ha sido así, Maritza, cuando tú estudiabas el bachillerato...? Me has dicho que no, ¿no?... que nunca querías aprenderte las cosas de memoria...</p> <p>P: No, nunca me ha gustado aprenderme de memoria... es más... eh... había... te daban, por ejemplo, un concepto de tal cosa... te daban un concepto específico... esto es esto y aquello... nunca me gustó aprenderme como decía el concepto... me gustaba decirlo a mis palabras, mi manara de verlo, sin salirme del contexto real, ¿sabes?, pero explicarlo a mi manera, ¿sabes?, porque lo he entendido, ¿sabes?, y lo retenía más...</p> <p>(párrafos 167-168)</p>
06	<p>P: ...siempre estudio con resúmenes... siempre resumo el tema que tenga... siempre escribo, normalmente no memorizo, sino, soy muy dada a la escritura...</p> <p>I: ...¿así estudiabas antes?...</p> <p>P: Sí...</p> <p>I: ¿Así has estudiado siempre?</p> <p>P: Casi siempre...</p> <p>I: Desde... chica...</p> <p>P: Desde pequeña... casi siempre... ha habido otros años que sólo por influencia de compañeros, pues te dicen, pues yo... tal y cual... quieres que te lo pase o... te paso una grabadora... y... a veces he utilizado otras, pero normalmente lo que más resultado me ha dado ha sido eso... y también, con la edad, es cierto que... mmm... cojo los libros como un libro de... un libro de lectura... una novela... un... también lo hago así...</p> <p>(párrafos 28 y 33-38)</p>

Todos estos resultados serán discutidos de manera más detallada en las siguientes secciones de este trabajo.

F. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. SOBRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Los resultados de esta investigación, tanto cuantitativos como cualitativos, demuestran que los alumnos adultos que eligen estudiar a distancia debido a sus responsabilidades laborales y familiares, poseen una forma profunda de aproximarse y enfrentarse a sus tareas académicas. Si tenemos en cuenta que un enfoque de aprendizaje es algo más que un mero conjunto de estrategias de estudio, y que se extiende para incluir unas determinadas concepciones de lo que significa aprender y unas ciertas motivaciones de estudio, puede entenderse que en la gran mayoría de los estudiantes de esta investigación (y en otra similar citada anteriormente), se identificara un enfoque profundo de aprendizaje.

Sin embargo, podría ser importante determinar qué componente del enfoque, si estrategias o motivaciones y concepciones, tiene más peso en su configuración. En cuanto a esto, un procedimiento de análisis cuantitativo de los datos ha proporcionado un indicio significativo.

Durante la etapa de validación del Cuestionario de Enfoques de Estudio se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio de las dos escalas del instrumento (ver sección de este trabajo titulada *Validez y fiabilidad del Cuestionario de Enfoques de Estudio*). Con esta prueba se confirmaron las dos escalas ya reportadas por otros autores, la del enfoque profundo y la del superficial. Sin embargo, también se realizó un análisis factorial exploratorio (sin especificar el número de factores por extraer), para ver el comportamiento de los datos. Este análisis dio como resultado nueve factores. De todos ellos, en dos factores cargaron fuertemente, en uno, los ítems sobre motivación extrínseca y concepción de aprendizaje de reproducción, y en otro, los ítems sobre motivación intrínseca y concepción de aprendizaje como de desarrollo personal. Es decir, se vio claramente cómo los ítems sobre lo que mueve a los adultos a estudiar y sobre lo que consideran que es verdadero aprendizaje estaban realmente asociados unos con otros. Ahora bien, cuando se decidió, por lo que explica la teoría, crear dos escalas solamente, una que incluyera estrategias profundas y motivación intrínseca y otra estrategias superficiales y motivación extrínseca, la fiabilidad de las escalas aumentó.

Esto pudiera manifestar la importancia de la motivación y la concepción del aprendizaje en la construcción de un enfoque particular de estudio en los alumnos adultos que estudian a distancia.

Los datos estadísticos pueden ser corroborados a través de las entrevistas con los alumnos. En todas ellas se puede constatar una muy profunda motivación intrínseca por el estudio. Su decisión de iniciar estudios universitarios después de varios años de haberse alejado del mundo académico tienen que ver con su deseo de superación y de conseguir metas personales, y no con el deseo de obtención de créditos externos. Inclusive, en los alumnos que expresan dificultades claras para el estudio, traducidas en escasas o ninguna estrategia particular, la dificultad de comprensión de las lecturas y los contenidos, o la desorganización y poca administración del tiempo y el espacio, la motivación intrínseca hacia el estudio es tan fuerte y manifiesta, que les obliga a buscar formas de conseguir su meta (intentar nuevas estrategias, por ejemplo).

En otras palabras, puede ser que en los alumnos adultos, el enfoque profundo de aprendizaje esté explicado por la fuerte motivación intrínseca que poseen, dada por la experiencia y la conciencia del aprendizaje y su significado.


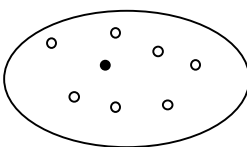
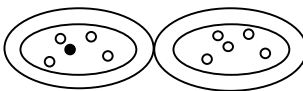
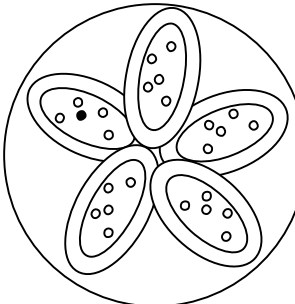
A este respecto, otro autor, John T. E. Richardson, a través de sus investigaciones (Richardson, 1995, 1998) y de una revisión de la literatura sobre enfoques de aprendizaje en alumnos adultos (Richardson, 1994b), ha concluido algo similar a lo encontrado en este trabajo. Tratando de brindar evidencia para echar por tierra la creencia extendida (al menos en el contexto británico) de que los alumnos adultos tienden a carecer de estrategias adecuadas de estudio y de adoptar una orientación a la reproducción en estudios de posgrado (refiriéndose a investigaciones hechas por otros autores), sus estudios encontraron precisamente lo contrario. En sus palabras, “los estudiantes maduros son más proclives a adoptar un enfoque profundo o una orientación al significado que los estudiantes jóvenes, y menos proclives a adoptar un enfoque superficial o una orientación a la reproducción en su trabajo académico” (Richardson, 1994b, p. 309). Las razones que él establece como explicativas de esta situación son equivalentes a lo establecido con los resultados de este trabajo. El autor sostiene: “Tres explicaciones de esto son: que los estudiantes maduros están más motivados por objetivos intrínsecos; que los estudiantes jóvenes adquieren un enfoque superficial hacia

el aprendizaje en sus últimos años de educación secundaria; y que la experiencia previa de los estudiantes maduros promueve un enfoque profundo hacia el estudio en la educación superior” (Richardson, 1994b, p. 309). Al menos la primera y la tercera razón ya han sido discutidas en esta sección.

Existe otro marco teórico que ayuda a explicar muy claramente los resultados de este trabajo. Se trata del modelo de evolución de complejificación de la mente propuesto por Kegan (2004). El principio fundamental de este modelo establece que “la complejificación de la mente no es la simple suma de capacidades nuevas (un modelo de agregación), tampoco la sustitución de una capacidad vieja por una nueva (un modelo de sustitución), sino la subordinación de las capacidades previas a otras más complejas” (Kegan, 2004, p. 331). Epistemológicamente, el autor lo explica en palabras que Marton ya utilizara al expresar la importancia del proceso de concienciación (*awareness*) dentro de su metodología fenomenográfica (Marton, 1994). Kegan dice: “el sujeto de nuestro conocimiento (con lo que nos identificamos y el principio que guía nuestro conocimiento) se vuelve objeto de nuestro conocimiento (aquello sobre lo que podemos reflexionar, de lo que nos podemos responsabilizar, que podemos integrar con otros aspectos de nuestro conocimiento, sobre lo que podemos tener control)” (Kegan, 2004, p. 331). El proceso, entonces, no es de agregación o sustitución de capacidades mentales, sino que es evolutivo y dependiente de la edad. Kegan propone cuatro niveles de complejidad mental, que se muestran en el Cuadro V-23. A través de sus investigaciones, el autor afirma que el crecimiento gradual del segundo al tercer nivel de complejidad mental se da en la adolescencia y que, en algún momento de la segunda década de la vida, se desarrolla un orden de complejidad de tercer nivel. El cuarto orden que él propone, una completa conciencia de uno mismo, distanciado, pero en relación con el entorno y uno mismo, para reflexionar y actuar, sólo se consigue en la edad adulta.

Esta madurez mental, que muchas veces se equipara con la experiencia que dan los años, es lo que fundamenta muchos de los objetivos y motivaciones intrínsecas de los alumnos adultos que estudian a distancia, y que, por lo menos en esta investigación, configuraron con gran fuerza su enfoque de aprendizaje.

Cuadro V-23. Modelo de evolución de complejificación de la mente propuesto por Kegan.

	Sujeto	Objeto	Estructura subyacente
1	<p>PERCEPCIONES <i>Fantasia</i></p> <p>PERCEPCIONES SOCIALES Impulsos</p>	<p>Movimiento</p> <p>Sensación</p>	<p>Un solo punto/ Inmediata/ Atomista</p> 
2	<p>CONCRETO <i>Realidad</i></p> <p>Datos, causa y efecto</p> <p>PUNTO DE VISTA Rol-concepto Reciprocidad simple ("revanchismo")</p> <p>DISPOSICIONES PERMANENTES Necesidades, preferencias Concepto de sí mismo</p>	<p>Percepciones</p> <p>Percepciones sociales</p> <p>Impulsos</p>	<p>Categoría durable</p> 
3	<p>ABSTRACCIONES <i>Idealidad</i></p> <p>Inferencia, generalización Hipótesis, propuestas Ideales, valores</p> <p>MUTUALIDAD / INTERPERSONALIDAD Conciencia de rol Reciprocidad mutua</p> <p>ESTADOS INTERIORES Subjetividad, conciencia de sí mismo</p>	<p>Concreto</p> <p>Punto de vista</p> <p>Disposiciones permanentes Necesidades Preferencias</p>	<p>Categorías cruzadas Categorías transversales</p> 
4	<p>SISTEMAS ABSTRACTOS Ideología Formulación, autorización Relaciones entre las abstracciones</p> <p>INSTITUCIÓN Formas de regular las relaciones Conciencia de los roles múltiples</p> <p>AUTORIDAD INTERNA Autorregulación, autoformación Identidad, autonomía individuación</p>	<p>Abstracciones</p> <p>Mutualidad / Interpersonalidad</p> <p>Estados interiores Subjetividad Conciencia de sí mismo</p>	<p>Sistema / Complejo</p> 

Fuente: Traducido de Kegan (2004).

La importancia de la madurez mental y la experiencia para la conformación de un enfoque de aprendizaje en el estudiante adulto, se comprueba por lo encontrado en uno de los alumnos participantes de la etapa cualitativa de esta investigación. Durante la entrevista, la información que la participante proporcionaba hacía ver un uso preferido de estrategias superficiales de estudio, encaminadas únicamente a la obtención de notas aprobatorias en los distintos exámenes. Las estrategias iban desde la repetición reiterada de la información para conseguir su memorización, hasta la búsqueda de pistas externas sobre lo que estudiar (recurrir a exámenes previos, por ejemplo). Además, su concepción de aprendizaje estaba más bien caracterizada por una falta de conciencia del hecho de aprender fuera del entorno académico, aunque sí reconocía claramente la influencia que la experiencia y los años desempeñan en su proceso de aprendizaje. Por estos rasgos, se podía deducir un enfoque de aprendizaje superficial (en cuanto a estrategias de estudio se refiere), aunque su motivación era en alguna medida intrínseca. Sin embargo, en el Cuestionario de Enfoques de Estudio, a esta participante se le identificó un enfoque profundo de intensidad baja. Para tratar de explicar los resultados, y determinar si la motivación es la parte fuerte del enfoque en el estudiante adulto, se hicieron sumatorias distintas de las dos subescalas iniciales (estrategias, por un lado, y motivación y concepción por el otro) en el cuestionario respondido por la participante. Se encontraron puntajes iguales en cuanto a estrategias superficiales y profundas (19 puntos para cada una de las subescalas), y una diferencia marcada en los puntajes de motivación intrínseca (18) y extrínseca (5). En otras palabras, se comprobó que en esta alumna en particular, no son tanto las estrategias de estudio utilizadas, sino su motivación, lo que terminó por configurar su enfoque de aprendizaje.

Podemos concluir que la motivación de los alumnos adultos que regresan al mundo académico, aunada a su experiencia y su conciencia sobre el aprendizaje (una mayor complejidad mental), son factores que marcan de manera definitiva sus enfoques de estudio, aunque en algunos casos los estudiantes carezcan de estrategias que conduzcan a un mejor y más significativo aprendizaje.

2. SOBRE LOS FACTORES QUE MODIFICAN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

En este trabajo se observó que los factores que pueden modificar en cierta medida el enfoque de aprendizaje de los alumnos adultos que estudian a distancia son las responsabilidades personales —más familiares que profesionales— y el sistema de evaluación a través del cual demuestran sus conocimientos y habilidades.

En cuanto al primero, la mayoría de los alumnos entrevistados manifestaron que era el factor que más influía en su tiempo de dedicación a los estudios y el que determinaba su permanencia en ellos. La única participante que declaró que sus responsabilidades laborales eran las condicionantes del tiempo dedicado a los estudios, no tenía familia que dependiera de ella. También, para algunos participantes, la familia influía de forma determinante en su motivación. Parece ser que, más que cualquier otro elemento, la familia es el factor decisivo al momento de plantearse seguir o desistir de los estudios a distancia.

Encadenado a lo anterior, la falta de tiempo que las labores familiares o profesionales acarrear, conduce al uso de una estrategia superficial de estudio, la memorización, cuando se acercan los días de evaluación, optando conscientemente algunos de los alumnos a aprender de memoria los contenidos con el objetivo de aprobar los exámenes.

Por otro lado, el sistema de evaluación a través del cual, hasta ese momento, los alumnos entrevistados habían sido valorados con respecto a sus conocimientos y habilidades —y que se componía de exámenes de preguntas cerradas, con respuesta de opción múltiple y con reducción de puntos por cada respuesta incorrecta— les hizo adoptar ciertas estrategias de estudio que son consideradas como superficiales, aún cuando el enfoque identificado en ellos fue el profundo. La memorización de los contenidos y la adquisición de estrategias específicas para conseguir aprobar jugando con las opciones y el número de aciertos y respuestas incorrectas, fueron algunos de los cambios que los alumnos hacían en su enfoque. Una de las alumnas entrevistadas, inclusive, comprobó la diferencia en los resultados utilizando estas estrategias: en el primer examen parcial, cuando respondió todas las preguntas, tuvo una nota mucho más baja que en el segundo, cuando jugó a responder las ‘seguras’ y a no contestar las que

con certeza le reducirían su nota (entrevista 07), y se mostraba convencida de que esa era la forma en que debía afrontar las evaluaciones. Otro de los participantes, durante la entrevista, reflexionó sobre la forma en que estaba encarando los exámenes, y estaba consciente de que debía modificar su manera de hacerlo, pues veía que sus estrategias de lectura de comprensión y su interés profundo por una de las asignaturas, por ejemplo, no constituían el camino para aprobar su examen. Estaba seguro de que debía modificar sus estrategias pues, como afirmó, los exámenes no evaluaban su dominio de los contenidos, sino el número de preguntas que respondía correctamente (entrevista 05).

Sin embargo, en todas estas modificaciones a su enfoque, es interesante observar que los alumnos son plenamente conscientes de la decisión y de lo que ella implica. Es decir, tomar la decisión de aprobar el examen memorizando o contestando lo indispensable para aprobar, según el número de correctas e incorrectas, sin estar asimilando los contenidos evaluados, parece estar ligado a su profunda motivación por conseguir la titulación universitaria. Como uno de los participantes afirmó, ellos conocen las reglas del juego, y se disponen a jugarlo para conseguir sus objetivos (entrevista 01).

Esta toma de decisión consciente se observó claramente en los dos alumnos entrevistados que estudiaban el curso de acceso. Su meta era aprobar, de cualquier manera, para poder acceder a los estudios universitarios. Y aprobar de cualquier manera implicaba a veces memorizar y otras realmente comprender. Ambos afirmaban que después de conseguir el acceso, comenzarían un verdadero proceso de aprendizaje. Como puede observarse, su decisión de utilizar un tipo u otro de estrategias es totalmente consciente.

Entonces, ¿podemos estar hablando de una modificación de su enfoque hacia el superficial? Parece ser que, aunque los alumnos adoptan estrategias superficiales de estudio, su enfoque de aprendizaje sigue siendo profundo, fuertemente caracterizado por su motivación intrínseca, que los lleva a adoptar las estrategias necesarias para conseguir su objetivo. La motivación intrínseca constituye un fuerte determinante en el enfoque de estos alumnos quienes, aún cuando hacen uso de estrategias superficiales (memorización, búsqueda de formas de aprobar), sus motivos intrínsecos y su idea de que el aprendizaje permanente es la forma de conseguir un completo desarrollo como

individuo, configuran en ellos un enfoque profundo de aprendizaje. Quizá estamos viendo un enfoque profundo con un uso consciente de estrategias superficiales en conjunción con estrategias profundas.

En estudios anteriores sobre los enfoques de aprendizaje, existe un tercero que algunos autores (por ejemplo, Biggs) han dejado de lado, y otros (por ejemplo, Entwistle) mantienen. Se trata del enfoque estratégico, descrito muy brevemente en otras partes de este trabajo. Un enfoque estratégico hacia los estudios conduce a los alumnos a hacer lo necesario para conseguir altas calificaciones. Las acciones pueden ir desde la organización conveniente del espacio y del tiempo, hasta la utilización de estrategias profundas o superficiales, según lo requiera la asignatura, pasando por la actitud alerta constante para obtener información de su contexto académico que les permita superar las evaluaciones exitosamente. En ciertos aspectos, estas estrategias han sido descritas por Miller y Parlett (1974) en los alumnos que ellos llaman ‘buscadores de pistas’ (*cue seekers*), siempre atentos a lo que su ambiente de aprendizaje les proponía como caminos para conseguir su objetivo de alto rendimiento.

No puede decirse que en los alumnos entrevistados para esta investigación se observara un enfoque estratégico, pues no tenían como objetivo fundamental conseguir altas calificaciones u otro logro particular, como ascensos laborales, o mejores salarios. Sí puede decirse, en cambio, que los alumnos decidieron adoptar estrategias particulares debido al ambiente de aprendizaje específico en el que estudian, para conseguir los objetivos propuestos: su desarrollo personal a través de la obtención de una titulación universitaria.

La diferencia mayor entre la adaptación del enfoque que hacen estos alumnos a los ‘buscadores de pistas’ o los que poseen un enfoque superficial, es la consciencia que tienen de esa adaptación y de las estrategias que utilizan, lo que está ligado al modelo teórico que se propone en la sección anterior, sobre el proceso de evolución de complejificación de la mente. Cuando el alumno es capaz de objetivizar su proceso de aprendizaje, toma la posición de espectador y evalúa e identifica lo que quiere conseguir y lo que debe hacer para conseguirlo en los ambientes de aprendizaje específicos.

Este enfoque profundo con uso consciente de estrategias superficiales tiene una ligera conexión con lo encontrado por Kember, *et al.* en diversos trabajos (Kember,

1996; Kember y Gow, 1990) sobre el enfoque de aprendizaje de estudiantes asiáticos. Este investigador ha encontrado cómo alumnos en Hong Kong utilizan de forma cotidiana la memorización para aprender los contenidos académicos pues, al parecer, es una estrategia culturalmente aceptada e incluso demandada de ellos (en una cultura donde se aplaude y respeta el estudio diligente y el orden), pero que no por esto poseen un enfoque superficial hacia sus estudios. En este caso la cultura, en el nuestro particular la edad y la experiencia, son factores que influyen en las estrategias elegidas por los estudiantes para estudiar, manteniendo un enfoque profundo de aprendizaje.

La edad y el proceso de complejificación de la mente, por último, también tienen que ver con el abandono de estrategias superficiales en la edad adulta, que también se observó en este trabajo.

G. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los principales hallazgos de este trabajo pueden enunciarse como sigue:

- A. Que los alumnos participantes —adultos estudiando a distancia, con trabajo y familia en su gran mayoría— poseen, en general, un enfoque profundo de aprendizaje. Esto nos lleva a aceptar una de las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo.
- B. Que el enfoque profundo de estos alumnos está fuertemente caracterizado por su motivación intrínseca y la concepción de aprendizaje que poseen, más que por las estrategias de estudio que utilizan.
- C. Que las responsabilidades familiares, en primer lugar, y laborales, en segundo, son determinantes en la persistencia de los alumnos en el estudio a distancia.
- D. Que los alumnos pueden modificar sus enfoques debido al ambiente de aprendizaje particular en el que estudian, principalmente al sistema de evaluación a través del cual se les pide demostrar sus conocimientos.
- E. Que las modificaciones y adaptaciones que los alumnos hagan a su enfoque no los llevan a configurar un enfoque superficial, sino que mantienen un enfoque profundo debido a la consciencia que poseen del cambio de estrategias determinado por el contexto académico.
- F. Que el enfoque de aprendizaje puede influir en el desempeño académico, pero que en el estudio a distancia existen otras contingencias que afectan el tiempo de dedicación a los estudios y los resultados de desempeño académico.

Aparentemente, el mejor uso que puede hacerse de estos resultados se encuentra en el ámbito de la interacción tutor-alumno, se dé ésta de manera presencial o no, en la educación a distancia.

Los tutores deben adquirir el papel de verdaderos conductores y guías del proceso de aprendizaje de los alumnos adultos que estudian a distancia. Dado que los alumnos tienen acceso a los contenidos y a la información que deben aprender de forma individual a cualquier hora, el tutor debe orientar sobre la mejor manera de estudiarlos y aprenderlos: las estrategias más adecuadas, la mejor forma de organizar el tiempo de

estudio que queda disponible teniendo en consideración las responsabilidades familiares y laborales, la planificación de su recorrido académico, tomando en cuenta el programa de estudio de la titulación que el alumno haya elegido (asignaturas por estudiar), su tiempo disponible y sus objetivos y metas académicas a corto y mediano plazo.

Como puede observarse en la sección que explica los resultados sobre cómo perciben sus contextos académicos los alumnos entrevistados, las tutorías son el elemento del sistema a distancia con el que sentían mayor disconformidad. Las tutorías estaban organizadas alrededor de las dudas puntuales que los alumnos tenían sobre los contenidos de las asignaturas, lo que muchas veces consumía el tiempo al tratar una o dos cuestiones generales. La mayoría de los alumnos entrevistados afirmaron que esta forma de orientar su aprendizaje no estaba rindiendo frutos. Buscaban algo distinto, que los ayudara a afrontar sus estudios de manera más apropiada para conseguir un buen desempeño. Los tutores, por tanto, debieran enfocar sus interacciones con los alumnos hacia la promoción del enfoque profundo de aprendizaje.

Los resultados de este trabajo nos llevan a suponer algunas cosas. Pudiera ser que los alumnos, al llegar a la edad adulta, y más si han dejado de estudiar por algún tiempo, retoman el bagaje de estrategias de estudio que aprendieron en el sistema educativo inicial y secundario o en la educación informal y lo aplican a su nueva situación de aprendizaje. Algunos de ellos, aún con un enfoque profundo determinado por su motivación y concepción del aprendizaje, no consiguen encontrar estrategias de estudio adecuadas, quizá por no haberlas adquirido en su momento. Memorizan o se creen incapaces de ‘quedarse con las cosas’ (entrevista 07) o de ‘leer para comprender’ (entrevista 04). En otras palabras, poseen un enfoque profundo, pero sólo un número limitado de estrategias de estudio. Es precisamente aquí donde las tutorías deben desempeñar su papel fundamental de orientadoras del proceso de aprendizaje, delineando objetivos claros, motivando y enseñando las estrategias que suplan las carencias de los alumnos.

Conseguir un buen desempeño académico en alumnos estudiando a distancia, promover su persistencia en los estudios y, en consecuencia, elevar la calidad de la educación a distancia, son objetivos que pueden lograrse, por lo menos en parte, a través de las tutorías enfocadas a la promoción del enfoque profundo de aprendizaje.

Algunos de los resultados de este trabajo parecen indiscutibles y un tanto obvios como, por ejemplo, la influencia que tienen los ámbitos familiares y profesionales de los alumnos en sus estudios o, hasta cierto punto, y dependiendo de los referentes teóricos utilizados para explicarlo, el hecho de que la gran mayoría de los alumnos adultos posean un enfoque profundo de aprendizaje. Los resultados encontrados, entonces, nos llevan a abrir nuevas interrogantes.

Si los alumnos suelen involucrarse en el estudio de forma profunda, lo que implica que buscan la comprensión honda de los contenidos a través del uso de distintas estrategias, como la lectura de comprensión, la asociación de evidencias y conclusiones o la conexión de los contenidos con su experiencia y conocimientos previos, ¿cuáles son los factores que afectan de forma incisiva en su desempeño o rendimiento? o ¿cuáles son los factores que los hacen persistir o abandonar los estudios a distancia?

Existen otras cuestiones que esta investigación ha puesto de manifiesto. La primera tiene que ver con la metodología empleada para su desarrollo. El uso de técnicas de recolección de información cuantitativas y cualitativas y, en general, una metodología mixta de investigación, mostró claramente cómo el tipo de datos recabados se complementan fuertemente. Los datos recogidos a través del cuestionario fueron enriquecidos de forma importante con la información obtenida en las entrevistas con los participantes. Cierto es que el número de entrevistas en esta investigación fue reducido, pero aún así se hizo evidente la fortaleza de esta forma de investigar en el ámbito de la educación a distancia. Una recomendación para futuras investigaciones es aumentar el número de participantes para el estudio exploratorio cualitativo, a alrededor de unos 25 a 30 participantes, para que exista más información y mayor complementariedad de los datos.

La segunda cuestión tiene que ver con uno de los aspectos del sistema utilizado para llevar a cabo el estudio a distancia en la UNED. Esta universidad ha utilizado como material primario de estudio los libros y guías didácticas, y sólo como complemento ha introducido el campus virtual. De las entrevistas se desprende la importancia que este espacio de aprendizaje virtual tiene para los alumnos, por permitirles una comunicación más frecuente con sus compañeros y tutores, y un intercambio de materiales de estudio más fluido. Parece ser que el espacio virtual de

aprendizaje aunado a un contacto regular presencial en las sesiones programadas para ello, hace en conjunto un fuerte sistema de educación a distancia, lo que concuerda con las últimas formas de estudio que los autores sugieren poner en marcha, y que se refieren al estudio mixto (*blended learning*).

La fase cuantitativa de esta investigación demostró que los alumnos de este curso poseen, en su gran mayoría, un enfoque profundo de aprendizaje y que, aunque de forma muy baja, pero significativa, el enfoque profundo y el rendimiento están relacionados. La fase cualitativa, por otro lado, además de corroborar el enfoque de aprendizaje de los alumnos, demostró que existen otras contingencias que tienen una mayor influencia en el desempeño académico que el enfoque de aprendizaje. Las administraciones de los sistemas de educación a distancia deben abocarse a desarrollar acciones para revertir en cierto grado esta situación, impulsando en los alumnos estrategias de organización del tiempo y autorregulación que les permitan encarar de mejor forma sus responsabilidades académicas.

El enfoque profundo de aprendizaje, en cualquiera de los niveles educativos, debe promoverse y fomentarse de manera continua. Solamente las estrategias de estudio características de esta forma de encarar las tareas académicas, la motivación intrínseca y la concepción del aprendizaje como un proceso de evolución y desarrollo personal podrán promover lo que en la actualidad se reconoce como una de las competencias clave para la vida (Rychen y Salganik, 2003), que tiene que ver con el uso consciente y en interacción de la información y los sistemas simbólicos utilizados para la comunicación. Sin estrategias adecuadas que permitan la comprensión profunda de lo que se estudia, su reflexión y la interacción con los contenidos, determinada por motivaciones intrínsecas y experiencias previas, no podrá conseguirse el pleno desarrollo de personas con las competencias necesarias para el uso de la información y la acción en consecuencia. Esto es lo que la promoción de un enfoque profundo hacia las tareas académicas, los estudios y las actividades educativas debe conseguir, dentro de los ámbitos educativos tradicionales y en el estudio a distancia.

REFERENCIAS

- Amundsen, C. (1993). The evolution of theory in distance education. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 61-79). Londres-Nueva York: Routledge.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 129-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Archer, W. (1999). Delivering university-level communications programs at a distance: Benefits, costs, and disruptions. *Canadian Journal of Communication*, 24(3). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de www.cjc-online.ca
- Area Moreira, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- Area Moreira, M. (1999). *Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España*. Trabajo presentado en las VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Barca Lozano, A. (1999). *CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual* (1a. ed.). A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Bartolomé, A. y Sancho, J.M. (1994). Sobre el estado de la cuestión de la investigación en Tecnología Educativa. En J.D. Pablos (Ed.), *La Tecnología Educativa en España* (pp. 31-63). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Beckwith, J.B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Higher Education*, 22, 17-30.
- Bergsma, H. (s.f.). *Synchronous / Asynchronous delivery*. Recuperado el 12 de marzo, 2004, de coe.sdsu.edu/eet
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- 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.
- Biggs, J.B.; Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brewer, J. y Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Bunker, E.L. (2003). The history of distance education through the eyes of the International Council for Distance Education. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 49-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Cabero, J. (1991). Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza. En J. López Yáñez y B. Bermejo (Eds.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 523-529). Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1994). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J.M. Sancho (Ed.), *Para una tecnología educativa* (pp. 241-267). Barcelona: Horsori.
- Cabero, J. (2002). Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Su investigación desde ámbitos educativos, Curso de Doctorado del Programa de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla.

- Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. *Bordón*, 56(3-4), 617-634.
- Castaño, C. (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza. En J.M. Sancho (Ed.), *Para una Tecnología Educativa* (pp. 269-295). Barcelona: Horsori.
- Centro Asociado de la UNED en Sevilla. (2005). *Portal*. Recuperado el 15 de junio, 2006, de www.uned.es/ca-sevilla
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-549.
- Clark, R.E. (1985). Evidence for confounding in computer-based instruction studies: Analyzing the meta-analyses. *Educational Communication and Technology Journal*, 33(4), 249-262.
- Clump, M. y Skogsberg, K. (2003). Differences in learning styles of college students attending similar universities in different geographical locations. *College Student Journal*. Recuperado el 14 de mayo, 2004, de www.findarticles.com
- Coffield, F.; Moseley, D.; Hall, E. y Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. Londres: Learning and Skills Research Centre.
- Coldeway, D.O. (1989a). Distance education as a discipline: A debate. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 4(1). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de cade.athabascau.ca/vol4.1/10c_dialogue_1-coldeway.html
- Coldeway, D.O. (1989b). Distance education as a discipline: In conclusion. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 4(1). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de cade.athabascau.ca/vol4.1/10c_dialogue_1-coldeway.html
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (Eds.). (1986). *Métodos cualitativos de investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dart, B.C. y Clarke, J.A. (1991). Helping students become better learners: a case study in teacher education. *Higher Education*, 22, 317-335.
- Denzin, N.K. (1978). Triangulation. En N.K. Denzin (Ed.), *The research act: An introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Devlin, L.E. (1989). Distance education as a discipline: A response to Holmberg. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 4(1). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de cade.athabascau.ca/vol4.1/10d_dialogue_2-devlin.html
- Dillon, C. y Greene, B. (2003). Learner differences in distance learning: Finding differences that matter. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 235-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Dirección de Educación y Cultura de la Comisión Europea. (s.f.). *Portal sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar el aprendizaje*. Recuperado el 28 de mayo, 2004, de www.elearningeuropa.info
- Driscoll, M.P. y Dick, W. (1999). New research paradigms in instructional technology: An inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 47(2), 7-18.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Técnicas de análisis multivariante para investigación social y comercial. Ejemplos prácticos utilizando SPSS versión 11*. Madrid: Ra-Ma.
- Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N.J.; Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N.J. y Hounsell, D. (2005). *ETL Project. Enhancing teaching and learning environments in undergraduate courses*. Recuperado el 27 de junio, 2006, de www.ed.ac.uk/etl/project.html

- Entwistle, N.J.; McCune, V. y Housell, J. (2002). *Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments. Concepts, measures and preliminary findings*. (Reporte ocasional No. 1). ETL Project: Universidades de Edinburgh, Coventry y Durham.
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N.J.; Tait, H. y MacCune, V. (2000). Patterns of response to an Approaches to Study Inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Entwistle, N.J. y Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Escudero, J.M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.
- Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Real Decreto 426/2005, de 15 de abril (2005).
- Faust, R. (s.f.). Transactional distance. *Encyclopedia of Educational Technology*. Recuperado el 6 de noviembre, 2006, de coe.sdsu.edu/eet
- Fundación para el Desarrollo del Conocimiento (FUNDESCO). (s.f.). *Portal*. Recuperado el 15 de mayo, 2005, de www.fundesco.org.ar
- Gallego, M.J. (1996). *La Tecnología Educativa en acción*. Granada: FORCE.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (2a. ed.). Barcelona: Ariel Educación.
- García Sánchez, J. (2005). Panorama evolutivo de la educación a distancia. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 36. Recuperado el 26 de octubre, 2006, de contexto-educativo.com.ar
- Garrison, R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Garrison, R. (1993). Quality and access in distance education: Theoretical considerations. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 9-21). Londres-Nueva York: Routledge.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Recuperado el 13 de febrero, 2007, de www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333
- Garrison, R. (2003). Self-directed learning and distance education. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 161-168). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gibson, C.C. (2003). Learners and learning: The need for theory. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 147-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- González-Pienda, J.A.; Rocas Montero, C.; Bernardo Gutiérrez, A.B. y García Rodríguez, M.S. (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En J.A. González-Pienda; R. González Cabanach; J.C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 165-186). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gow, L. y Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307-322.
- Greene, B.; Dillon, C. y Crynes, B. (2001). *Technology-based distributed learning in post secondary education: Learner differences in strategy use and achievement*. Trabajo presentado en la 2001 American Educational Research Association Conference, Seattle, Washington.

- Greene, J.C. y Caracelli, V.J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. En J.C. Greene y V.J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 5-17) (New directions of evaluation, No. 74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gunawardena, C.N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences [versión electrónica]. *International Journal for educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Gunawardena, C.N. y McIsaac, M.S. (2004). Distance Education. En D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (2a. ed., pp. 355-395). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gunawardena, C.N.; Wilson, P.L. y Nolla, A.C. (2003). Culture and online education. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 753-775). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Guri-Rozenblit, S. (1993). Differentiating between Distance/Open Education Systems. Parameters for comparison. *International Review of Education*, 39(4), 287-306.
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante* (5a ed.). Madrid: Prentice Hall International, Inc.
- Hanna, D.E. (2003). Organizational models in higher education. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 67-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Harris, R.N.; Dwyer, W.O. y Leeming, F.C. (2003). Are learning styles relevant in web-based instruction? *Journal for Educational Computing Research*, 29(1), 13-28.
- 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.; García, M.P. y Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 303-318.
- Hernández Pina, F.; Iglesias Verdegay, E. y Serrano Pastor, F.J. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 239-253.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hillman, D.C.; Willis, D.J. y Gunawardena, C.N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 1(1). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de cade.athabascau.ca/vol1.1/holmberg.html
- Holmberg, B. (1989). Terminology and epistemology: A comment on Devlin's analysis of distance education as a discipline. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 4(1). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de cade.athabascau.ca/vol4.1/10e_dialogue_3-holmberg.html
- Holmberg, B. (1993). Key issues in distance education: an academic viewpoint. En H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives* (pp. 79-86). Londres-Nueva York: Routledge.

- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 79-86). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- International Council for Open and Distance Learning. (s.f.). *Portal*. Recuperado el 11 de noviembre, 2005, de www.icde.org
- Jacobson, D. (1999). Doing research in cyberspace. *Field Methods*, 11(2), 127-145.
- Jones, C. (2002). *Biggs's 3P Model of Learning: the role of personal characteristics and environmental influences on approaches to learning*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Griffith.
- Keegan, D. (1993). A typology of distance teaching systems. En H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives* (pp. 62-76). Londres-Nueva York: Routledge.
- Kegan, R. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: Cómo queremos que los adultos sepan. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 327-347). México: Fondo de Cultura Económica.
- 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 Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 2(2). Recuperado el 9 de noviembre, 2005, de cade.athabasca.ca/vol2.2/8_Kember_and_Harper.html
- Kember, D.; Sandra N. G.; Harrison T. S. E.; Wong, E.T.T. y Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358.
- Kennelly, R. y Magin, D. (2002). *Accounting for change: What influences students' approaches to learning?* Trabajo presentado en la Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual Conference, Australia.
- Khan, B.H. (s.f.). *A framework for e-learning*. Recuperado el 11 de noviembre, 2005, de www.bookstoread.com/framework
- Kozma, R.B. (1991). Learning with Media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179-211.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Leung, M. y Chan, K. (2001). *Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context*. Trabajo presentado en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, Australia.
- Levine, A. y Sun, J.C. (2003). *Barriers to Distance Education*. Distributed education: Challenges, choices, and a new environment (Monografía No. 6): American Council of Education/EDUCAUSE.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2003). *Gestión y Análisis de datos con SPSS versión 11*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- Ljoså, E. (1993). Understanding distance education. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 175-188). Londres-Nueva York: Routledge.
- Lockee, B.B.; Burton, J.K. y Cross, L.H. (1999). No comparison: Distance education finds a new use for 'no significant difference'. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 33-42.
- Lockee, B.B.; Moore, M.G. y Burton, J.K. (2001). Old concerns with new distance education research. *Educause Quarterly*, 24(2). Recuperado el 14 de abril, 2004, de www.educause.edu

- Marton, F. (1981). Phenomenography -- Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 8, pp. 4424-4429). Oxford, Nueva York, Toronto, Sidney, París: Pergamon Press.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- 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, 115-127.
- Martínez Sánchez, F. (1994). Investigación y Nuevas Tecnologías de la Comunicación en la enseñanza: El futuro inmediato. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 2, 3-17.
- Martínez Sánchez, F. (1998). *Reflexiones iniciales sobre la investigación en Tecnología Educativa en España*. Trabajo presentado en las VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Departamento de Didáctica, Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Marín Gracia, M.Á. (2002). La investigación sobre el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 303-337.
- Matheos, K. y Archer, W. (2004). From distance education to distributed learning. Surviving and thriving. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(4). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de www.westga.edu/%7Edistance/ojdl
- Mayadas, F.; Bourne, J. y Moore, J. (2003). Coming to terms: ALN. *SloanC-View*, 2(4). Recuperado el 5 de enero, 2007, de www.aln.org
- McLaughlin, E. (1991). Oppositional poverty: The quantitative/qualitative divide and other dichotomies. *Sociological Review*, 39(2), 292-308.
- Mediáfora. (2004). Curso de teleformación en línea titulado Teleformación: Metodología y recursos. Sevilla: Mediáfora.
- Meyer, K.A. (2001). *Quality in distance education: Focus on on-line learning*. ASHE-ERIC Higher Education Report (No. 29). New Jersey: Jossey-Bass, ERIC-HE, ASHE, The George Washington University.
- Miller, C.M.L. y Parlett, M. (1974). *Up to the mark: a study of the examination game* (Monografía No. 21). Londres: Society for Research into Higher Education.
- Moore, M.G. (1993a). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). Londres-Nueva York: Routledge.
- Moore, M.G. (1993b). Three types of interaction. En H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives* (pp. 19-24). Londres-Nueva York: Routledge.
- Moore, M.G. (2003). Prefacio. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. ix-xii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Niglas, K. (1999, Septiembre). *Quantitative and qualitative inquiry in educational research: Is there a paradigmatic difference between them?* Trabajo presentado en la European Conference on Educational Research, Lahti, Finlandia.
- Niglas, K. (2000, Septiembre). *Combining quantitative and qualitative approaches*. Trabajo presentado en la European Conference on Educational Research, Edinburgh, Escocia.
- Nunan, T. (1993). Distance education: What is it and can it have an educational future? En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 189-210). Londres-Nueva York: Routledge.

- Onwuegbuzie, A.J. (2002). Why can't we get along? Towards a framework for unifying research paradigms. *Education*, 122(3), 518-530.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2a. ed.). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Paul, R.H. (1993). Open Universities: The test of all models. En H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives* (pp. 114-125). Londres-Nueva York: Routledge.
- Perraton, H. (2000). Rethinking the research agenda. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Recuperado el 13 de febrero, 2007, de www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5/338
- Peters, O. (1993a). Distance education in a postindustrial society. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 39-58). Londres-Nueva York: Routledge.
- Peters, O. (1993b). Understanding Distance Education. En H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives* (pp. 10-18). Londres-Nueva York: Routledge.
- Peters, O. (2002). *Distance education in transition: New trends and challenges*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Pilcher, R. (2002). *Student approaches to learning in accounting (an embryonic work in progress)*. Faculty of Commerce Working Paper Series (No. 3/02). Bathurst: Charles Sturt University.
- Pittman, V.V. (2003). Correspondence study in the American university: a second historiographic perspective. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 21-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. (II. Técnicas y análisis de datos)*. Madrid: La Muralla.
- Ramsden, P. (1983). Institutional variations in British students' approaches to learning and experiences of teaching. *Higher Education*, 12, 691-705.
- Recio Saucedo, M. (2004). *Relación entre enfoques de aprendizaje, rendimiento y satisfacción de los alumnos en un curso de formación profesional ocupacional a distancia*. Trabajo de investigación tutelado inédito (pp. 138). Departamento de Didáctica y Organización Educativas, Universidad de Sevilla.
- Reichardt, C.S. y Cook, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos de investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- Rekkedal, T. (1994). *Research in distance education: Past, present, and future*. Recuperado el 8 de mayo, 2004, de www.nettskolen.com/pub/artikkel.xsql?artid=139
- Richardson, J.T.E. (1994a). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: a literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Richardson, J.T.E. (1994b). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309-325.
- Richardson, J.T.E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17.
- Richardson, J.T.E. (1998). Approaches to studying in undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 23(2), 217-220.
- Richardson, J.T.E. (2000). *Researching student learning. Approaches to studying in campus-based and distance education*. Reino Unido: The Society for Research into Higher Education y Open University Press.

- Riding, R. y Cheema, I. (1991). Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3, 4), 193-214.
- Rocco, T.S.; Bliss, L.A.; Gallagher, S.; Perez-Prado, A.; Alacaci, C.; Dwyer, E.S.; Fine, J.C. y Pappamihel, N.E. (2003). The pragmatic and dialectical lenses: Two views of mixed methods use in education. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 595-615). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Rocco, T.S.; Bliss, L.A.; Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rosenberg, M.J. (2002). *E-learning. Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital* (1a ed.). Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Rumble, G. (1988). Animadversions upon the concept of distance education as a discipline. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 3(1). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de cade.athabasca.ca/vol3.1/rumbe.html
- Rumble, G. (2003). Modeling the costs and economics of distance education. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 703-716). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Recuperado el 13 de febrero, 2007, de www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4/337
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 3-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Salomon, G. (1991). *Investigación en medios de enseñanza*. Trabajo presentado en la Conferencia sobre Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla, GID, Sevilla, España.
- Salomon, G. y Clark, R.E. (1977). Reexamining the methodology of research on media and technology in education. *Review of Educational Research*, 47(1), 99-120.
- Sancho, J.M.; Álvarez, I.; Barajas, M.; Bosco, A.; Chrysos, A. y Fonollosa, M. (1998). *Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España: Una agenda provisional*. Trabajo presentado en las VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Departamento de Didáctica, Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Sherron, G.T. y Boettcher, J.V. (1997). *Distance learning: The shift to interactivity*. CAUSE Professional Paper Series (No. 17). Boulder, Colorado: CAUSE.
- Sherry, A.C. (2003). Quality and its measurement in distance education. En M.G. Moore y W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 435-459). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza* (Vol. I). Barcelona: Paidós.
- Skogsberg, K. y Clump, M. (2003). Do psychology and biology majors differ in their study processes and learning styles? *College Student Journal*. Recuperado el 14 de mayo, 2006, de www.findarticles.com
- Small, R. (1994). Phenomenology and existentialism. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 8, pp. 4429-4433). Oxford, Nueva York, Toronto, Sidney, París: Pergamon Press.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Tait, H.; Entwistle, N.J. y McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. En C. Rust (Ed.), *Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Applied social research methods, No. 46). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003a). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-49). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003b). The past and the future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Taylor, J.C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11(2). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de www.ascilite.org.au/ajet/ajet.html
- Taylor, J.C. (2001). *Fifth generation distance education*. Higher Education Series (No. 40). Australia: Department of Education, Training, and Youth Affairs. Higher Education Division.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Nueva York-Filadelfia-Londres: The Falmer Press.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Tsai, S. y Machado, P. (2002). E-learning, online learning, web-based learning or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology. *E-learn Magazine*. Recuperado el 30 de enero, 2007, de www.elearnmag.org
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2005). *Curso de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años de la UNED*. Recuperado el 9 de noviembre, 2006, de www.uned.es/acceso
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2006). *Portal*. Recuperado el 9 de noviembre, 2006, de www.uned.es/portal/index.html
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Recuperado el 14 de febrero, 2007, de www.westga.edu/%7Edistance/ojdl
- Valle Arias, A.; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J.C. y González Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle Arias, A.; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J.C.; Suárez Riveiro, J.M.; Piñeiro Aguiñ, I. y Rodríguez Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Valles, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Willis, B. y Gottschalk, T. (1995). *Distance education at a glance*. Recuperado el 15 de enero, 2006, de www.uidaho.edu/eo/distglan.html

ANEXO 1

INSTRUMENTOS SOBRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

REVISED TWO-FACTOR STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE

Please choose the one most appropriate response to each question by filling in the appropriate circle alongside the question number. The numbers alongside each question stand for the following responses.

- 1 — This item is never or only rarely true of me
- 2 — This item is sometimes true of me
- 3 — This item is true of me about half the time
- 4 — This item is frequently true of me
- 5 — This item is always or almost always true of me

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. I find that at times studying gives me a feeling of deep personal satisfaction. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. I find that I have to do enough work on a topic so that I can form my own conclusions before I am satisfied. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. My aim is to pass the course while doing as little work as possible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. I only study seriously what's given out in class or in the course outlines. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. I feel that virtually any topic can be highly interesting once I get into it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. I find most new topics interesting and often spend extra time trying to obtain more information about them. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. I do not find my course very interesting so I keep my work to the minimum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. I learn some things by rote, going over and over them until I know them by heart even if I do not understand them. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. I find that studying academic topics can at times be as exciting as a good novel or movie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. I test myself on important topics until I understand them completely. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. I find I can get by in most assessments by memorising key sections rather than trying to understand them. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. I generally restrict my study to what is specifically set as I think it is unnecessary to do anything extra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. I work hard at my studies because I find the material interesting. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. I spend a lot of my free time finding out more about interesting topics, which have been discussed in different classes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. I find it is not helpful to study topics in depth. It confuses and wastes time, when all you need is a passing acquaintance with topics. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. I believe that lecturers shouldn't expect students to spend significant amounts of time studying material everyone knows won't be examined. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. I come to most classes with questions in mind that I want answering. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. I make a point of looking at most of the suggested readings that go with the lectures. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. I see no point in learning material which is not likely to be in the examination. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. I find the best way to pass examinations is to try to remember answers to likely questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

CUESTIONARIO REVISADO DE PROCESOS DE ESTUDIO

(Traducción del R-SPQ-2F)

Este cuestionario contiene algunas preguntas sobre tus actitudes hacia el estudio y tu forma habitual de estudiar.

No existe una sola forma correcta de estudiar. Ésta depende de lo que encaje con tu propio estilo y del curso que estés estudiando. Por lo tanto, es muy importante que respondas a las preguntas de la manera más honesta posible.

Por favor, marca el número de la respuesta que consideres correcta para cada pregunta. Los números para cada respuesta representan lo siguiente:

1. Nunca o rara vez
2. Algunas veces
3. La mitad de las veces
4. Frecuentemente
5. Siempre o casi siempre

Escoge la respuesta más apropiada para cada pregunta. No pases mucho tiempo en cada pregunta: tu primera reacción es probablemente la mejor. Por favor, responde todas las preguntas.

Gracias por tu colaboración

	Nunca o rara vez	Algunas veces	La mitad de las veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
1. En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	1	2	3	4	5
2. Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho.	1	2	3	4	5
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.	1	2	3	4	5
4. Sólo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en la guía del curso.	1	2	3	4	5
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.	1	2	3	4	5
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.	1	2	3	4	5
7. Cuando no encuentro un curso interesante, me efuerzo lo mínimo.	1	2	3	4	5

8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.	1	2	3	4	5
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.	1	2	3	4	5
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.	1	2	3	4	5
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos.	1	2	3	4	5
12. Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.	1	2	3	4	5
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.	1	2	3	4	5
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.	1	2	3	4	5
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.	1	2	3	4	5
16. Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando materiales que se sabe que no van a entrar en el examen.	1	2	3	4	5
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.	1	2	3	4	5
18. Para mí sí tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.	1	2	3	4	5
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.	1	2	3	4	5
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él.	1	2	3	4	5

APPROACHES AND STUDY SKILLS INVENTORY FOR STUDENTS

This questionnaire has been designed to allow you to describe, in a systematic way, how you go about learning and studying. The technique involves asking you a substantial number of questions, which overlap to some extent to provide good overall coverage of different ways of studying. Most of the items are based on comments made by other students. Please respond truthfully, so that your answers will **accurately** describe your **actual** ways of studying, and work your way through the questionnaire quite **quickly**.

Background information

Name or Identifier Age years Sex M / F

University or College Faculty or School

Course Year of study

A. What is learning?

When you think about the term 'LEARNING', what does it mean to you?

*Consider each of these statements carefully, and rate them in terms of how close they are to **your own** way of thinking about it.*

	<i>Very close</i>	<i>Quite close</i>	<i>Not so close</i>	<i>Rather different</i>	<i>Very different</i>
a. Making sure you remember things well.	5	4	3	2	1
b. Developing as a person.	5	4	3	2	1
c. Building up knowledge by acquiring facts and information.	5	4	3	2	1
d. Being able to use the information you've acquired.	5	4	3	2	1
e. Understanding new material for yourself.	5	4	3	2	1
f. Seeing things in a different and more meaningful way.	5	4	3	2	1

© 1997a Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh

B. Approaches to studying

The next part of this questionnaire asks you to indicate your relative agreement or disagreement with comments about studying again made by other students. Please work through the comments, giving your **immediate** response. In deciding your answers, think in terms of **this particular lecture course**. It is also very important that you answer **all** the questions: check you have.

5 means agree, 4 = agree somewhat, 2 = disagree somewhat, 1 = disagree.

Try not to use 3 = unsure, unless you really have to, or if it cannot apply to you or your course.

	<i>Agree</i>	<i>Agree somewhat</i>	<i>Unsure</i>	<i>Disagree somewhat</i>	<i>Disagree</i>
1. I manage to find conditions for studying which allow me to get on with my work easily.	5	4	3	2	1
2. When working on an assignment, I'm keeping in mind how best to impress the marker.	5	4	3	2	1
3. Often I find myself wondering whether the work I am doing here is really worthwhile.	5	4	3	2	1
4. I usually set out to understand for myself the meaning of what we have to learn.	5	4	3	2	1
5. I organise my study time carefully to make the best use of it.	5	4	3	2	1
6. I find I have to concentrate on just memorising a good deal of what I have to learn.	5	4	3	2	1
7. I go over the work I've done carefully to check the reasoning and that it makes sense.	5	4	3	2	1
8. Often I feel I'm drowning in the sheer amount of material we're having to cope with.	5	4	3	2	1
9. I look at the evidence carefully and try to reach my own conclusion about what I'm studying.	5	4	3	2	1
10. It's important for me to feel that I'm doing as well as I really can on the courses here.	5	4	3	2	1
11. I try to relate ideas I come across to those in other topics or other courses whenever possible.	5	4	3	2	1
12. I tend to read very little beyond what is actually required to pass.	5	4	3	2	1
13. Regularly I find myself thinking about ideas from lectures when I'm doing other things.	5	4	3	2	1
14. I think I'm quite systematic and organised when it comes to revising for exams.	5	4	3	2	1
15. I look carefully at tutors' comments on course work to see how to get higher marks next time.	5	4	3	2	1
16. There's not much of the work here that I find interesting or relevant.	5	4	3	2	1
17. When I read an article or book, I try to find out for myself exactly what the author means.	5	4	3	2	1
18. I'm pretty good at getting down to work whenever I need to.	5	4	3	2	1
19. Much of what I'm studying makes little sense: it's like unrelated bits and pieces.	5	4	3	2	1

20. I think about what I want to get out of this course to keep my studying well focused.	5	4	3	2	1
21. When I'm working on a new topic, I try to see in my own mind how all the ideas fit together.	5	4	3	2	1
22. I often worry about whether I'll ever be able to cope with the work properly.	5	4	3	2	1
23. Often I find myself questioning things I hear in lectures or read in books.	5	4	3	2	1
24. I feel that I'm getting on well, and this helps me put more effort into the work.	5	4	3	2	1
25. I concentrate on learning just those bits of information I have to know to pass.	5	4	3	2	1
26. I find that studying academic topics can be quite exciting at times.	5	4	3	2	1
27. I'm good at following up some of the reading suggested by lecturers or tutors.	5	4	3	2	1
28. I keep in mind who is going to mark an assignment and what they're likely to be looking for.	5	4	3	2	1
29. When I look back, I sometimes wonder why I ever decided to come here.	5	4	3	2	1
30. When I am reading, I stop from time to time to reflect on what I am trying to learn from it.	5	4	3	2	1
31. I work steadily through the term or semester, rather than leave it all until the last minute.	5	4	3	2	1
32. I'm not really sure what's important in lectures so I try to get down all I can.	5	4	3	2	1
33. Ideas in course books or articles often set me off on long chains of thought of my own.	5	4	3	2	1
34. Before starting work on an assignment or exam question, I think first how best to tackle it.	5	4	3	2	1
35. I often seem to panic if I get behind with my work.	5	4	3	2	1
36. When I read, I examine the details carefully to see how they fit in with what's being said.	5	4	3	2	1
37. I put a lot of effort into studying because I'm determined to do well.	5	4	3	2	1
38. I gear my studying closely to just what seems to be required for assignments and exams.	5	4	3	2	1
39. Some of the ideas I come across on the course I find really gripping.	5	4	3	2	1
40. I usually plan out my week's work in advance, either on paper or in my head.	5	4	3	2	1
41. I keep an eye open for what lecturers seem to think is important and concentrate on that.	5	4	3	2	1
42. I'm not really interested in this course, but I have to take it for other reasons.	5	4	3	2	1
43. Before tackling a problem or assignment, I first try to work out what lies behind it.	5	4	3	2	1
44. I generally make good use of my time during the day.	5	4	3	2	1
45. I often have trouble in making sense of the things I have to remember.	5	4	3	2	1
46. I like to play around with ideas of my own even if they don't get me very far.	5	4	3	2	1
47. When I finish a piece of work, I check it through to see if it really meets the requirements.	5	4	3	2	1
48. Often I lie awake worrying about work I think I won't be able to do.	5	4	3	2	1
49. It's important for me to be able to follow the argument, or to see the reason behind things.	5	4	3	2	1

50. I don't find it at all difficult to motivate myself.	5	4	3	2	1
51. I like to be told precisely what to do in essays or other assignments.	5	4	3	2	1
52. I sometimes get 'hooked' on academic topics and feel I would like to keep on studying them.	5	4	3	2	1

C. Preferences for different types of course and teaching

5 means definitely like, 4 = like to some extent, 2 = dislike to some extent, 1 = definitely dislike.

Try not to use 3 = unsure, unless you really have to, or if it cannot apply to you or your course.

	<i>Definitely like</i>	<i>Like to some extent</i>	<i>Unsure</i>	<i>Dislike to some extent</i>	<i>Definitely dislike</i>
a. Lecturers who tell us exactly what to put down in our notes.	5	4	3	2	1
b. Lecturers who encourage us to think for ourselves and show us how they themselves think.	5	4	3	2	1
c. Exams which allow me to show that I've thought about the course material for myself.	5	4	3	2	1
d. Exams or tests which need only the material provided in our lecture notes.	5	4	3	2	1
e. Courses in which it's made very clear just which books we have to read.	5	4	3	2	1
f. Courses where we're encouraged to read around the subject a lot for ourselves.	5	4	3	2	1
g. Books which challenge you and provide explanations which go beyond the lectures.	5	4	3	2	1
h. Books which give you definite facts and information which can easily be learned.	5	4	3	2	1

Finally, how well do you think you have been doing in your assessed work overall, so far?

Please rate yourself **objectively**, based on the grades you have been obtaining

<i>Very well</i>	<i>Quite well</i>	<i>About average</i>	<i>Not so well</i>	<i>Rather badly</i>				
9	8	7	6	5	4	3	2	1

Thank you very much for spending time completing this questionnaire: it is much appreciated.

LEARNING AND STUDYING QUESTIONNAIRE

Introduction to the Project

The ESRC Teaching and Learning Research Programme is a nation-wide initiative designed to provide a more effective research base to help staff to enhance the teaching they provide for students. Our project is the only one at university level, and we are investigating how students learn with differing kinds of teaching and support. We shall be looking at students' approaches to learning and studying in five contrasting subject areas in some 30 course settings across Britain. We shall also be asking students about their experiences on a particular course unit and about the kinds of knowledge and skills they feel they have developed. Staff will also be working with us on the project, and the overall results for the class (not for individuals) will be fed back to the staff to allow them to develop the course unit further. Bringing together findings from all the different course unit settings is intended to produce a general picture of the ways in which research can inform teaching. We hope that you will be prepared to join in this important study by completing this questionnaire and another one later on in the course unit, and that some of you will also be ready to talk to us about your experiences in higher education. If you want to find out more about the study, you can look at the web site at <http://www.ed.ac.uk/etl>

Data Protection Act

In accordance with the Data Protection Act, we have to ask you to sign the following declaration. You can be quite sure that all the information we collect will be used only for the purposes of research and kept confidential to the research team itself: it will not be released to anybody else.

I agree to allow the university to provide the research team with my name, contact details, grades and other information about my course of study. I also agree that this information, and the data collected from me, may be held and processed by the team for the purposes of research.

Sign:

DDMMYY

Print name:

Date:

Background information

Identity number:

Institution:

Age:

Overall programme of study:

Year of study:

This course unit or module:

Male:

Female:

1. What do you expect to get from the experience of higher education?

Put a cross in the appropriate box to indicate how strongly you agree with each of the following statements.

	<i>Very strongly</i>	<i>Fairly strongly</i>	<i>Somewhat/ not sure</i>	<i>Rather weakly</i>	<i>Very weakly not at all</i>
a. I want to develop knowledge and skills I can use in a career.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. I hope the things I learn will help me to develop as a person and broaden my horizons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. I'm focused on the opportunities here for an active social life and/or sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. I hope the whole experience here will make me more independent and self-confident.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. I'm mainly here because it seemed the natural thing: I'd done well academically in the past	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. I want to learn things which might let me help people, and/or make a difference in the world.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. I want to study the subject in depth by taking interesting and stimulating courses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. I mainly need the qualification to enable me to get a good job when I finish.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. I want an opportunity to prove to myself or to other people what I can do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. When I look back, I sometimes wonder why I ever decided to come here.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Reasons for taking this particular course unit or module.

Put a cross in the appropriate box to indicate how strongly you agree with each of the following statements.

	<i>Very strongly</i>	<i>Fairly strongly</i>	<i>Somewhat/ not sure</i>	<i>Rather weakly</i>	<i>Very weakly not at all</i>
a. It's something I expect to find interesting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. It's supposed to be a fairly easy course unit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. It should look good on my CV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. It should help me to understand the subject better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. It's an area I will need to know about for my career.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| f. It's not what I would have chosen but it's compulsory. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. I understand it's a course unit that's particularly well taught. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. People I know and like are also taking this unit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. It fits in well with the rest of my timetable. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Other reasons: _____

3 Approaches to learning and studying

This next part of the questionnaire has been designed to allow you to describe, in a systematic way, how you go about learning and studying. The technique involves asking you a substantial number of questions which overlap to some extent to provide good overall coverage of different ways of studying. Most of the items are based on comments made previously by other students. Please give your immediate reaction to every comment, indicating how you really do study.

We want to know about your typical ways of studying in the subject area of which this module or course unit forms a part. If you have not yet encountered a particular situation, try to imagine how you would react.

Put a cross in the appropriate box to indicate how strongly you agree with each of the following statements.

✓ = agree ✓? = agree somewhat x? = disagree somewhat x = disagree

Try not to use ?? = unsure unless you really have to, or unless the item cannot apply to you.

- | | ✓ | ✓? | ?? | x? | x |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. I usually set out to understand for myself the meaning of what we have to learn. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. When I'm communicating ideas, I think over how well I've got my points across. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. I'm pretty good at getting down to work whenever I need to. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Topics are presented in such complicated ways I often can't see what is meant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. When I've finished a piece of work, I check to see it really meets the requirements. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. I try to make sense of things by linking them to what I know already. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. I try really hard to do just as well as I possibly can. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. On the whole, I'm quite systematic and organised in my studying. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Often I have to learn over and over things that don't really make much sense to me. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. I'm quite good at preparing for classes in advance. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. I tend to take what we are taught at face value | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- without questioning it much.
- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. For an essay or report, I don't just focus on the topic, I try to improve my writing skill. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Ideas I come across in my academic reading often set me off on long chains of thought. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. If I'm not understanding things well enough when I'm studying, I try a different approach. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. I try to relate ideas I come across to other topics or other courses whenever possible. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. I carefully prioritise my time to make sure I can fit everything in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. I often have trouble in making sense of the things I have to remember. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. I generally keep working hard even when things aren't going all that well. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. I'm just going through the motions of studying without seeing where I'm going. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Concentration is not usually a problem for me, unless I'm really tired. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Much of what I've learned seems no more than lots of unrelated bits and pieces in my mind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. I generally put a lot of effort into my studying. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. I think about what I want to get out of my studies so as to keep my work well focused. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. It's important for me to follow the argument, or to see the reason behind things. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. I organise my study time carefully to make the best use of it. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. I go over the work I've done to check my reasoning and see that it makes sense. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. In making sense of new ideas, I often relate them to practical or real-life contexts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Whatever I'm working on, I generally push myself to make a good job of it. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. I don't think through topics for myself, I just rely on what we're taught. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. When I find something boring, I can usually force myself to keep focused. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. I tend to just learn things without thinking about the best way to work. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. I work steadily during the course, rather than just leaving things until the last minute. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. When I'm reading for a course, I try to find out for myself exactly what the author means. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. I try to find better ways of tracking down relevant information in my subject. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. I look at evidence carefully to reach my own conclusion about what I'm studying. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. I pay careful attention to any advice or feedback I'm given, and try to improve my understanding. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

Finally, how well do you think you're doing in this subject area, based on your performance and comments you have received on your work? *Please try to rate yourself objectively, based on the grades you have been obtaining.*

<i>Very well</i>	<i>Well</i>	<i>Quite well</i>	<i>About average</i>	<i>Not so well</i>	<i>Rather badly</i>			
9	8	7	6	5	4	3	2	1

In case we would like to talk to you or send you an email about the project, would you be prepared to give us contact details?

e-mail address: _____ mobile/tel. no. _____

Have you answered every question? Please check.
We are very grateful to you for spending time completing this questionnaire.

CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ESTUDIO

Este cuestionario ha sido diseñado para conocer cuáles son las formas de estudiar que normalmente emplean los alumnos durante sus cursos. Los enfoques de estudio dependen de diversos factores, como las preferencias personales de los estudiantes, entre otros.

En esta ocasión, queremos saber cuál es tu forma habitual de estudiar, la que has acostumbrado desde siempre. Por eso, es muy importante para nosotros que respondas a las preguntas de la manera más honesta posible.

Declaración de privacidad de los datos

El cuestionario que tienes en tus manos ha sido construido **únicamente con propósitos de investigación**. Sólo los investigadores tendrán acceso a los datos recabados en él. No dudes, por tanto, de su confidencialidad.

Teniendo esto en cuenta, ¿consentirías que la Universidad Nacional de Educación a Distancia proporcionara a los investigadores los resultados de los exámenes que presentes durante el curso?

Sí

No

Firma:

Datos generales

DNI:

Carrera: _____

Edad: _____ Sexo: H / M Estado civil: _____

¿Tienes hijos? Sí Más de 3 No

¿Qué estudios tienes hasta este momento? _____

¿Has tenido experiencias de cursos a distancia anteriores a éste?

Sí, una vez

Sí, varias veces

No, nunca

¿Qué cursos? _____

¿Trabajas actualmente?

Sí No

¿Cuál es tu ocupación? _____

¿Cuántas horas piensas dedicar en el día a estudiar y trabajar los temas del curso?

Menos de una hora

3 o 4 horas

1 o 2 horas

Más de 4 horas

¿Con qué frecuencia piensas asistir a las tutorías?

Dos veces en semana

Una vez cada quince días

No pienso asistir

Una vez en semana

Una vez al mes

I. En esta primera parte del cuestionario, por favor señala la frecuencia con la que llevas a cabo lo que indica cada enunciado, marcando con una cruz el número que consideres correcto. Los números representan lo siguiente:

1. Nunca o rara vez
2. Algunas veces
3. La mitad del tiempo
4. Frecuentemente
5. Siempre o casi siempre

No pases mucho tiempo en cada pregunta: tu primera reacción es probablemente la mejor. Por favor, responde todas las preguntas.

	Nunca o rara vez	Algunas veces	La mitad del tiempo	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
1. Pienso que los contenidos de los cursos que estudio reflejan lo que debo saber sobre esos temas en particular.	1	2	3	4	5
2. Intento ir más allá de los requerimientos del curso, investigando y profundizando los temas por mi cuenta para comprenderlos por completo.	1	2	3	4	5
3. Cuando leo algún texto trato de identificar las evidencias que el autor ofrece para explicar su argumento, y saco mis propias conclusiones al respecto.	1	2	3	4	5
4. En los cursos que no encuentro interesantes me esfuerzo sólo lo necesario para aprobar.	1	2	3	4	5
5. Estudio los temas relacionándolos con situaciones reales que encuentro en mi vida, ya sea en la propia universidad, en casa o en mi trabajo.	1	2	3	4	5
6. Cuando leo, examino los detalles cuidadosamente, para ver cómo encajan con la idea central que el autor está proponiendo.	1	2	3	4	5
7. Durante los cursos, me aprendo las cosas de memoria, aunque no las entienda del todo.	1	2	3	4	5
8. En mis estudios simplemente sigo el ritmo del curso, desarrollando las actividades propuestas y los ejercicios de autoevaluación sugeridos.	1	2	3	4	5
9. Llego a las sesiones de tutorías con preguntas específicas sobre los contenidos de los cursos, para las cuales busco respuesta.	1	2	3	4	5
10. Me aprendo los temas de los cursos sin ponerme a reflexionar acerca de ellos o sobre su impacto en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
11. Al iniciar una materia, me propongo entender por mí mismo(a) el sentido que tiene en relación con los objetivos de la carrera.	1	2	3	4	5
12. Considero que lo que se me enseña en la universidad es correcto y no lo cuestiono.	1	2	3	4	5
13. Al leer un texto voy buscando las ideas principales del autor y distinguiéndolas de las secundarias que utiliza como apoyo para su argumento.	1	2	3	4	5

14.	Cuando leo un tema para algún curso, intento averiguar por mí mismo(a) lo que el autor quiere decir con exactitud.	1	2	3	4	5
15.	Cuando no entiendo un tema, lo leo una y otra vez hasta que consigo grabármelo en la mente.	1	2	3	4	5
16.	Trato de encontrar el sentido de lo que estudio asociándolo con lo que sé sobre el tema u otros temas relacionados.	1	2	3	4	5
17.	Siento que mucho de lo que aprendo en la universidad son cosas aisladas y sin relación, como si fueran trozos de información muy diversa.	1	2	3	4	5
18.	Al iniciar un curso, reviso el programa para conocer todos los temas que se incluyen en él y los objetivos que se pretenden alcanzar.	1	2	3	4	5
19.	Al momento de prepararme para un examen, repaso en voz alta el tema que estoy estudiando para retenerlo mejor.	1	2	3	4	5
20.	Estudio subrayando las ideas que considero importantes y reescribiéndolas cuando puedo para aprendérmelas mejor.	1	2	3	4	5
21.	Cuando leo algún libro o artículo, busco conocer los contextos particulares del autor y relacionarlos con las ideas que quiere transmitir.	1	2	3	4	5
22.	Las sesiones de tutoría me sirven más que nada para saber qué es lo siguiente que debo hacer en el curso.	1	2	3	4	5
23.	Acostumbro hacer mapas conceptuales o cuadros sinópticos al terminar de leer un texto para intentar entenderlo por completo.	1	2	3	4	5
24.	Para aprobar los cursos, sólo me aprendo de memoria los temas que se incluirán en la evaluación.	1	2	3	4	5

II. En esta última parte del cuestionario, indica tu grado de acuerdo con cada una de las sentencias según la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	Total- mente en des- acuerdo	En des- acuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total- mente de acuerdo
25. Estudiar me sirve para demostrar mis capacidades a los demás.	1	2	3	4	5
26. Estudio para mantenerme activo(a) y satisfacer mi interés intelectual.	1	2	3	4	5
27. Estudiar solamente sirve para obtener los certificados necesarios para conseguir un buen trabajo u obtener un mejor puesto laboral.	1	2	3	4	5
28. Me veo obligado a estudiar por mi situación personal y/o profesional.	1	2	3	4	5
29. Me interesa estudiar para desarrollarme como persona y para tener más oportunidades de hacer algo a mi alrededor.	1	2	3	4	5
30. Pienso que estudiar me ayuda principalmente a comprender la realidad en la que vivo.	1	2	3	4	5
31. Estudio porque quiero aprender más sobre los temas que me interesan.	1	2	3	4	5
32. Pienso que si no necesitara el certificado, no estaría estudiando.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

Este trabajo de investigación sólo pretende contribuir en la mejora del estudio a distancia. Para esto, requiere de tu valiosa ayuda. ¿Estarías dispuesto a seguir colaborando con nosotros? Si es así, escribe la información de contacto siguiente:

Correo electrónico:

Teléfono fijo / móvil:

ANEXO 2

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PARTICIPANTES

ENTREVISTA 01

Fecha de realización: 5 de abril de 2006

Lugar: Centro Asociado de Sevilla de la UNED

Hora: 5:00 p.m.

1. I: Tu nombre... para que...
2. P: ¿Nombre?... Manuel, Manuel Villalobos...
3. I: Manuel, mucho gusto... Bueno, yo tengo aquí...
4. P: ¿El tuyo... el tuyo, perdón...?
5. I: Michelle, Michelle Recio... para cualquier cosa, nos quedamos con los datos...
6. P: Muy bien...
7. I: Pero, lo primero... mmm... ¿de qué manera estás estudiando el curso a distancia?, más o menos, dedicación en horas, o...
8. P: Aproximadamente dos horas diarias...
9. I: Ajá...
10. P: Que son toda la mañana, o sea, lo primero que hago es, me levanto sobre las siete y media, desayunar, despedir al niño y a la mujer y a ponerme a estudiar, y aproximadamente dos horas, porque yo trabajo en casa...
11. I: Ah, muy bien, muy bien...
12. P: Entonces, así es como empieza...
13. I: Ajá...
14. P: Después, dependiendo del trabajo o la premura de los trabajos que tengo que entregar...
15. I: Ajá...
16. P: Ha habido veces que me he saltado esas dos horas, ¿no?... entonces... prácticamente dos horas, lo que sí se complementa se puede decir con la asistencia a clase, los lunes y los miércoles, pues mira, además de las dos horas, pues tengo...
17. I: Vienes todos los días, ¿no?
18. P: Procuero venir todos los días...
19. I: La mayoría de los días...
20. P: La mayoría de los días estoy viniendo, a excepción de francés... ¿por qué?... pues el francés... mmm... nos lo han puesto a una hora que parte, se puede decir, hay entre clase y clase, hay una hora libre, ¿no?, entonces... eh... junto con el tema de la pintura, pues estoy dando unas clases a gente sobre dibujo...
21. I: Ajá...
22. P: Entonces... eh... me coincide...
23. I: Con la clase de francés...
24. P: O sea, me coincide... en tercer curso no lo tenía, pero después me han salido unos

- alumnos que les interesaba esa hora y, lógicamente, es el trabajo...
25. I: Claro (risas)
26. P: Entonces... mmm... es la asignatura que más flojilla llevo, entre otras cosas porque ya hace, pues... no sé... treinta y tantos años que no...
27. I: Que no estudiabas...
28. P: Que no estudiaba, ¿no?, pero estudiaba el bachiller que fue lo que yo dejé, ¿no? y entre ellos el francés, ¿no?, entonces, pues lo llevo...
29. I: Poquito complicado...
30. P: Un poco más complicado, sí...
31. I: Al momento de estudiar, ya cuando está un tema cualquiera de una materia, o lo que sea, como te planteas tú estudiar, cómo lo lees...
32. P: Uh, me lo he planteado de muchas formas, hasta que he dado (risas) con una forma que para mí me es más cómodo, ¿no?, y... lo del tema de matemáticas no, lo del tema de matemáticas entre otras cosas me gusta y, no sé, ejercicios, y entonces, bueno, pues, hago una serie de ejercicios sobre el tema que se va llevando ese día y ya está, y sobre el... tanto el tema de derecho como el de historia, que es un tema más estudiar, pues la verdad me costaba bastante trabajo memorizar... eh... cogerlo de memoria, entonces, en el tema de historia... mmm... me he buscado complemento... eh... desde películas, por una parte, a artículos... mmm... de algún tema...
33. I: Relacionados con el tema...
34. P: Relacionados con ese tema, entonces me es más fácil y... el resto, pues normalmente escribiendo, o sea, yo me lo leo dos o varias veces sin intentarlo... sin intentar aprendérmelo de memoria, y después, pues yo lo escribo a mi forma y hago la comparativa...
35. I: De acuerdo...
36. P: De cómo me ha quedado...
37. I: Y eso te ha funcionado...
38. P: Y eso me está... por lo menos, me sirve para recordar temas de... con más tiempo... la otra forma solamente me servía para aprenderme algo... eh... durante un día o dos días y al tercer día ya no me acordaba...
39. I: (Risas), claro, al memorizarlo...
40. P: Eso... y, entonces, con el tema este de escribirlo y buscarme otra información...
41. I: Muy bien, y eso porque encuentras relación...
42. P: Porque el tema de la historia, aunque se pueda aprender de memoria, pero como es un tema real...
43. I: Claro...
44. P: ¿No?, pues... pues... interesarme un poco por el tema real, ¿no?...
45. I: Claro...
46. P: Y en el tema de derecho... eh... comparando todo con la vida actual, con... o sea, como el derecho va relacionado prácticamente con cada momento de mi vida, pues entonces intento buscarle...
47. I: Claro, así encuentras a lo mejor más sentido, ¿no?...
48. P: Eso es, y encuentro el buscar las relaciones con...
49. I: ¿Y así es como siempre has estudiado?, o antes tenías alguna otra forma, bueno hace

- treinta y tantos años...
50. P: Eso, yo tengo 54 años, ¿no?, entonces, lógicamente la facilidad de memorizar no es la misma que antes, sin embargo sí tengo más facilidad cuando tengo interés en algo...
51. I: Claro...
52. P: Cuando tengo interés de saber algo me es mucho más rápido, mucho más fácil quedarme con ello que antes, cuando más joven, ¿no?, sin embargo... mmm... esto es prácticamente por fuerza, o sea... entonces, me cuesta más trabajo memorizar...
53. I: ¿Esto es por fuerza...?
54. P: Claro, o sea, el tema de...
55. I: Ah, bien, bien, lo que no te interesa tanto...
56. P: De la asignatura... es un examen lo que tengo que aprobar, entonces, lógicamente es una materia que me tengo que aprender, ¿no?
57. I: De acuerdo, mmm...
58. P: De todas formas... mmm... voy atrasado, o sea, quiero decir, es poco tiempo lo que le estoy dedicando a estudiar, ¿no?, lo que pasa es que me es totalmente imposible...
59. I: Con el trabajo, la familia...
60. P: Claro... entre otras cosas, yo tengo un trabajo que no está supeditado a una serie de horas, ¿no?, sino que hay veces que me pueden dar... desde las ocho de la mañana, me pueden dar las doce de la noche y estoy...
61. I: Trabajando...
62. P: Trabajando, pintando, ¿no?, entonces... mmm... esa es mi vida (risas), quiero decir...
63. I: Claro (risas)...
64. P: Yo, el tema de estudiar, la verdad que no lo hago de cara a...
65. I: ¿Y por qué has vuelto a estudiar?, ¿qué motivación has tenido para...?
66. P: ¿Por qué?... yo creo que puede ser un tema psicológico, más que... es un tema de haber tenido toda mi vida el tema de no haber hecho ninguna carrera, o sea, yo he estado trabajando en distintos ámbitos, en distintas áreas, y yo tenía a mi cargo... pues... gente con estudios superiores, ¿no?, entonces, eso me obligaba a estudiar, pero a nivel personal, a nivel particular, sobre temas profesionales, ¿no?, el tema de antes... mmm... pero no cabe duda que, psicológicamente o anímicamente... mmm... yo quería estudiar una carrera, ¿no?, yo ya creo que por mi edad no puedo estar pensando que va a ser el futuro mío esa carrera, yo el futuro ya lo tengo casi pasado (risas)...
67. I: Ya... (risas)...
68. P: Ya esta casi pasando, entonces, es un tema más personal de un ego mío, que de una necesidad... eh... para trabajar, ¿no?
69. I: Vale, vale, de acuerdo, es más bien superación personal, más que otra cosa, ¿no?
70. P: Sí...
71. I: Bueno, una pregunta, así, de definición... ¿para ti qué significa aprender?
72. P: Aprender... lo que hago desde que nací, o sea, yo no he parado de aprender, porque, además,... mmm... cada día me doy cuenta que sé menos, y entonces, pues, es cubrir una necesidad que tengo, o sea, el aprender es igual que cuando tú tienes sed, qué es lo que haces, beber, ¿no?, pues cuando te entra esa necesidad, lo único que tú puedes

- hacer es aprender, es una necesidad que me creo...
73. I: ¿De qué?, una necesidad de...
74. P: De saber, de conocer, de saber el por qué de las cosas, hacia dónde quiero... o sea, no me gusta nunca que me manejen, entonces creo que cuanto más sepa uno más autónomo puede ser, ¿no?
75. I: Ese... esa manera de entender el aprender, ¿lo ves satisfecho aquí en la universidad?
76. P: Mmm... no... la universidad aquí a distancia, empezando por el sitio, yo creo que... que aunque esto es el primer año que está aquí, y está casi un poco provisional, y eso se nota... en el ambiente... yo creo que... esto... la universidad a distancia aquí en Sevilla tendrían que prepararla bastante mejor en cuanto al sitio... después, en cuanto al tema de horario... mmm... me parece que también habría que mejorarlo... eh... no puede haber una hora entre clase y clase porque somos personas la mayoría que están trabajando, tenemos otras ocupaciones y, bueno, dices tú, puede decir uno, bueno, una hora de estudio, pero es que las horas de estudio me las pongo yo, ¿no?, no me las tiene que poner nadie...
77. I: Claro...
78. P: Entonces, creo que los horarios también tendrían que controlarse un poco, ¿no?, y bueno, ya del profesorado, no entro, ¿no?
79. I: ¿No?, no mucho, ¿no?
80. P: No entro...
81. I: Vale... Familia... entonces, tienes un pequeñito y...
82. P: Sí, bueno... yo estoy casado dos veces, tengo tres hijos del primer matrimonio, el mayor tiene 30 años, o sea, tengo uno con 30, otra con 27 y otra con 14... y el pequeño tiene 4 años...
83. I: Ay, qué chiquito, mi niño...
84. P: De 4 a 30...
85. I: Qué barbaridad... mmm... las responsabilidades familiares, ¿están afectando tu forma de estudiar... como tú te lo estás planteando... el de repente buscar más cosas, ver más artículos, ver más películas, no sé, o volver a leer...?
86. P: No, el tema de la familia, no, no me está afectando porque... mmm... en cuanto al trabajo, en cuanto al estudio, en cuanto a todo, mi prioridad es la familia... o sea, no lo he tenido antes, y desde hace cinco años para acá esa es mi prioridad, y ni el estudio, ni el trabajo, ni nada me lo va a cambiar, eso procuro yo que no me lo afecte, ¿no?...?
87. I: Es decir, que si hubiera algo familiar, esto pasaría a segundo orden...
88. P: A segundo orden, a segundo orden, sí...
89. I: De esa manera pudiera afectar tu estudio, ¿no?
90. P: Sí...
91. I: Claro... mmm... bien... entonces, vamos a pasar al contexto de la academia, de aquí de la escuela... más o menos ya diste algunas de las opiniones del sistema a distancia, que no estás muy convencido, ¿no?, de...
92. P: Hombre, no...
93. I: En general, como está...
94. P: No es que no esté convencido, creo que es estupendo que exista esta posibilidad para aquel que no pueda asistir...
95. I: La forma en que se está llevando a cabo...

96. P: Ahora, yo creo que el recinto en donde estamos no está adecuado para eso... mmm... hay veces que hemos tenido clases que no sabíamos en qué clase íbamos a dar la asignatura que nos correspondía en ese momento porque había otros exámenes de otros cursos, y nos cambiaron de clase... eh... bueno... la biblioteca no está preparada... mmm... en fin, no hay un clima... es más, abajo, en la parte de abajo está junto con el INEM...
97. I: Sí, es un lío (risas)...
98. P: O sea, creo que, que esto hay que revestirlo de que desde que entre uno por la puerta se encuentre ya asimilando que está en algo parecido a la universidad... si no quieres a la universidad, por lo menos a un sitio de estudio, ¿no?, entonces, pues esto en ese aspecto... mmm... hoy por hoy no lo tiene... posiblemente mañana lo corrijan...
99. I: Vale, vale, claro, con el tiempo, quizá...
100. P: Con el tiempo... dicen que el INEM se va a ir de abajo... en fin...
101. I: ¿Cuántas materias estás estudiando, me decías...?
102. P: Son cinco asignaturas... son seis pero son cinco en realidad, porque una es comentario de texto que se ve junto con lengua, ¿no?...?
103. I: Ah, bien, bien...
104. P: Entonces, son cinco asignaturas...
105. I: Y las cinco las estás cursando...
106. P: Menos francés, que es la que no vengo, o sea, en casa sí...
107. I: Pero que estás matriculado ahí...
108. P: Sí estoy matriculado y veo algo en casa, pero...
109. I: (Risas)...
110. P: Pero no puedo venir a las clases, ¿no?...?
111. I: Ahora, hace un momento me decías que del profesorado no querías hablar mucho...
112. P: Hombre, no, porque la verdad que yo no creo que yo me encuentre capacitado... eh... para hacer un análisis porque son pocos días los que realmente los veo, ¿no?... sí es cierto de que he tenido profesores en la misma materia y puedo decir que si éste me puede gustar más o menos, pero yo creo que decirte que me gusta más o menos un profesor tampoco sería... ¿sabes?...?
113. I: No, no, no... Las tutorías, ¿cómo son, normalmente?, ¿son como una clase?...?
114. P: Son clase, son clase...
115. I: Mmm... ¿te sirve a ti para la forma en que tú estás...?
116. P: Sí, sí, sí me sirve, y quizás por eso es por lo que vengo...
117. I: ¿De qué manera,... en qué sentido te sirve...?
118. P: Pues, desde explicaciones que me dan en clase que me ahorraría mucho tiempo en casa descubrir yo, o llegar a las mismas conclusiones, a posibilidad de preguntar... eh... qué hay, y además recordar materias que anteriormente uno sabía ya, de haberlo estudiado hace tiempo y... solamente...
119. I: ¿Y cómo se llevan?, tengo curiosidad, porque se llevan dos veces por semana, o si acaso una vez por semana...
120. P: Una vez para cada asignatura...
121. I: ¿Se repasan ciertos temas clave?, o son... todo depende de las dudas de...

122. P: Sí, bueno... hay... hay asignaturas que... que yo diría que se han pasado un poco en la cantidad de materia que han puesto, ¿no?
123. I: Ajá...
124. P: Eh... por ejemplo, en... lengua, pues hay una cantidad de materia que después resulta que es una pregunta lo que hay, o dos como máximo de cada materia, pues son 25 preguntas las que... las que ponen, ¿no?, y entonces cuesta un... no... no daría tiempo para repasar con los profesores, repasar toda la materia, entonces hay materias que se pasan más de punta, y algunas que te dicen que... que... como hay que estudiarla toda, que la estudiemos por nuestra cuenta, y, bueno, tampoco precisan de mucha explicación, ni son realmente muy importantes, y se hace más hincapié en... lógicamente, en las que son más...
125. I: Me interesa mucho, porque tú has dicho: 'para yo poder aprender más cosas, para encontrarle el sentido, tengo que buscar más material, ver información relacionada, no aprenderme de memoria, porque así no...', ¿los tutores fomentan este tipo de...?...
126. P: Bueno, pues hay algunos que sí, hay algunos que hacen mención... eh... cuando, por ejemplo, el de historia, quiero recordar que hizo mención a alguna película en un cierto momento, pues la busca uno... eh... entonces hay otros que hacen mención a algún documento o a... el de derecho a que te busques el código civil, a que se busquen la constitución y leas algunas cosas de la constitución... en fin temas que a lo mejor están fuera de la materia pero que te complementan lógicamente la asignatura, ¿no?...
127. I: ¿Y cómo aconsejan ellos que se preparen ustedes para la... para preparar el examen, para las evaluaciones?, ¿qué tipo de consejos reciben ustedes?....
128. P: Hombre, ellos... por ejemplo, uno, que tengamos en cuenta qué tipo de exámenes es el que vamos a hacer, ¿no?, quiero decir, hay un... muchas asignaturas que son preguntas con varias vías de respuesta y tú tienes que escoger una de ellas, ¿no? Bueno, pues ese es un sistema que... que muchas veces sin conocerlo uno fielmente la respuesta, puede dar también con la respuesta descartando las que realmente sabes que no son, por ejemplo, ¿no?...
129. I: Ajá...
130. P: Pues ese es un tema que... que también te lo dicen, que... ¿sabes?... que el hecho de que uno no sepa una pregunta no significa que no pueda saber la respuesta, ¿no?...
131. I: O dar con la respuesta...
132. P: O dar con la respuesta...
133. I: Aunque uno no la sepa, ¿no?...
134. P: (Risas)... La sabes en el momento en que...
135. I: Te das cuenta, ah, mira, tiene que ser ésta...
136. P: Efectivamente, ¿no?... y lógicamente ellos no van a hacer otra cosa que de exigir... bueno, tenemos que buscar el tiempo para estudiar, ¿no?, aparte que son...
137. I: ¿Y dan algunas recomendaciones de estudio o...?... mi interés... como es una tutoría... quizá tendría que ser más una orientación hacia las formas de aprender, o... no lo sé... cómo se...
138. P: Sí, sí... sin olvidar nunca que vamos a hacer un examen...
139. I: Ajá...
140. P: O sea, que...
141. I: O sea, todo se plantea para el examen, ¿no?... y realmente...

142. P: Es que, yo creo que con la cantidad de horas que tienen para darnos, no tienen posibilidad de otra cosa... o sea, sería absurdo de que, no sé, cuántas clases, ¿20, 10, 15, 20?... o sea, no creo yo que haya ninguna persona que sea capaz de dar una materia tan compleja como cualquiera de las asignaturas que tenemos... entonces, ellos tienen que ir desechando cosas, tienen que hacer más hincapié en aquello que es más importante, en aquellas cosas que normalmente suelen salir en exámenes... en fin... ellos, lógicamente, sí, nos dan una guía que seguramente esa guía que van dando cada uno por separado, cada uno con su forma, seguramente no serviría en otro tipo de estudio, en otro sitio, a lo mejor, ¿no?... pero en un acceso a la universidad, con el tipo de personas que vienen aquí, con las dificultades que pueden tener las personas que vienen también, pues... yo creo que sí, que cada uno dan una serie de guías... lo que pasa es que...
143. I: Guías para pasar el examen, ¿no?, para aprobar... esa es la...
144. P: Sí, para aprobar, o sea para que... Vamos a ver, los que venimos aquí venimos con un reto que es el reto de sacar esto para adelante, ¿no?... y ellos se ponen, se puede decir, un poco en cómplice con nosotros, en intentar que nuestro reto se consiga... entonces, para ellos, pues, lógicamente van a buscar las armas que creen...
145. I: Y, en tu opinión, se consigue el reto, ¿no?, de aprobar el examen, quizá... y eso... ¿con eso aprenderías?, o sea, ¿está a la par?, según tu idea de aprender...
146. P: Sí, sí, o sea, entraría dentro de mis objetivos, ¿sabes?, se habría cubierto... eh... Si yo aprendiese solamente cuando he estado estudiando, muy poquito sabría... o sea, yo he tenido que estar aprendiendo durante toda mi vida, y a lo mejor hay cosas que se estudian en otras carreras, en la universidad, y... quiero decirte con esto que no es quizá el tema exclusivo de aprender cuando yo me he apuntado aquí... si yo me hubiese apuntado... yo... quiero... quizá aprendería, empezaría a aprender cuando me metiese en una de las carreras... o sea, en el acceso, lo que quiero es pasar esa barrera...
147. I: Acceder...
148. P: Acceder, efectivamente... lógicamente hay que saber una serie de cosas que no se saben, ¿no?, pero... ese es mi objetivo, acceder...
149. I: Ya, ya...
150. P: A lo mejor cuando esté en la carrera no me importa llevarme dos años con un curso, o el tiempo que sea,...quiero decir, ahí ya no será terminarla... entonces, ahora, ahí sí, sí puedo decir quiero ir a aprender... lo que he aprendido un tema ya muy determinado y que, bueno, yo quiero aprenderlo... entonces, no he venido para aprender, he venido para aprobar...
151. I: Vale, vale, lo entiendo... ¿Estás de acuerdo con el sistema de evaluación que se tiene, que te lleva a eso, a aprobar...el objetivo es aprobar...?...
152. P: El sistema de evaluación...
153. I: O te gustaría otra...
154. P: No, no... o sea, yo creo que es lo mismo... quiero decir, antes de empezar te dicen cuáles son las condiciones, tú las aceptas y venga, pues ahora tomas las medidas para intentar aprobar con esas condiciones... si fuesen otras pues a lo mejor tendrías que hacer otro sistema de estudio para sacar las notas, pero ya está...
155. I: ¿Cuáles son esas medidas que tendrías que tomar para entrar en este juego?... o sea, ¿cuáles son las medidas que tú tomarías para aprobar?... ¿Qué cambiarías... cambiarías por ejemplo tu forma de estudiar?
156. P: No, no cambiaría nada porque... te digo que voy atrasado, no sé siquiera si voy a

- aprobar... y no he cambiado... quiero decir, podría haber cambiado, podría haber dicho, lo de la familia, no, lo primero... lo del trabajo, no... podría haber puesto en primer lugar el estudio, y haber quitado el trabajo y la familia, sin embargo no me ha merecido la pena, ¿no?... o lo apruebo con estas condiciones o, si no, pues, a intentarlo otra vez...
157. I: Muy bien, pero bueno, porque tienes tus prioridades bastante claras, ¿no?
158. P: Sí, sí...
159. I: Y si... si te vieras ya... ¿el examen cuándo es?... los exámenes son en junio o septiembre, ¿no?
160. P: No, no, bueno, ya al final... ahora el día 8 de mayo... ¿de mayo... abril... mayo...?, mayo... hemos recibido una carta de francés, nos van a hacer un examen...
161. I: En francés...
162. P: Sí, un examen oral... pero que no es obligatorio... es para poder aumentar... no sé... 0,25, 0,50 a la nota final, ¿no?... entonces, eso será para el que habla muy bien (risas)...
163. I: (Risas)...
164. P: No creo que me presente, o sea que... entonces sí será junio...
165. I: Bueno, ya junio...
166. P: Hay dos convocatorias, junio y septiembre, ¿no?...
167. I: Hay dos convocatorias, exactamente... si ya te vieras en últimos de mayo, ya junio es el examen, estoy un poco atrasado... ¿cambiarías tus estrategias de estudio, para... con el fin de aprobar? Por ejemplo, te pondrías a...?...
168. P: Es posible... es posible de que... bueno... casi siempre, no sé si los más buenos estudiantes o los más dejadillos, los últimos días se ponen a estudiar mucho, aunque parece ser que... o se dice, es un poco de bueno embotarse los últimos días... yo posiblemente sí... es posible que acelere, o en algunas materias repase más durante esos días, ¿no?...
169. I: Y... ¿utilizarías el recurso de memorizar para...?
170. P: Sí, si fuese necesario sí... o sea, yo el hecho de no utilizarlo no es porque no crea que sea válido, sino porque no creo que lo tenga yo muy... muy adiestrado, ¿sabes...?
171. I: Y al final se va olvidando todo, ¿no?...
172. P: Claro... entonces, utilizar al final la memorización cuando te estoy diciendo que me falla pues no me serviría de mucho, pero lógicamente sí hay temas que sí tienen que memorizar...
173. I: Aunque, a lo mejor de un día para otro todavía lo tienes fresco y entonces presentas el examen y ya...
174. P: Hombre, y si tienes suerte de... y te toca la materia que te has estudiado últimamente, pues, mira...
175. I: También es verdad...
176. P: O sea, el que tiene esa suerte...
177. I: ¿Estás contento con lo que estás haciendo ahora mismo?
178. P: ¿Estoy contento?... Hombre...
179. I: Satisfecho...
180. P: Las fechas que estamos estoy todavía aquí... quiero decir, hemos pasado las navidades, que cualquier parón es malo, ¿no?... viene ahora la Semana Santa y la feria

- aquí en Sevilla, pero... con mucho esfuerzo espero que sí, que... que lo termino, ¿no?...
181. I: ¿Cuántas asignaturas quieres aprobar?...
182. P: No, no, no... aquí es una media de asignaturas... o sea que lo mismo he sacado un suspenso en una, pero he sacado un sobresaliente en otra, y...
183. I: Y te promedian, ah, bien, bien...
184. P: O sea, el acceso se hace a través de una media... una media que hay por grupo, ¿no?, de asignaturas...
185. I: Entonces, por esa razón quizá el francés no te...
186. P: Posiblemente...
187. I: Esté comiendo tanto el coco, ¿no?...
188. P: Hombre, sí me lo come... me come más el coco aquella asignatura que tengo más floja que la que voy un poquito mejor... entonces, lógicamente la que más me preocupa es la que no estoy asistiendo a clase... y es francés, precisamente...
189. I: Muy bien... entonces, más o menos tengo una idea de cuáles son tus metas aquí y la forma en que lo estás... este... abordando, lo que está influyendo... tu familia, tu trabajo... en la cantidad de tiempo que le dedicas...
190. P: Poco, poco tiempo...
191. I: La forma que lo estudias...
192. P: Vamos, poco tiempo, yo creo que para sacar el curso se puede sacar bien... o sea, no es un curso tampoco que sea muy complicado...
193. I: ¿Qué carrera quieres estudiar?...
194. P: Derecho...
195. I: Derecho, ¿no?...
196. P: Pero... pero sé que para sacarlo hay que dedicarle más tiempo del que le dedico yo, ¿no?...
197. I: ¿Te gusta el derecho?...
198. P: Bueno...
199. I: O por qué derecho, siendo pintor...
200. P: Bueno, porque cuando tiene uno una cierta edad, pues... y ha vivido una serie de circunstancias, tanto en la empresa, en la política, en... lo público, en lo privado, como empresario, como trabajador... o sea, yo he pasado por una gama muy grande, ¿no?, entonces, pues, el derecho lo he estado tocando siempre, ¿sabes?... y, bueno, creo que si hubiese sabido algo más de derecho, pues...
201. I: Te hubieras defendido más...
202. P: Me hubiese defendido en la vida un poquito mejor, ¿no?...
203. I: Vale...
204. P: Y entonces, pues mira, sería un complemento bueno para caminar por la calle tranquilo...
205. I: Bueno, pues yo espero que todo vaya muy, muy bien y que... al final yo creo que lo conseguirás...
206. P: Vamos a ver, vamos a ver...
207. I: Seguro que sí... {aunque} los chiquitos quitan mucho tiempo y lo sé porque tengo yo una de 5 y otro de año y medio...

208. P: Sí, y además, ya te digo, yo tengo uno muy grande y cuando eran chicos no estuve con ellos mucho tiempo... yo me dedicaba más que a trabajar... y a trabajar y a estar mucho tiempo fuera de mi casa... y con este no he querido, ¿comprendes?... y entonces a este lo estoy disfrutando desde que nació...
209. I: Y sin arrepentimiento...
210. P: Ninguno, no, al revés...
211. I: Al revés, al revés...
212. P: Alegrándome... no sé... con la edad parece que se ven las cosas de otra forma...
213. I: Claro... muchísimas gracias...
214. P: Nada, muchas gracias a ti...

ENTREVISTA 02

Fecha de realización: 5 de abril de 2006

Lugar: Centro Asociado de Sevilla de la UNED

Hora: 6:30 p.m.

1. I: Maritza, muchas gracias por acceder a contestar las preguntas que te voy a hacer...
2. P: Bueno, no pasa nada, si se puede, se puede...
3. I: Bueno, ¿te acuerdas un poco del instrumento... de qué iba?... era un poco sobre estrategias de estudio y estas cosas, y...
4. P: Algo, algo, por ahí, más o menos...
5. I: Lo primero que quiero que me cuentes es cómo estás estudiando el curso a distancia, cómo lo estás...
6. P: Cómo lo llevo...
7. I: Exactamente...
8. P: Mira, es la primera vez que estudio así, a distancia...
9. I: ¿Sí?, ¿te está costando un poco?
10. P: Mucho... como tenía mucho tiempo que no estudiaba pues, hombre, pierdes.... de hecho estar constantemente con los libros y todo eso, ¿sabes?... y ahora el inconveniente, por sobre todo que yo veo cuál es, es la falta de tiempo... trabajo todo el día, porque trabajo de interna, entonces, el único tiempo que yo encuentro es por la noche, y te estoy hablando a partir de las diez y media, once de la noche, que me quedo hasta la una, una y media, dos de la mañana...
11. I: Interna es...
12. P: Trabajar en doméstico, pero que te quedas a dormir en la misma casa, ¿sabes?, tienes que levantarte temprano y todo eso...
13. I: Ah, bien, bien, entonces... entonces hasta las once que ya terminó todo...
14. P: Hasta las once que ya termino y que me ducho y todo eso...
15. I: Es cuando puedes dedicarte...
16. P: Ya voy directamente... ajá... ya más con sueño que con otra cosa, pero bueno, es lo que hay...
17. I: ¿Y cuántas horas le estás dedicando entonces?, a partir de...
18. P: A partir de eso pues yo estaría... a ver... once, doce, una, dos... dos, tres horas, más o menos...
19. I: Vale...
20. P: De lunes a viernes... sábado y domingo ya es mucho... depende... ¿sabes? Si no tengo un contratiempo, que tenga que hacer una cosa, pues procuro estudiar un poquito más, ¿sabes?...
21. I: Vale, vale... Ya cuanto te pones a estudiar, ya cuando dices, tengo que estudiar equis materia, ¿cómo la estudias?, ¿cómo la lees?...

22. P: Tengo... afortunadamente cuento con Internet... procuro analizar en lo que tengo de informes, que recojo aquí, o sea que escucho en clase y que apunto... y comparo con apuntes que puedo encontrar en libros o Internet, o que yo recuerde algo, ¿sabes?... entonces lo comparo y saco un resumen de todo eso junto que me suene más, ¿sabes?, y que me pueda ayudar más... es mi modo de estudiar, ¿sabes?
23. I: En todas las materias más o menos es así...
24. P: En todas, a excepción de matemáticas, que me cuesta más... matemáticas me dirijo más por los ejercicios, ver los ejercicios y si no entiendo el por qué sale esto pues ya me voy al libro, directamente...
25. I: Vale, entonces tu idea es tratar de encontrar información relacionada con los temas que te dan aquí, ¿no?
26. P: Con los temas, ajá, sí, sí...
27. I: ¿Por qué?
28. P: ¿Por qué?... porque... creo que si tengo más información de algo quizá encuentre en el Internet una manera más explicativa, o algo que me ayude a retener mucho más en la memoria, ¿sabes?, si es que no lo he retenido con lo que me han dicho en clase, con lo que he apuntado en clase, pues procuro encontrar otras cosas que me ayuden a retener...
29. I: Vale, vale... Cuando estudiabas... ¿a qué nivel llegaste?...
30. P: Secundario, bachillerato completo...
31. I: ¿Así es como estudiabas en secundaria y en el bachillerato... así es como solías hacerlo?
32. P: No, no, no, no... porque la diferencia es que yo estaba en mi casa, ¿sabes?... entonces, trabajaba medio tiempo y... mmm... me basaba mucho más en libros, ¿sabes?, tenía todo organizado y si había algo que no había logrado apuntar pero que yo sabía que era importante, y que me recordaba algo, pues ahí sí buscaba en los libros, pero por lo general no... procuraba no buscar mucho... tenía más tiempo, le dedicaba más tiempo a cada materia, sí...
33. I: ¿Cómo te preparabas antes para los exámenes... cómo... llegado el día... mañana es el examen tal... cómo lo...?
34. P: Bueno, por lo general era un repaso general, nada más, porque como lo estudiaba día a día, a cada instante, procuraba memorizarme en ese momento lo que se había visto en ese día... pues ya era un repaso general solamente y ya estaba, era lo que me importaba...
35. I: No dejarlo todo al final...
36. P: No dejarlo todo al final, sí, claro...
37. I: Vale, vale...
38. P: Eso era para los exámenes, vamos que no era un inconveniente más de lo normal...
39. I: Y así es como te ha funcionado estudiar...
40. P: Durante ese tiempo sí, ahora... (risas)... pues ahora es que me cuesta un poco más... por la diferencia, a pesar de hablar el mismo idioma, la diferencia del dialecto en ciertas palabras, palabras nuevas que tú tienes que cuadrar mucho, por ejemplo, en lo que es administración...
41. I: Ay, es verdad...
42. P: Hay cosas... por ejemplo, en mi país, lo que aquí llamáis hacienda, en mi país se llama servicio de rentas internas, que es SRI... entonces es buscar... eh... y aquí me

sirve mucho Internet, buscar en internet las siglas o nombres de las distintas empresas o yo que sé, públicas... que puedan compararse con las de mi país y decir, ah, esto es lo que en mi país era aquello...

43. I: Vale, vale... para poder...
44. P: Para poder estar en el lugar, ¿sabes?, porque si no te sientes fuera de...
45. I: Y entenderlo, y no a lo mejor aprender algo de memoria que no comprendas, ¿no?
46. P: Que no entienda, ajá... es que para mí es mucho más fácil, como quien dice... hay una palabra que no entiendo, vale... aparte de que es difícil que tu la puedas pronunciar, si vas y buscas en el diccionario el significado... ah, no, pues la remplazo con esto, ¿sabes?... entonces, yo para estudiar procuro saber que esto en mi país sería tal cosa... entonces ya me retiene en la memoria a qué se refiere...
47. I: Ya, ya, ya... vale, vale... ¿Por qué estás estudiando? ¿Qué te ha traído otra vez aquí a la universidad?... bueno, no sé si te pudiera preguntar además qué te ha traído acá...
48. P: Bueno, la verdad es que siempre he querido estudiar... en mi país no podía porque la situación económica en mi país es... por decirlo de alguna manera, difícil... eh... si estudiaba, estudiaba por la mañana, porque en la universidad que hay en mi país, pues... en el lugar donde yo vivía los autobuses no llegaban por las noches, ¿sabes?... entonces yo tenía que estudiar por la mañana, y trabajar medio tiempo... el sueldo que ganaba en medio tiempo no era suficiente para pagarme los estudios, para apoyar en casa, y todo eso, ¿sabes?... entonces, o estudiaba y que mis padres me pagaran los estudios, cosa que no se podía... eh... vamos que ellos no podían hacer eso por mí... no porque no quisieran, sino porque no podían...
49. I: Las condiciones, claro...
50. P: Ajá, las condiciones no eran aptas para... para que yo pudiera estudiar y nada más... si estudiaba, mmm... eh... el sueldo que ganaba no era suficiente, y otras veces, en cambio, que suele pasar también, que el trabajo que tienes no te da el tiempo suficiente para estudiar... entonces, esa fue una razón por la que yo me vine... porque no podía estudiar y trabajar a la vez y, además, porque, hombre, en mi país entero hay una crisis bastante fea y yo necesitaba salir adelante, ayudar a mi familia... y una vez estando aquí pues yo dije, si puedo, pues lo intento, ¿sabes?, siempre me ha gustado, siempre he querido y, si Dios quiere y me lo permite, a ver si saco una carrera, que es lo que me interesa...
51. I: Yo creo que lo conseguirás, con tu empuje lo conseguirás...
52. P: Ay, con bastante empuje, pero bueno...
53. I: (Risas) y, entonces, tu idea fue venir aquí a trabajar y después decir, bueno, pues, también estudio... porque es lo que has querido siempre, ¿no?...
54. P: Había muchas cosas que tenía que... que me empujaron a venir aquí... económico, profesionales... el nivel de estudio que hay aquí, ya te digo, es MUY superior al nivel de estudio no solamente de mi país sino de toda latinoamérica, porque ya lo he preguntado, tengo compañeras de otros lugares de sudamérica que también me han dicho lo mismo, ¿sabes?
55. I: Yo te lo puedo también... me uno, me uno...
56. P: Es que es muy difícil... es muy difícil... hay personas con título y todo y que ves que... que es insuficiente para lo que aquí se da... para lo que aquí se estudia, es insuficiente, ¿sabes?... y, entonces... eh... me dio la oportunidad de educarme en un país diferente, donde el estudio es mayor y donde van a saber valorar más un título de aquí en mi país, que un título de mi país, aquí, ¿sabes?...
57. I: Claro... Esta es una pregunta que quiero como una definición, ¿no?... Lo primero

- que... ¿qué significa para ti aprender... qué es para ti aprender?...
58. P: Aprender, bueno, aprender para mí es el día a día... siempre estás aprendiendo algo nuevo... solamente que ahora te dedicas a aprender algo que puedes desempeñar después y que te paga mayor civilidad económica... en caso de que consigas y desempeñes lo que estás aprendiendo, ¿sabes?... definición para mí de aprender es conocer, saber, en sí de todo un poco, ¿sabes?, porque siempre estás aprendiendo, ya sea en tu casa, ¿sabes?, que... que... yo qué sé... si eres una ama de casa, sabes que la ropa, si la dejas tendida, bien extendida, va a ser más fácil plancharla...
59. I: No se arruga... (risas)...
60. P: (Risas)... No se arruga, va a ser más fácil plancharla... y aprendes... cada día estás aprendiendo... y, como estudiante, pues sabes que hay cosas interesantes que no conoces, que al escuchar las noticias dices, esto qué será, y luego resulta que te suena en las noticias algo que has escuchado aquí, ¿sabes?, y dices, ah, pues ya sé qué es eso... incluso de una persona que tengas a tu lado, dice, ¿te puedo comentar algo?, y te puede ayudar, ¿sabes?... aprender para mí, en sí, significa saber de todo un poco...
61. I: Es como... ¿como... entender un poco tu realidad?...
62. P: Digamos que sí, entenderla y, quizá, el ir aceptando poco a poco cosas que a veces te cuestan, ¿sabes?, porque vas y tienes a veces una idea ilusa de las cosas, una idea superficial... y en cuanto vas conociendo a alguien y vas aprendiendo de esas personas, pues vas acercando más profundamente una realidad, una verdad de cualquier cosa que tengas...
63. I: Muy bien, muy bien... Esa manera de entender el aprendizaje, ¿lo ves satisfecho aquí en la universidad, en general? ¿Ves que se fomenta ese tipo de aprendizaje?
64. P: Que se fomenta... mmm... en qué sentido... ¿en que ves cosas nuevas cada día?...
65. I: En que... no sé... que todos los de aquí de la universidad, tutores, profesores... mmm... te hagan ver esa manera de aprender... que eso es el aprendizaje, ¿no?, el día a día...
66. P: Sí... en cierto modo sí... sí... yo aprendo mucho, por ejemplo, cada día que vengo a administración, por ejemplo, una materia, por decirte una materia... eh... me doy cuenta de que ellos te enseñan una teoría, ¿verdad?, pero a la vez también dan opinión de lo que ellos viven día a día en cuanto a su carrera, ¿sabes?, y te enseñan a... a juntar una teoría con la realidad, y vas aprendiendo eso, que también es importante, porque a veces salimos de una carrera que resulta que lo aprendiste todo teóricamente, pero nadie te dijo... pero la realidad es esta, ¿sabes?... entonces, eso ayuda mucho aquí, porque...
67. I: Y eso lo tienes con todos los tutores, o...
68. P: Eh... sí, la mayoría sí... sí, prácticamente sí... Vamos, en historia es lo normal... mas en historia no hay que tocarla mucho porque es lo normal, es lo que se escucha de lo que ha pasado y todo eso, ¿sabes?... pero que puedes... yo qué sé... por ejemplo en historia...
69. I: La mayoría de los tutores, sí, entonces, ¿no?... historia me decías que...
70. P: Ah, bueno, historia... me estoy actualizando mucho en lo que es la historia de España, porque al ser extranjera, pues sé la historia de mi país, y vemos la historia de España, en comparación de lo de aquí, muy superficialmente, ¿sabes?... entonces, cuando estaba en mi país poco me enteraba yo de lo que era ETA, de cómo empieza ETA, de cuáles son sus ideales, de quién era Franco, que había sido un país que había tenido una dictadura, ¿sabes?, y los pros y los contras de esa dictadura... tú sabes, tienes idea de que hay países en los que todavía hay dictaduras, como es en el caso de

- Cuba y todo eso, pero que... que no te interesas mucho por los temas por lo general, hasta que llegas a un determinado país y te obligan... o te obligan, o te gusta, ¿sabes?, la historia de ese país... y ahora, al vivir aquí, al estar en este entorno, pues, tengo, por necesidad y porque me gusta, que aprender, que conocer...
71. I: Claro, lo estás viviendo, ¿no?
72. P: Claro, lo estoy viviendo y, además, porque a pesar de haber sido algo del pasado, hay partes que todavía se mantienen presentes... a pesar de que la dictadura ya pasó, hay recuerdos de esa dictadura y hay personas que aún viven y que vivieron esa dictadura, ¿sabes?... entonces, necesitas saber eso para comprender... para comprender y para entender las opiniones de distintos... de las distintas partes, ¿sabes?, de izquierdas, de derechas y de todo lo que...
73. I: Vale, vale... ¿Tu trabajo afecta tu...?... porque bueno, familia ahora mismo no tienes, ¿no?...
74. P: No, mi familia está toda en mi país, ¿sabes?...
75. I: Pero, ¿tu trabajo está afectando esta forma de estudiar, lo que me has descrito, de búsqueda de respuestas, de ver, de comparar, de contrastar?...
76. P: Hombre, sí, porque una cosa...verás... trabajar en una casa no es lo mismo que trabajar, yo que sé, en una empresa, o algo así... en una empresa estás más al tanto de que... vamos, mira, hay que pagar a hacienda, hay que pagar... entonces tú... te van sonando las cosas... en una casa estás... encerrada...
77. I: Sí, sé a qué te refieres...
78. P: Entonces... eh... no es lo mismo comparar que al caldo le falta tanto de agua, a decir, pues mira, mañana hay que pagar hacienda por esto, ¿sabes?...
79. I: (Risas)...
80. P: (Risas)... no es lo mismo... entonces sí afecta... además porque es un horario largo, es un horario que... que... ya te digo, empiezo desde las siete menos cuarto de la mañana, hasta las diez y media, once de la noche, que es MI trabajo, para luego empezar a lo que es MIS estudios y MI vida a partir de las diez y media u once para abajo...
81. I: Te dan nada más oportunidad de venir los lunes y los miércoles...
82. P: Ella me da los lunes y los miércoles para venirme aquí a la universidad... hombre, que me ayuda muchísimo, porque... eh... lo que te explican aquí de una u otra forma se retiene en la memoria, ¿sabes?, y... en el momento en que te has quedado a algún examen o algo, por un comentario que haya hecho algún profesor, te suena, ¿sabes?, y... tú dices, ah, esto es lo que estaba explicando la persona, y todo eso...
83. I: Vale,vale... Bueno, y aquí en la universidad... ¿Qué te parece cómo está funcionando aquí el sistema a distancia... te gusta?...
84. P: Ya te digo, es la primera vez que estudio a distancia...
85. I: ¿Te está gustando?
86. P: Sí me gusta... sí me gusta porque pienso yo que estudiar a distancia ves la diferencia de las personas en edades, ¿sabes?... muy jóvenes, muy mayores, y que aún mantienen ese interés por aprender... y te rodeas en un entorno en lo que puedes aprender a personas en sí por lo que han vivido y... y porque te relacionas con diferentes... yo que sé, en mi caso me estoy relacionando con una cultura diferente, me estoy relacionando con pensares diferentes, en edades y en todo, ¿sabes?...
87. I: Y eso enriquecerá mucho, ¿no?...
88. P: Eso enriquece mucho... eso... eso te ayuda mucho a entender muchas cosas en la

- vida, ¿sabes?... lo que yo he vivido es muy poco en comparación a, yo que sé, a un compañero que tenga 50 años o algo así, ¿sabes?... eh... lo que..... me puede decir, mira, esto te sirve así, si tú lo aplicas así, ¿sabes?, vas a entenderlo... entonces te ayuda y te enriquece como persona, como futuro profesional y todo... te ayuda, ¿sabes?
89. I: ¿Cuántas asignaturas estás cursando, Maritza?
90. P: Ahora mismo, el curso de acceso te requiere seis asignaturas, ¿no?
91. I: Seis, ¿no? Y las tomaste todas, ¿no?
92. SÍ, en acceso estás obligada a las seis, tres opcionales y tres obligatorias, ¿sabes?... en acceso sí... ahora, en primer año, no lo sé...
93. I: Cuántas tomarás exactamente...
94. P: Cuando ya pase... cuando ya pase... pues ya me interesaré en ver cuántas son, ¿no?
95. I: Entonces las seis asignaturas, ¿no? ¿Y has tenido exámenes, o así...?
96. P: Solamente uno: administración... que ya te digo que me está costando tela, porque mientras comparo con lo otro ya se me va el tiempo a mí, ¿sabes?
97. I: ¿Cómo te preparaste para ese examen?
98. P: ¿Cómo lo preparé?...
99. I: ¿Cómo lo estudiaste?...
100. P: Estaba estudiándome el libro y estaba... he venido a clases, estoy viniendo a clase, pero ya te digo, se me ha hecho difícil y el primer examen es que... yo exámenes de test nunca había dado en mi vida... en mi... en mi...
101. I: ¿Exámenes qué, perdón?
102. P: Tipo test... en mi país, durante el tiempo que estuve estudiando, todos los exámenes eran a través de... a hacer preguntas y responde todo... vamos a ver...
103. I: Y aquí son las opciones...
104. P: Aquí te dan cuatro opciones y las cuatro opciones te suenan... entonces, ojú... a ver cuál me suena más, cuál me suena menos (risas), ¿sabes?... si no tienes aclarado bien el tema, te confundes...
105. I: Ya, claro... ¿Cómo estudiabas el libro?... ya, dices, voy a sentarme...
106. P: Eh... leyéndolo y si no entiendo el tema, lo vuelvo a repetir... Si no entiendo el párrafo lo vuelvo a releer, y si no lo vuelvo a entender en la segunda lectura pues lo leeré hasta que lo grabe, o hasta que lo capte, hasta que lo entienda, ¿sabes?... que se me ha hecho difícil porque..... pero bueno, que, poco a poco ya voy avanzando...
107. I: ¿Qué prefieres... leerlo, releerlo hasta que lo entiendes, o hasta que se te graba?...
108. P: Prefiero entenderlo, porque me es más práctico... no soy mucho de memorizar mucho... no me gusta memorizar, me gusta entender, ¿sabes?... y además porque es lo más práctico... si entiendes algo no se te olvida, si lo memorizas, la memoria es muy traicionera y con el tiempo tiende a olvidarse... pero si lo has entendido y lo aplicas en cada momento de tu vida, pues, se queda...
109. I: ¿No recurres... no sé... a mapas, a cuadros sinópticos que le decimos allá?...
110. P: Sí, yo sí, yo sí... por ejemplo, una vez que termino de entender un tema, pues yo ya hago un cuadro sinóptico... un crucigrama... no, un crucigrama no... un organigrama... de los puntos más relevantes... y si tiene divisiones, pues cuáles son las divisiones más importantes, cuáles son sus características importantes... con palabras muy cortitas, que con una palabra yo ya sepa a qué se refiere, ¿sabes?, que me diga, esto,

- ah, vale, ¿sabes?...
111. I: Para tener un conjunto de todo el tema, ¿no?
112. P: Un conjunto de todo, sí... además porque ver una sola hoja estructurada te llena más de aliento que ver todas las diez hojas, ¿sabes?...
113. I: Texto, texto, texto...
114. P: Texto, texto, texto...
115. I: ¿Cómo te fue en ese examen?
116. P: Fatal... fatal, fatal... (risas)...
117. I: (Risas)...
118. P: Fatal... ya te digo... no me sonaba... porque en un principio estaba estudiando a través del libro y no entendía y no entendía... y... y la verdad es que administración, por primera vez en mi vida... yo no sé ni por qué me he metido, pero me he metido en eso... y es la primera vez que me sonaban muchos términos... y... y aparte de que era la primera vez que me sonaban muchos términos yo tenía un conocimiento diferente de esos nombres, de términos, ¿sabes?... entonces, mientras cuadras un término con el otro, ¿sabes?... ahora que ya estás aquí, que ya... si te suena algo, yo qué sé... el DIR o algo así, por ejemplo, entonces ya, ah, esto es aquello...
119. I: Pero más bien fue por una cuestión de terminología y de adaptarte a esta cultura...
120. P: De terminología general, ajá, sí...
121. I: Que en realidad de entender el tema... o sea, si hubieras tenido esa...
122. P: Ese conocimiento creo que sí lo hubiera logrado...
123. I: Hubieras entendido más, ¿no?... ¿Cuándo fue ese examen?...
124. P: Ah... en febrero.
125. I: ¿Y cuenta para tu nota?
126. P: Hombre, si lo hubiera aprobado hubiera evitado estudiar la mitad del libro para el segundo examen, pero como no lo he aprobado pues tengo que estudiarlo todo de nuevo... por un lado me viene bien porque... eh... me toca esforzarme un poco más, y pues le pongo más ganas...
127. I: ¿Ese examen lo decide el profesor titular de la materia, o el tutor de aquí?...
128. P: Lo decide... no, eso viene... lo toma el tutor, el de aquí... pero que viene estipulado en la guía de estudios...
129. I: Ah, bien, bien, entonces eso fue desde el principio...
130. P: Desde el principio se sabía que íbamos a tener dos exámenes...
131. I: Ah, porque los de acceso no tienen profesores titulares, ¿verdad?
132. P: Tienen tutores...
133. I: Tutores aquí en Sevilla, ¿no?
134. P: Sí, sí...
135. I: Ya, ya... ya lo recuerdo... Vale, vale... Bueno, pero, ya como dices tú, al final te servirá... por lo menos te ha servido de experiencia de cómo es un examen tipo test, ¿no?...
136. P: Sí, ya, ahora ya digo, ah, pues un examen tipo test es esto y que tienes que estar seguro de esto, porque las cuatro opciones, ponerte a dudar entre las cuatro opciones, no te conviene, ajá... pero bueno...
137. I: Mmm... ¿qué te parecen los tutores? Tú me has explicado hasta el momento más o

- menos cómo te gusta aprender, te gusta relacionar las cosas...
138. P: Sí, me gusta relacionar las cosas porque se me quedan más...
139. I: Exactamente... vivirlas, hacer, no sé...
140. P: Vamos, relacionarlas con tu mundo, con tu entorno laboral o social...
141. I: Exactamente... ¿tus tutores promueven esa manera de aprender?
142. P: Sí, en cierto modo sí porque ellos te dicen: 'habrán escuchado tal cosa...' ah, sí... 'pues, a esto se refiere...' ¿sabes?, te ayudan en cierto modo a relacionar lo que estás aprendiendo con la realidad... y que lo veo fenomenal, porque una cosa es tener una idea así, por arribita, por arribita, pero no saber en la realidad a qué se refiere, ¿sabes?... entonces, lo veo fenomenal el que te relacionen la realidad con lo que estás aprendiendo... me parece bien...
143. I: Y en cuanto al... eso, al sistema de evaluación de ese curso... ¿te gustan esos exámenes tipo test?...
144. P: A mí los exámenes nunca me han gustado... en primer lugar nunca me han gustado...
145. I: ¿Te pones nerviosa?
146. P: El examen tipo test... eh... sí, pero... me he dado cuenta que es ahora que me pongo nerviosa... antes no me ponía nerviosa... quizá porque antes tenía mayor seguridad, ¿sabes?, porque antes estaba en mi mundo, estaba en el dialecto en donde tú tienes conocimiento, y por una u otra cosa te suena... pero ahora...
147. I: Te ha dado un poquito...
148. P: Un poquito de inseguridad, en cierto modo... sí, pero, al ser de tipo test te obligan a tener claras las cosas... a no tener que dudarlas... que... saber, esta no es, esta no es, esta no es, esta SÍ es porque ES... además el hecho de que te resten si la respuesta no es la real, pues ya dices tú... ojú...
149. I: Ah, bien, bien... además, si la contestas equivocadamente te van restando... entonces es mejor no contestar...
150. P: Es algo a lo que no estoy acostumbrada... es algo a lo que no estoy acostumbrada, ¿sabes?...
151. I: Te pone más presionada...
152. P: Te presiona más, sí, te presiona más... y estar delante de un examen donde sabes que si respondes mal te van a aminorar la nota, pues te da un poquito de... vamos a ver, piénsatelo, piénsatelo, ¿sabes?... es lo único...
153. I: Claro...
154. P: Pero creo que si empiezas desde un principio con exámenes así, te acostumbras ya a saber, ¿no?
155. I: Sí, ¿no?
156. P: Ajá...
157. I: Sí... Los exámenes van a ser en junio, ¿no?
158. P: En mayo, la última semana de mayo, si no me equivoco...
159. I: La última semana de mayo, ya prontito...
160. P: Ya...
161. I: Si vieras que el tiempo se te agota, o... que ya no hay manera... ¿cambiarías tu manera de estudiar... te resignarías a... lo que me habías dicho... a memorizar todo para... o no sé...?

162. P: Mira, si veo que el tiempo no me da... que me parece que va a ser así... creo que me decidiría a memorizar... pero después de terminar los exámenes me decidiría a entender, ¿sabes?... que lo aprobaría... pero sé que después de ese examen, aunque no haya clases me voy a decidir a entender, ¿sabes?... además porque ya en verano en mi trabajo me da mayor tiempo... en verano, ¿sabes?... vienen vacaciones para mí, y me dedico a estudiar, porque no soy de salir mucho... entonces ya me dedicaría a... y no tengo la presión de que, tienes un examen, tienes un examen, no... voy con mas cautela, con más... vamos, sin estrés ni nada de eso por, yo que sé, por aprender, por entender, ¿sabes?... porque nace, más que por obligación, ¿sabes?... Creo yo que, si no tuviera el tiempo, pues ya, lo memorizaba...
163. I: Y... para aprobar, ¿no? El objetivo es aprobar...
164. P: Sí, el objetivo es aprobar porque quiero estudiar, y mientras no apruebe no voy a poder adelantar, ¿sabes?... es como dar un paso importante... y si me veo en el momento en que, tengo que aprobarlo por fuerza, pues a memorizarlo, sí, ¿sabes?
165. I: Aunque no es lo más conveniente...
166. P: No es lo más conveniente... para mí no... pero bueno, una vez aprobado...
167. I: ¿Nunca ha sido así, Maritza, cuando tú estudiabas el bachillerato...? Me has dicho que no, ¿no?, que no... que nunca querías aprenderte las cosas de memoria...
168. P: No, nunca me ha gustado aprenderme de memoria... es más... eh... había... te daban, por ejemplo, un concepto de tal cosa... te daban un concepto específico... esto es esto y aquello... nunca me gustó aprenderme como decía el concepto... me gustaba decirlo a mis palabras, mi manera de verlo, sin salirme del contexto real, ¿sabes?, pero explicarlo a mi manera, ¿sabes?, porque lo he entendido, ¿sabes?, y lo retenía más...
169. I: Vale... ¿Estás contenta con lo que estás haciendo hasta ahora?
170. P: Sí, en cierto modo sí... en cierto modo sí porque...
171. I: Teniendo en cuenta lo que... bueno, las responsabilidades, la cantidad de tiempo que tienes...
172. P: La cantidad de tiempo... hombre, me gustaría tener muchísimo más tiempo, está claro... muchísimo más tiempo... para poder dedicarle más tiempo a los estudios y todo eso... pero que... que... dada la situación, pues tampoco es que esté tan mal, ¿sabes?, lo intento y creo que con intentarlo ya he ganado un poco, ¿sabes?...
173. I: Claro... mmm... dependiendo de las materias que estudias, o sea, las asignaturas que tienes, ¿le pones más empeño o menos empeño al estudio...?
174. P: Ahora... yo pienso que hay materias que les pongo más empeño, porque pienso que estoy más baja... entonces necesito ponerle mayor atención...
175. I: Y por qué en esas estás un poco más baja... ¿no te gustan tanto, o...?
176. P: De gustar, gustar... (risas), gustar, gustar... No, sí... no, porque veo que... eh... vamos a ver... vamos a poner una comparación entre lengua e inglés... en inglés ya estoy más... incluso porque antes de empezar clases yo estaba en cursos de inglés y esas cosas, ¿sabes?... entonces yo pienso que con lo que sé más o menos me defiendo... en cuanto a lengua, a pesar de hablar la lengua española misma, ¡me doy cuenta que es más enredada!, vamos...
177. I: (Risas)...
178. P: Vamos... estoy como mareada entre todo esto... entonces necesito entender... entender de tal manera que no tenga que darle tantas vueltas, tantas vueltas, tantas vueltas... sino que haya un camino que es el directo y es el que es, ¿sabes?... entonces

- tengo que dedicarle más tiempo a eso... además porque es una materia de las obligatorias...
179. I: Claro, inglés es optativa, ¿no?... ¿o no?
180. P: Bueno, podías escoger entre inglés, francés, alemán o italiano, ¿sabes?
181. I: Ah, bien, que son obligatorias pero que había varias...
182. P: Sí, ajá... no, pero lengua sí es obligatoria...
183. I: Es lengua, matemáticas...
184. P: Lengua, matemáticas y ¿comentario de texto, me parece?... sí, comentario de texto... Algo que me suena nuevo, porque es verdad que hay mucha gente que no se sabe expresar, pero mira que incluso le dedico más tiempo a lengua porque depende mucho comentario de texto de lengua... sí... de cómo te expreses en las palabras que utilices y todo eso, ¿sabes?... no, y además porque al hablar este idioma, a veces pensamos que lo hablamos fenomenal, pero una vez que estudias la gramática te das cuenta que tienes errores y horrores, ¿sabes?... entonces tienes que estudiarlo y estudiarlo...
185. I: Pero, ¿te gusta?
186. P: Sí me gusta, me gusta, ¿sabes?... además porque me da la opción de comparar, ¿sabes?... de comparar dos idiomas...
187. I: Eso es bonito...
188. P: El idioma... el mismo idioma que hablas pero con dialectos diferentes, no?...
189. I: El mismo idioma hablado en diferente país...
190. P: No, y no es necesario salirte del país, ¿sabes?... en España mismo hay varios dialectos, ¿sabes?...
191. I: El andaluz...
192. P: A pesar de ser el mismo idioma, ¿sabes?, a pesar del mismo idioma... el andaluz, o el madrileño, o el gaditano, ¿sabes?, que hay muchas influencias, ¿sabes?, en como se expresan, en los comentarios típicos que hacen, y que, yo que sé... eh... en Madrid se puede mencionar de otra forma, ¿sabes?
193. I: Sí, sí, es verdad, es verdad... el norte habla distinto...
194. P: El norte habla distinto al sur... el sur es muy, muy, muy... como te digo yo... a mí me causa mucha gracia, ¿sabes?... me gusta mucho más el sur porque es un lenguaje mucho más pegadizo y todo...
195. I: Sí, sí, sí...
196. P: Pero en el norte es mucho más fino, me parece... no en todos lados, no en todos lados, pero bueno...
197. I: No sé si se me esté pasando algo, pero creo que no... mmm... me ha gustado mucho platicar contigo porque me da una idea de lo difícil que es...
198. P: Para una extranjera... y ya te digo que no soy la misma...
199. I: Para una extranjera y luego, además, con la carga de trabajo que tienes tú... eso significa que tienes un empeño y unas ganas de querer hacerlo... mmm... admirables, ¿no?, porque...
200. P: Bueno, sí... lo que pasa es que tienes que pensar en un futuro mejor, ¿sabes?, esa es la idea que tengo yo... así que para un futuro mejor tengo que esforzarme más, y para esforzarte, si quieres algo, siempre tendrás que sacrificar algo... es una de las cosas que quiero obtener y que me está costando más de lo que yo pensaba, pero bueno, se

hace el intento...

201. I: Pues, bueno, será fantástico... yo lo sé...
202. P: Ay, esperemos, porque vamos, así como voy...
203. I: (Risas)...
204. P: (Risas)...
205. I: Pues bueno, ya está...
206. P: Vale...

ENTREVISTA 03

Fecha de realización: 6 de abril de 2006

Lugar: Centro Asociado de Sevilla de la UNED

Hora: 6:00 p.m.

1. I: Estamos listos ya...
2. P: ¿Ya?
3. I: Ya... Bueno, pues muchas gracias, primero, por...
4. P: De nada...
5. I: Tengo aquí unas preguntas medio preparadas, ¿no?, para organizar un poco la plática... ¿Tú te acuerdas del... de la encuesta que...?
6. P: ¿El test...?, poco...
7. I: Poco, ¿no?, pero era un poco sobre las estrategias de estudio, lo que están haciendo para estudiar y etcétera, ¿no?... Entonces, lo primero que quisiera saber es eso... ¿cómo estás llevando tu curso, como estás estudiando este primer... es el primer año, ¿no?
8. P: No, yo tuve el primer año en la presencial, en la facultad presencial...
9. I: Ah, bien, bien, y entraste aquí a...
10. P: Después al segundo entré aquí y este es el tercer año, pero el segundo por este sistema...
11. I: Ah, muy bien, muy bien... y, entonces, ya tenías tiempo estudiando a distancia, ¿no?
12. P: Sí, un año, un año más...
13. I: Y cómo estás estudiando... ¿cómo te has puesto a estudiar a distancia los...?
14. P: Pues... sí... este año me he organizado mejor, porque el hecho de venir los jueves aquí lo tengo como guía para ir preparándome a lo largo de la semana unos temas para tenerlos el jueves listos... entonces, pues... me organizo... lo que es el temario de cada asignatura lo divido por meses, para, más o menos... que nunca se cumple (risas)... pero por lo menos se lleva un orden, y aunque vaya más atrasada sé cuántos temas voy atrasada y me... ¿sabes?... el hecho de tenerlo organizado así...
15. I: Y, ¿cómo estudias cada tema? Cuando ya te sientas enfrente del libro y esto... ¿cómo sueles ponerte a estudiar, a leerlo...?...
16. P: Pues, al principio lo leo... leo cada tema, lo leo de forma que lo comprenda, sin preocuparme mucho en memorizar, ni en las cuestiones que luego ya matizo... entonces, una vez que tengo leído todo el libro... porque subrayar me cuesta mucho trabajo... cuando me doy cuenta tengo subrayado todo el libro entero y no me sirve para nada... y aparte también pierdo mucho tiempo, ¿sabes?... hombre, hay cosas, detalles que sí me llaman la atención o quiero matizarlo y sí lo subrayo...
17. I: Pero normalmente no...
18. P: Muy poco... y luego, si tengo que hacer un esquemita al lado, alguna cosilla así, sí, también lo hago de guía... pero también muy poco... una vez que me he leído el

- temario, que ya me suene algo, que lo comprenda un poco, ya me pongo a hacer... de resúmenes o de algunos esquemas, ya me voy matizando... así todo...
19. I: Te ayudan entonces ciertos resúmenes, ciertos esquemas...
20. P: Sí...
21. I: Que... conceptuales, ¿no?, mapas conceptuales...
22. P: Claro, que tengan la información que haga falta...
23. I: Vale, vale... ¿siempre has estudiado así, o has tenido que cambiar tu forma de estudiar por haber empezado un curso a distancia, o... cuando estabas en el bachillerato, por ejemplo...?
24. P: Hombre, la diferencia de asistir a clase tanto en el instituto como en la facultad presencial es que el hecho de asistir a clase y de que te copien cosas en la pizarra, pues ya te adelanta eso... ya tienes facilitado lo que son los esquemas y los resúmenes... ya tienes eso en un papel, que no tenías que hacerlo luego aparte... entonces, ha cambiado un poco en el sentido de... de si quiero tener resúmenes o esquemas los tengo que hacer yo... que no los dan en clase ya preparados... entonces, eso es lo que ha cambiado, que me lo leo primero y... hago menos, hago menos resúmenes y esquemas porque tengo que hacerlos yo, ¿no? y me cuesta más trabajo y más tiempo (risas...)...
25. I: Pero... la lectura que haces te ayuda a comprender los temas de entrada... bueno...
26. P: Hombre, una... de una forma global, sí...
27. I: Después, ¿cómo haces para retenerlos... ya para... uso para evaluación...?...
28. P: Pues, sí... como en la página de Internet de la UNED vienen muchos resúmenes, tanto de otros compañeros, como de la asignatura en concreto, pues lo que hago es bajarme esos resúmenes, y los... y como vienen muchos esquemas, ¿sabes?... no sé si lo habrás...
29. I: No, porque yo no sé si tengo acceso a los... ¿es libre o necesitas un código?...
30. P: No, hace falta el código...
31. I: Claro, yo no tengo acceso a... entonces tienes todo ese material, ¿no?...
32. P: Claro, de cada asignatura viene muy bien preparado, con incluso una especie de diapositiva en algunas asignaturas, y teniendo el ordenador, con Internet, es como si estuvieras con un power point dando la clase... entonces me facilita luego mucho también buscarme la información de esquemas y resúmenes en páginas así, y una vez que tengo leído el temario por mi parte, luego lo comparo con los resúmenes y los esquemas... y luego ya me olvido del libro, como quien dice, y me pongo para estudiar, estudiar a la hora del examen, con los resúmenes que ya tenga yo vistos...
33. I: Bien, bien, bien... entonces ahora es un poco más trabajo, ¿no?, a diferencia de otro...
34. P: Claro, eso es la diferencia...
35. I: ¿Por qué has decidido hacerlo a distancia, y el primer año por presencial? ¿qué fue...?
36. P: Porque, yo asistía... hombre... en cuestión de medio de transporte no hay problema, porque la estación desde Dos Hermanas a allí... vamos... que la combinación iba muy bien... pero... yo asistía y el hecho de tener que ir todas las mañanas tan temprano y estar en las clases y no sentir que estaba aprovechando el tiempo, pues me iba desmotivando cada vez más a la hora de asistir, hasta que ya me llevé una temporada en que apenas iba a clase... solamente a los exámenes y a cosas para recoger apuntes o para cosas así... y luego el lío de apuntes que sí... aparte de tu manual pues luego

tienes que estar buscando apuntes por un lado, por otro... y mira, me comentaron esta opción, por este sistema... de compañeros que estaban ya casi terminando la carrera y probé... digo, mira, si veo que no me sirve pues todavía tengo la opción de cambiarme otra vez...

37. I: Claro...
38. P: Y la verdad es que sí se me hace mucho mejor así...
39. I: Entonces, esa es la razón por la que has entrado aquí a distancia, por tratar de aprovechar el tiempo siendo que no eres de aquí, ¿no?...
40. P: Sí, claro...
41. I: ¿Alguna otra razón por la que hayas elegido...?
42. P: No... yo creo que el hecho de estudiarlo así también te supone un esfuerzo que te permite saber estudiar... en el sentido de tener que buscarte tú las opciones y de que el interés parte de ti a la hora de buscar la información...
43. I: Bien...
44. P: Y... porque, claro, en la presencial yo creo que es más fácil aprobar en el sentido que hemos comentado antes, que te dan todos los apuntes... si vas a clase, en muchas asignaturas con ir a clase apruebas, porque ya ves todo el temario prácticamente allí, a no ser ya matizarse algunas cuestiones... pero, no sé... a mí, yo me encuentro más...
45. I: ¿Te gusta más...?
46. P: Con más disposición a la hora de estudiar aquí...
47. I: ¿Sí?
48. P: Sí...
49. I: Y, ¿en casa te...?, bueno, me has dicho que inclusive divides tus temarios en el mes, dices, tanto tiempo voy a...
50. P: Sí, yo... son cuántos temas... doce temas...
51. I: Eres muy organizada, ¿no?
52. P: Pues los pongo en los meses... aunque luego no lo cumplo... al principio de curso... eso es el primer momento... ahí, ¿no?, que digo: 'qué bien me va a ir este año'... (risas)... yo ahí me lo creo y todo, ¿no?... pero conforme ya van avanzando los meses, ya empiezo a decir... uy... (risas)...
53. I: (Risas)... me va a ir bien, pero no tan bien, ¿no?... Bueno, pero al final te va bien, no?, ya vas en tu tercer año...
54. P: Este año sí... el segundo año, no... vamos, el primer año que entré por aquí, no... fue un desastre, vamos, aprobé un para de ellas, creo, pero... que, vamos, que no tenía yo cogido el tema y...
55. I: Dos de...
56. P: Me matriculé de las de primero, que son seis, creo... seis asignaturas...
57. I: Te matriculaste a cuántas...
58. P: A las seis, a las seis primeras...
59. I: Y aprobaste, dos...
60. P: Aprobé dos...
61. I: Y ahora va mejor, ¿no?...
62. P: Ahora este año sí, porque ya estaba bien... porque en primero en la facultad también aprobé muy pocas... aprobé tres o cuatro... y me han convalidado por créditos

- y cosas así, pero... pero, vamos... que, este año aunque sea el tercero prácticamente estoy todavía con la mayoría de primero y de segundo algunas...
63. I: ¿Qué es para ti aprender?
64. P: ¿Aprender?
65. I: Sí, ¿qué significa... qué es lo primero que te viene a la mente cuando te dicen hay que aprender...?
66. P: Cuando... aprender... lo primero que se me viene es adquirir conocimiento... pero ya no tanto memorizarlo como... eh... una maquinita, ¿no?, que suelta el rollo y ya está, sino... en el proceso de ir adquiriendo ese conocimiento... eh... que se produzca también un cambio en la persona... entonces, no se quedan los conocimientos grabados solamente, sino ya se hacen... se integran también en lo que es la persona en sí...
67. I: Y, mmm... ¿para qué sirve aprender?...
68. P: Hombre, yo creo que es fundamental para desenvolverse en... tanto de forma personal como en relación a los demás, o al entorno o a la sociedad en todos los ámbitos... y de forma más personal porque hay un crecimiento en la persona y de...
69. I: Es decir, no es tanto una utilidad... académica, ¿no?, de seguir aprobando o eso, sino... es más una cuestión...
70. P: Claro... eh... sirve también como herramienta... en cuestión académica el aprender es una herramienta para aprobar las asignaturas, o la carrera, o lo que sea... pero yo no me gusta tomármelo desde esa perspectiva únicamente...
71. I: Vale...
72. P: Porque, si no, al final... pues... no... los años que haya dedicado al estudio no me han servido para nada...
73. I: Vale... sí, muy bien, muy bien... mmm... ¿Familia?, no sé... no estás casada, ni nada, ¿no?
74. P: No...
75. I: Y, ¿trabajo tienes ahora mismo?
76. P: Trabajo los fines de semana... en un bar...
77. I: ¿Tu trabajo está afectando el tiempo que dedicas al estudio o la forma en que estudias, o...?...
78. P: Hombre, al ser los fines de semana se puede...
79. I: Se compagina...
80. P: Compaginar bien... sí... hombre, hay veces que me ha gustado, a lo mejor he sentido ganas de ponerme a estudiar un fin de semana y no he podido porque tenía que irme a trabajar, pero, no es por falta de tiempo... durante la semana... prácticamente es para estudiar...
81. I: ¿Cuándo prefieres tú estudiar?, ¿por las mañanas o...?...
82. P: Por las mañanas... antes no... antes me gustaba más por las noches, me concentraba más... pero ya llevo unos años... sobre todo este año... por la mañana, el hecho de sentir que queda todo el día por delante, pues parece que hay más tiempo para estudiar...
83. I: Claro, y además a lo mejor organizas más el día...
84. P: Claro...
85. I: Por la mañana estudio y por la tarde ya hago otras cosas y demás, ¿no?... Bien... ¿Te

- gusta esta... la manera en que se está dando el curso a distancia?...
86. P: Sí...
87. I: ¿Sí, te gusta?...
88. P: Hombre, como todo, yo creo que podría ser mejor... pero...
89. I: ¿En qué forma podría ser mejor...?
90. P: Claro, eso es lo que estaba pensando, ¿no?, porque es muy fácil decirlo... siempre se está quejando todo el mundo, y dice, esto está mal (risas), pero...
91. I: (Risas), hay que hacerlo mejor...
92. P: Cuesta trabajo justificarlo...
93. I: Claro...
94. P: Eh... tampoco tengo mucho conocimiento de como va todo el sistema... global de este sistema, ¿no?, de... las diferentes carreras, o notas en concreto... pero... quizá el hecho de que hubiera más contacto con los profesores... por ejemplo, las tutorías que se llaman por teléfono a Madrid para hablar...
95. I: Sí, con el profesor titular de la asignatura...
96. P: Con el profesor de la asignatura... muchas veces he llamado y nadie... no coge nadie el teléfono... no... o pone que le deje el mensaje en el contestador, o algo así, pero... no sé... dentro del horario del trabajo, quizá, esté incluido el cafelito, o el desayuno, yo lo comprendo, ¿no?... (risas)...
97. I: (Risas)... todo el mundo...
98. P: Yo lo comprendo, que sea legítimo... todo el mundo tiene que desayunar, digo... pero un desayuno de media horita, no de toda la mañana, ¿no? (risas)...
99. I: (Risas)...
100. P: No, hombre... por ejemplo detallitos así, sí me ha sucedido que a lo mejor he tenido que preguntar algo y me he llevado toda la mañana llamando y ahí no coge nadie el teléfono, o cuestiones así... pero lo que es el sistema de estudio, como está organizado por Internet, que viene muy bien planteado, ¿no?, y muy amplio...
101. I: Ese recurso lo tienes... lo utilizas mucho, ¿no?...
102. P: Sí, al tener Internet en casa ya es más fácil...
103. I: Por... ¿por correo electrónico no se comunican con el profesor titular?
104. P: Sí, también, también hay correo para preguntar las cuestiones...
105. I: Y ¿lo suelen responder?
106. P: No, eso no... vamos, yo es que no lo he utilizado... no lo he utilizado ese sistema...
107. I: Bien... y... ¿y la tutoría qué tal?... las tutorías aquí cómo se llevan...
108. P: (Risas...)... Depende también del tutor... o de la clase en cada asignatura... hay algunas asignaturas que viene muy bien, porque... eh... te machacan mucho el tema en tres cuartos de hora que hay... te lo mastican, como se dice, ¿no?, te lo mastican bien para que luego te suene mucho a la hora de leerlo en el tema y... con un par de asignaturas sí me sucede eso... he dicho un par... a lo mejor es una sola vez, pero...
109. I: ¿Cuántas estás ahora misma matriculada?
110. P: Ahora... el cuatrimestre pasado fueron cinco... este son seis... vamos, en total son seis anuales y una cuatrimestral...
111. I: Seis anuales y una cuatrimestral...
112. P: No, cinco anuales y una cuatrimestral...

113. I: Y una cuatrimestral... eso es... Y, ¿exámenes has tenido ya?...
114. P: Sí... me preparé, de las cinco que tenía el cuatrimestre pasado, me preparé tres y está... vamos, dos aprobadas y otra que está pendiente del cuatrimestre siguiente...
115. I: Las que son anuales...
116. P: Sí, esas son anuales todas...
117. I: O sea, que requieren dos... dos cuatrimestres...
118. P: No, van separadas... hombre, tienes que aprobar las dos, ¿no?, si no, el año que viene hay que repetir entera la asignatura...
119. I: Ah, bien, bien...
120. P: Pero, tengo una que saqué un cuatro con seis que... por lo visto te guardan la nota para hacer la media con el cuatrimestre siguiente si está aprobado... a partir del cuatro con seis... pues me quedé ahí...
121. I: Entonces ya has tenido... está bien, ¿no?... has tenido ya cuatro... ¿tres exámenes?
122. P: Tres...
123. I: Tres exámenes...
124. P: Tres...
125. I: Bien, y los próximos son...
126. P: En junio...
127. I: Junio, ¿verdad?...
128. P: Mayo... junio... finales de mayo, principios de junio...
129. I: Mmm... bueno... vamos un poquito con los tutores... ¿te están sirviendo...? ¿para qué te están sirviendo las tutorías...? Bueno, algo me habías comentado, ¿no?, sobre todo para... mmm... tener la mayor cantidad de información de cada tema y luego ya contrastarla con lo que tú estés leyendo... ¿todas te sirven para... así... o algunas...?
130. P: No, no, la verdad es que no... Yo... fundamentalmente, el hecho de venir aquí, para lo que me sirve es lo que te he comentado al principio, y es que me organiza la semana... y el esfuerzo... al estar lejos... bueno, está cerca... pero al tener que venir hacia aquí... pues quiera que no es un esfuerzo para no perder el contacto con lo que es el curso, porque el año pasado me pasó lo... no vine a ninguna tutoría durante todo el curso, y, ¿qué pasa?, pues que quiera que no me dejo llevar, me dejo llevar, me dejo llevar y cuando me doy cuenta tengo los exámenes encima...
131. I: Pero entonces es como... nada más como un empujoncito para ti, ¿no?...
132. P: Sí, claro... el hecho de venir y saber eso... que si tengo que tener este jueves tal tema preparado, si no lo tengo preparado ya sé que voy un poco atrasada... y también me sirve de eso... de guía... el jueves es como guía a raíz de la organización del temario... y luego el hecho de venir... por ejemplo, esta asignatura que te cuento sí me sirve de eso... porque en la clase además da ella unos resúmenes del tema, y...
133. I: Una asignatura...
134. P: Una asignatura... de seis... después digo, ¿no?... después hay una, por ejemplo, matemáticas, es una forma muy práctica y las tutorías deberían servir mucho... pero ahí sí que estoy un poquillo descontenta este curso porque ha habido cambio de tutor... muchas veces no ha aparecido... ha llegado tarde... luego llega y luego... casi no explica... o no hay formas y prácticas de ponerse con los problemas...
135. I: Vale, vale, vale...
136. P: Hay un poco... pero, vamos, supongo también que es cuestión de los alumnos... el

- hecho de preguntarlo y de exigir más... que si tampoco se dice nada, pues...
137. I: Las cosas pueden seguir así, ¿no?...
138. P: Claro...
139. I: Claro...
140. P: Y luego las demás, pues... bueno, sí, te cuentan el temario, así un poco por encima... y...
141. I: ¿Te van diciendo cuál es el tema que deben seguir estudiando?, o...
142. P: O lo repiten en voz alta, o algo así... como si te lo estuvieran leyendo, pero de forma más resumida, porque no da tiempo en tres cuartos de hora... y, hombre, en parte sí... cuando llego luego y veo el tema en mi casa, pues pienso en algo de lo que se ha comentado...
143. I: Vale... Tú me comentas que te gusta ser... te gusta aprender de manera un poquito más... mmm... significativa, ¿no?, que... que sea algo que te quede ahí para que te transforme y...
144. P: Sí, claro...
145. I: ¿Tú sientes que los tutores promueven esta manera de aprender?
146. P: Yo creo que la pregunta es complicada, ¿no? (risas)... un poquillo... ahí me pillas un poco desubicada, ¿no?... , pero... claro... es que no hay tiempo tampoco... entonces, los tres cuartos de hora que hay en la clase, la mayoría lo que quieren es dar el tema... o hacer un resumen rápido del tema para que dé tiempo a lo largo del curso a verlo todo, a tocarlo todo... entonces... creo que es fundamental a la hora de... de... de mostrar una enseñanza, o un temario, o lo que sea, a otras personas que lo están recibiendo... eh... sobre todo, al margen del tema, mostrarle muchas ganas, mucha inquietud por... por continuar aprendiendo de esa manera... entonces, el simple hecho de estar durante los tres cuartos de hora activo, que se vea que hay los cambios de voz, muchas cuestiones así que son importantes, ¿no?, para mantener despierto a... al personal... y hay algunos... hay uno... dos, yo creo que dos de los que he asistido, que sí, promueven mucho eso porque, además, te cuentan mucha información complementaria para motivarte, para tal... que te ofrecen la oportunidad continuamente de, oye, que esto te lo sigo explicando después o te pones en contacto conmigo y tal... pero, también es verdad que hay varios también que llegan, la dan y se van... y durante los tres cuartos de hora te falta ponerte una almohada en la mesa para no hacerte daño al caerte, ¿no? (risas)... en la cabeza...
147. I: (Risas)...
148. P: Pero... no sé... también... no sé... como...
149. I: Vale... un poco...
150. P: Hay... yo creo que, en general, pocos... pocos... y ya, bueno, en concreto aquí, ¿no?, pero, de forma general, en la educación yo creo que hay muy poco...
151. I: Claro, también pasa eso... no solamente aquí, ¿no?, sino en...
152. P: Y en los colegios, sobre todo con los niños... porque si desde pequeños eso no se... no se motiva o no se... pone en práctica...
153. I: Sí, es una situación compleja, como dices tú... un poco... Y, el sistema de evaluación que hay aquí... bueno, y en todas partes, ¿no?, que tienes dos exámenes... bueno, o un examen en cada fin de trimestre o año, o lo que sea... ¿te parece adecuado... te... influye en la forma en que estudias o te organizas durante tu curso?, o sea... no sé, te pones... es decir, me voy a poner a estudiar este último mes porque este día es el examen y me machaco todo y... o no... te importa muy poco el examen y tu

- vas estudiando a tu ritmo y... no sé...
154. P: Hombre, yo creo que... eso es como lo... cuando me organizo al principio de curso... es una propuesta que me hago... durante el curso ir estudiando... pero, claro (risas...), qué pasa, pues que esa tendencia va poco a poco...
155. I: A la baja (risas)...
156. P: Bajando, ¿no?, cuando me doy cuenta que me he caído... “quilla sube pa’riba”..., y así, ¿no?, con estos desniveles... pero... hombre... eh... el sistema, ¿no?, de... de cómo lo evalúan... teniendo en cuenta que es un sistema a distancia, yo creo que está muy bien planteado, además, el hecho de tener dos semanas de exámenes... no sé si estás informada... ¿no?, que tienen una semana, otra por en medio y otra para volver a examinarte y puedes coger un día u otro, ¿no?...
157. I: No, no, no sabía yo... ¿cómo...?...
158. P: Pues eso, están los exámenes de primer cuatrimestre y el de segundo cuatrimestre ya pasa a septiembre, ya no hay de recuperación después, que ya, directamente a septiembre...
159. I: Vale...
160. P: Lo que pasa es que en la primera convocatoria hay una semana donde tienes todos los exámenes puestos para examinarte... una por en medio y después vuelven a repetir los exámenes... pero... para que tengas la opción de escoger de una semana o de otra...
161. I: Una u otra...
162. P: Claro... y entonces ahí puedes jugar también a organizarte, por ejemplo, en la primera semana me voy a preparar... me voy a presentar a tres exámenes y en la segunda el resto... o todo durante la primera o todo durante la segunda... entonces eso también a mí me parece muy bien... vamos, me facilita mucho el problema de estudiar también...
163. I: ¿Sí?
164. P: Sí, porque me puedo organizar... con una semana por en medio, puedo organizarme mejor el repartirme los... los exámenes...
165. I: Vale, vale... y... estos exámenes que has tenido... ¿los has preparado de la manera que me has dicho?... leyendo todo, haciendo resumen y... más o menos, ¿no?
166. P: Sí... me lo leí durante el curso, un poquillo apuradilla porque lo llevaba retrasado, pero me leí el temario, después los resúmenes que me bajé de Internet y los esquemas... pues ya fue ahí cuando puse más interés, o sea, me concentré más a estudiármelos o a... concretizar ya más el texto...
167. I: ¿Y eso fue ya muy cerca de la fecha de examen?
168. P: Sí... sí eso fue el mes antes... más o menos... poco más, poco menos...
169. I: Muy bien...
170. P: Que es como me lo organizo desde el principio, el tener tiempo... cuanto más mejor, ¿no?, antes de los exámenes... pero es que también es mucha materia, mucho contenido para... para... tendría que estar estudiando mañana y tarde para tener como mínimo dos meses...
171. I: Como si fueran... a lo mejor unas oposiciones...
172. P: Sí, más o menos... que hay unas asignaturas que son unos tochos importantes...
173. I: Mmm... ¿estás contenta con lo que has hecho hasta ahora?... ¿el esfuerzo que estás poniendo, los resultados que estás consiguiendo...?
174. P: Este año un poco mejor...

175. I: ¿Sí?
176. P: Este año sí reconozco... me gusta decírmelo, ¿no?, pero me lo digo porque lo siento así, de verdad, ¿no?, que... algo más he hecho... pero al mismo tiempo digo que no lo suficiente... y es en este cuatrimestre cuando he estado intentando ponerme más las pilas... yo supongo que pasado ya este año en que ya coja digamos una estructura de estudio, o un mecanismo que me funcione de forma adecuada a la hora de plantearme el estudio, ya a partir del siguiente... seguro... iba a decir espero, ¿no?, pero tengo que decirlo con firmeza, para que se cumpla... seguro que me organizo mejor y ya va la cosa más fluida... (risas)...
177. I: (Risas)... ¿y crees tú que estás aprendiendo?
178. P: Yo creo que sí...
179. I: ¿Sí?, ¿cómo lo notas, qué cosas estás aprendiendo y cómo notas que...?
180. P: Estoy aprendiendo el estudio... o sea, el hecho de estudiar yo creo que hasta ahora, hasta este año, digamos, durante el colegio, el instituto y todos los años pasados, creo que realmente no he estudiado... entonces, el hecho de... este sistema a distancia yo creo que también te ofrece la oportunidad de estudiar... de aprender el estudio... de tener que ser tú la que te busques la habichuela, como se dice, para aprender lo que estás viendo y que si no tienes interés... es que nadie te está obligando a vértelo... solamente son los exámenes los que te van diciendo si has aprobado o suspendido, no hay otra cosa... entonces... eh... a la hora de ponerme con ciertas asignaturas, porque claro unas gustan más que otras...
181. I: ¿Estudias de manera distinta dependiendo de la asignatura?, ¿no?...
182. P: Hombre, unas con un poco más de ganas que otras... yo me planteo que no sea así... digo, de todo se puede aprender, y yo me lo intento creer... pero cuesta un montón de trabajo (risas)...
183. I: (Risas)...
184. P: Cuesta mucho... pero... es eso... hay algunas asignaturas que me despiertan la inquietud de seguir buscando información complementaria aparte de lo que estoy viendo en el libro... o a lo mejor de... el conectar algunos conocimientos con otros y luego aplicarlos... a lo mejor, estando hablando con cualquier persona, pues... esa es la sensación que yo tengo de estar aprendiendo... que me surja de forma espontánea el hecho de decir, ah, claro, ahora entiendo esto, ¿no?... o... estar leyendo un tema y decir, qué me estás contando, esto qué es, no sé por dónde cogerlo... pero a lo mejor te hacen algún comentario fuera, o tienes alguna situación diaria y dices, ahora entiendo yo lo que leí el otro día...
185. I: Bien, bien, bien... entonces ahí te das cuenta, ¿no?, te...
186. P: Claro, porque...
187. I: Y esa sensación es de ahora, ¿no?, más que de antes de...
188. P: En relación al temario de estudio de la carrera, sí...
189. I: Ajá... pues muy bien... todo va bien, ¿no?, qué...
190. P: Mmm... sí... (risas)...
191. I: (Risas)... hay que convencernos de que va bien... Bueno, pues, muy bien... creo que... mmm... más o menos sí me has comentado un poco de... de... el profesor titular del curso... ¿has tenido alguna vez algún contacto con él? ¿lo has conseguido?... ¿con los de varias asignaturas o de alguna asignatura?...
192. P: Sí, la semana pasada vino de una de las asignaturas de segundo... vino aquí a hacer una conferencia... esa que dan... una clase que vienen... hay veces que si los solicitan

- pues vienen para acá desde Madrid...
193. I: Sí, vienen para acá, sí...
194. P: La semana pasada vino una de... de una asignatura... de segundo... y nos estuvo dando la clase ella... y luego hace poco también estuve en Madrid para hacer unas prácticas de una asignatura y... y me iba a quedar por allí para... para conocer a los... a los profesores, ¿no?, de allí... pero yo miro la situación y digo, bueno, y ahora qué hago, llego y le digo, hola, y me dice hola, y digo pues hola, qué tal, bien, ¿no?, pues venga, hasta luego... (risas)... entonces me viene el pobre diciendo, bueno, y qué le pregunto, ¿no?... pero ya como... como creo que tengo que volver ahí antes de que termine este curso, pues ya me... me exigiré el tener cuestiones o algunas dudas de algún tema o algo... preguntárselo... directamente...
195. I: ¿Qué prácticas son las que tienes que hacer allá?...
196. P: Pues una, la que fui a hacer era de psicología general y... y llegué y me metieron en un cuartillo que tenían allí y... tareas de Strov y este tipo de historias en el ordenador... me tuvieron ahí delante del ordenador un rato... ya está, vamos... esa es la práctica... es que la práctica... de esta asignatura...
197. I: ¿Hasta Madrid?
198. P: Sí... pero es que esta asignatura está en la práctica obligatoria que hay que hacer, ¿no?, aparte del examen... entonces te dan la opción de hacerlo a mano, con un programa de ordenador, o yendo directamente a la sede central... entonces, yo... mmm... si se va a la sede central, lo que hace es que haces la práctica... te dan unas preguntillas a responder para mandarlas a Madrid y ya te quitas la práctica de encima... y las otras pues son más tarea y hay que ir haciéndolas durante el curso y yo digo, mira, me voy para allá, me doy una vueltecita (risas)... como tengo también familia por ahí por Madrid... digo, me paso a verlos y ya me quito la práctica de encima... y el viaje, hasta ahora por lo visto lo... lo costeaban... te daban una ayuda de transporte y te pagaban el viaje, ¿no?...
199. I: Ah, bien, bien...
200. P: Pero por lo visto este año han cambiado de rector o no sé que historia...
201. I: Ah, sí, sí, en noviembre pasado...
202. P: ¿Sí, no?... y dicen que no... no estaba claro si lo iban a pagar o no... que lo más seguro es que este año sí lo concedieran, porque como ha sido así que no se ha avisado con tiempo ni nada pues que sí... pero que a partir del siguiente ya no...
203. I: Ya no se va a...
204. P: Esa es otra cosa que no veo muy bien... porque vale, la gente que vive en Madrid, mira, tiene la opción fácil, pero la gente de fuera que quiera ir a hacer la práctica allí, pues, que es un dinero...
205. I: Claro, te obligan a tener que hacerlo aquí...
206. P: Claro...
207. I: Y quizá es mejor hacerlo presencialmente, ¿no?
208. P: Hombre, y tener contacto con...
209. I: Claro...
210. P: Con la historia esta...
211. I: Con la gente de allá, con tu sede central...
212. P: Claro, eso es también... porque yo fui allí y estuve viendo y avistando por ahí las cosas y quieras que no pues también te... te mantienes más en contacto con eso y

cuando tú estás aquí estudiando pues tienes presente que existes, que esto existe, que no es una invención, que es verdad, que allí hay gente trabajando...

213. I: (Risas)... por ti...

214. P: Y que hay aulas... (risas)...

215. I: Pues muy bien... yo creo que hemos terminado y te doy muchísimas gracias y...

216. P: Hombre...

ENTREVISTA 04

Fecha de realización: 20 de abril de 2006

Lugar: Centro Asociado de Sevilla de la UNED

Hora: 6:30 p.m.

1. I: Bueno yo tengo aquí unas preguntas para guiar un poquito la conversación... simplemente una charla general... y la idea... el cuestionario era sobre la forma en que están estudiando, estrategias de estudio, motivación y cosas así, ¿no?, y la plática va más o menos un poco sobre eso, ¿no? Lo primero precisamente es eso... ¿cómo estás tú estudiando el curso a distancia...? cuando te pones a estudiar, ¿qué estrategias estás siguiendo?, más o menos...
2. P: La más anárquica que existe... es decir, sin ninguna estrategia... eh... mi... es más... eh... sin...inclusive por ahí he preguntado a amigos, a compañeros... para llegar a tener alguna idea, ¿no?... sobre todo... sobre todo, a gente que tienen experiencia universitaria anterior, que está aquí ahora estudiando su segunda, o incluso su tercera carrera, pues me he llegado a preguntar a él cómo estudia... yo, en realidad, reconozco que como no sé estudiar, pues estudio anárquicamente...
3. I: Este es el primer año a distancia que estudias...
4. P: Sí, yo es la primera vez que... yo he hecho... el año anterior he hecho el curso de acceso a la universidad...
5. I: Sí...
6. P: Y ahora pues estoy estudiando psicología... pero sí, es la primera vez que me pongo a estudiar algo reglado...
7. I: Sí... mmm... y exámenes, ¿has tenido ya algunos...?
8. P: Sí, he tenido exámenes...
9. I: ¿Y al momento de preparar los exámenes...?
10. P: El momento de preparar los exámenes...
11. I: Al momento de leer y esto...
12. P: Ah, de leer... vamos a ver... verás... yo tengo... yo no... leer... yo tengo muchísimos problemas de lectura... soy una persona que lee, no lento, sino muy lento... entonces eso pues la verdad es que... me corta mucho lo que es la... todo... porque inclusive... ¿me entiendes?... lo que es el aprovechamiento del tiempo...
13. I: ¿Qué haces para superar esa situación? O sea, que tú consideras que es...
14. P: Eh... empezar a intentar entender desde la primera lectura lo que estoy leyendo... es decir, eh... hablando con mucha gente... dicen, no, es que la... primero una lectura así de pasada, tal cual...yo no puedo hacer eso... yo reconozco que no puedo hacer eso y ante eso tengo que tener... eh... tengo que tomar una medida... y es... ya empezar... lo he intentado... lo he intentado, lo he intentado... pero yo voy viendo que hay personas que... con calidad de estudiantes que están leyendo a cierta velocidad pero que están viendo lo que están leyendo... yo como intente imprimirlo así, tal, yo ya no veo lo que estoy leyendo... entonces, tengo que...

15. I: Y eso impide la comprensión de lo que se está leyendo, ¿no?...
16. P: Entonces pongo una velocidad a la que la comprensión... eh... de lo que estoy leyendo se me haga efectiva, ¿no?, porque si no, es que...
17. I: ¿Y qué otras cosas...?, me decías que preguntabas a los demás... o...
18. P: Sí, yo le he preguntado y, entonces, me... eh... sí, para aprender de los demás, ¿no?, cómo lo hacen... pero evidentemente no puedo llegar ahí...
19. I: Y... alguna estrategia en particular, de subrayar la idea...
20. P: Te puedo... sí... te lo puedo demostrar... te puedo demostrar que mis libros, ninguno está subrayado... ninguno...
21. I: ¿Y cómo tienes certeza de que, dices, ah, he entendido el tema?...
22. P: Sí, porque...
23. I: Por leer, ¿no?
24. P: Sí, sí, sí... hombre... esto no quiere decir que yo no leyera... yo siempre he leído... pero nunca he estudiado, ¿sabes lo que te digo?
25. I: Vale, vale, vale... sí, lo entiendo, lo entiendo...
26. P: Entonces, leer lo hacía por entender cosas, por saber, por comprender, pero por placer... y ahora resulta que estoy estudiando también por placer... por lo menos me consuelo con esto...
27. I: (Risas)... Y... ¿algo más que la lectura de los libros para la preparación del examen?... has hecho algo más o ha sido sólo la lectura...
28. P: Mira, te explico... mi incorporación al mundo universitario, la verdad es que no ha sido como yo hubiera querido... así es que ya te digo... desde que empecé con el curso he tenido... todo ha sido... problemas que... que, bueno que... de... de cuestiones en casa, de enfermedades familiares... y hasta... y ahora es cuando estoy empezando a tener un poco más de tranquilidad cuando... todo en la noche en casa ya está terminado, cuando ya... mis enfermos están...
29. I: Sanos...
30. P: Recuperándose... inclusive... no, no... no es que estén sanos... están recuperándose...
31. I: Recuperándose...
32. P: Y, y bueno, pues eso me... me desconcentra...
33. I: Ha condicionado el estudio...
34. P: Desconcentra y condiciona mucho...
35. I: Vale, vale...
36. P: Y ahora es cuando estoy empezando, pues... fijate, ¿no?... en la fecha que estamos... que el día veinte... no se me olvida... el veinte de mayo es el primer examen... pero, bueno...
37. I: El veinte de mayo es el primer examen...
38. P: Sí, y de psicología general, además...
39. I: (Risas)... ¿y cómo...? Bueno, leyendo y... ¿qué vas a hacer...?, ¿te sientes preparado...?
40. P: No, no, yo no me siento preparado... la verdad es que... que no... mira, si yo hubiera estudiado este año de la misma forma que estudié el acceso, no hubiera ningún... no hubiera tenido ningún problema... pero las horas de estudio, de mi lento estudio, de mi

lento estudio, que me toma tantas horas... ¿me entiendes?... pues... o sea, que el rendimiento que, bueno, que... que para ser la primera vez que me ponía a estudiar, pues no... pero es que esta vez... esto... imagino que estudiantes de aquí tendrán miles de problemas también... aparte de eso... aparte de eso yo también los tengo de lectura...

41. I: Vale... mmm...
42. P: Y toda esta... y todas estas circunstancias también provocan problemas de concentración... eso es importante... todo esto también me provocan problemas...
43. I: Este tipo de cosas... esta...
44. P: No... todas estas cosas que se me han dado en la... en estos meses y se han prolongado mucho... sí, sí... y el pensamiento no estaba...
45. I: Bueno, eso es normal...
46. P: ¿Sabes?...
47. I: Claro... La motivación real de estar aquí estudiando en la universidad... ¿por qué razón... qué te ha traído de vuelta...?
48. P: No, por primera vez...
49. I: ¿O qué te ha traído a estudiar por primera vez la universidad, más bien...?
50. P: Me lo debía, me lo debía...
51. I: A ti mismo...
52. P: A mí mismo...
53. I: Eso es la única...
54. P: No hay más motivación que la de yo hacer algo... se pierde más energía pensando, no hago esto porque creo que no lo voy a sacar, tal y cual, que decir, lo voy a hacer, si no lo saco, pues no lo he sacado... ¿me entiendes?... se pierde más en pensar en el intento que en el hacerlo... y de todas maneras, es de las cosas que más contento estoy... sí...
55. I: Haberlo intentado...
56. P: Haberlo hecho... el acceso... y estar aquí... es decir, que yo terminaré siendo psicólogo... TERMINARÉ siendo psicólogo... que si tardo diez años, pues tardaré diez años... pero terminaré...
57. I: Pero lo conseguirás...
58. P: Pero terminaré siendo psicólogo... eso sí, seguro...
59. I: Muy bien...
60. P: Y, además, pues... ya te digo, ¿no?... yo tengo un trabajo estable...
61. I: ¿En qué trabajas?
62. P: Yo soy funcionario, yo, concretamente, soy policía local...
63. I: Ah, bien, bien, bien... bueno, te servirá mucho, ¿no?, a lo mejor para...
64. P: Yo he leído mucho de psicología... leer... yo he leído muchísimo material... había leído ya, antes de entrar aquí de... Abraham Maslow... bueno, de... de Eric Fromm, montones... en fin, muchos libros...
65. I: Y, lo que estás viendo aquí, entonces, te está sonando un poco lo que tenías antes y que habías utilizado en tu trabajo, o te está sirviendo para tu trabajo, o...
66. P: Sí, sí me está sirviendo también para mi trabajo...
67. I: ¿Sí?

68. P: Sí, sí... de todas maneras te voy a decir una cosa, ¿eh?... hay una cosa que sí que sirve para el trabajo y para todas las facetas en la vida, que es la gimnasia neuronal, ¿eh?...
69. I: (Risas...), sí que es verdad... sí que es verdad...
70. P: (Risas...), más despabilado está porque tu cerebro está funcionando y también se nota...
71. I: O sea, en ese sentido te está sirviendo...
72. P: Yo es que soy un tío muy perceptible, ¿sabes?... eh... eso da frescura en respuestas... estás más dinámico, ¿no?...
73. I: Sí, sí... ¿Qué es para ti aprender, entonces?, ¿qué es lo que te viene a la mente cuando dices, es que tengo que aprender...?
74. P: (Risas...), eh... tengo que aprender...
75. I: Sí... aprender... ¿y qué significa aprender?...
76. P: Bueno, de todas maneras, empezamos por... por el reconocimiento de las muchísimas carencias que... que tenemos... y aprender es el... ese acto, ese ejercicio, ¿no?... que se hace para... para evolucionar... para evolucionar... y... por ti mismo en este caso, ¿no?, y porque aumenta mucho... mmm... el aprender... el saber cosas... eh... ¿cómo te explicaría?... eh... influye muchísimo, ¿no?, también en la comprensión de otras cosas de... que afectan a los demás y, por lo tanto, a tu relación con... con todo quien te rodea y con todo cuanto te rodea... y entonces en ese sentido, aprender es... es...
77. I: Es eso, ¿no?, tratar de comprender...
78. P: Tratar de comprender... en realidad... eh... las relaciones...
79. I: O sea... aprenderte el tocho de cosas de... hechos, datos, fechas...
80. P: Lo que saco más bien de ahí, ¿sabes?...
81. I: Lo que sacas de ahí...
82. P: Que me sirve de algo...
83. I: Y no aprenderte todo el...
84. P: Ya no... a mi edad de memoria estoy malo (risa)... de... pero...
85. I: (Risas...), de memoria nada, ¿no?...
86. P: Mmm...
87. I: O de memoria... depende...
88. P: Algunas cosas sí... depende, depende... hay mucho... por ejemplo, hay mucho... instantes, ¿no?... que queda bordado el sacar un dato de memoria, ¿no?... estamos hablando de datos... estamos hablando de datos... la comprensión me parece a mí que es algo más profundo...
89. I: Y, ¿y qué te ha servido más para... la universidad aquí... el... el tener facilidad de recordar los datos, o la...?
90. P: Las dos cosas, mira, y además te lo explico... ejem... como te dije antes... eh... parte de toda esa gimnasia intelectual es la memorización también... y ya te digo que a mí me hacía... me hacía... me hace mucha falta y ya te digo que... que he encontrado ciertos problemas luego, de memorización... y... y la... la comprensión de muchas cosas que... eh... que veo... inclusive... inclusive la identificación, ¿no?... la identificación con percepciones anteriores, ¿sabes?, y una vez que ya estás estudiando y estás leyendo más... percepción con... identificación con percepciones posteriores...

porque ya hay veces que... es que tú estás buscando cosas que conoces porque has estudiado, porque las has aprendido... si no las sabes tú no las observas, pasan delante de ti... pasan delante de ti... y, sin embargo, pues... cuando se lee o cuando se estudia, ¿sabes?...

91. I: Vas asociando...
92. P: Vas asociando, ¿no?...
93. I: Vale, vale... Tienes familia, ¿no?, me estabas diciendo que...
94. P: Familia, sí... yo soy... ah, bueno, pero por lo que te dije antes...
95. I: Sí...
96. P: No, pero esos son mis... son mis padres...
97. I: Pero estás casado...
98. P: Yo sí, soy casado y tengo dos hijos...
99. I: Tienes dos hijos... mmm... y eso... me decías... bueno, a lo mejor ellos no, pero si tus padres han condicionado mucho el tiempo que has dedicado este año a la universidad... ha sido mucho menos tiempo... según me decías, ¿no?...
100. P: Sí... y las cosas de, ya te digo, de casa... vamos, en definitiva...
101. I: La casa, permanentemente...
102. P: Para que tú... para que tú... para que tú tengas... para que tú tengas una idea, ¿no?... tú imagínate lo que es hacer... lo que es tener desde el primero de octubre hasta finales de enero toda la casa patas arriba en obra, es decir, ladrillo a ladrillo... ladrillo a ladrillo... pero un cuarto ahí al fondo con una cama, donde duermo yo... y sin una silla siquiera donde sentarte a estudiar... luego, entonces, ya te digo... que...
103. I: Eso de verdad tiene que condicionar e influir en el estudio...
104. P: Por eso te digo... luego lo de la enfermedad de mi padre y esto... el ingreso en el hospital, que estuvo en recuperación... por eso, ya te digo... está muy fas... ha estado... está... está fastidiadísimo... cualquier cosa que le pasa verdaderamente es algo grave ya... pues, entonces, pues...
105. I: Claro...
106. P: Eso pasó el día diecisiete de febrero y ha salido tres semanas después, y todavía está recuperándose... pues todo eso...
107. I: Pero ya va bien... ¿no?...
108. P: Cosas así, ¿sabes?... entonces, los hermanos nos hemos ido quedando en el hospital por las noches... yo trabajo... tengo turnos de noche... precisamente hoy soy saliente de un turno de noche... qué me dices, ¿no?...
109. I: Claro...
110. P: Así que, ya te digo... bueno, pero esto imagino yo que... que es por lo que... la UNED es flexible... porque... hay muchas... imagino que será porque hay muchas personas con... con esta problemática y con muchísimas más problemáticas, ¿no?, y... inclusive más graves, ¿no?... y yo por eso te digo que, creo que... estoy bien aquí...
111. I: ¿Qué opinas entonces...?... estás bien aquí, ¿no?... el sistema de la UNED te... te gusta...
112. P: Estoy bien aquí, estoy bien aquí... ya te digo que mi incorporación al mundo universitario no ha hecho... no ha sido como yo... eh... quisiera...
113. I: Bueno, pero es que han... hay mucho...
114. P: Pero, vamos, de hecho sí, porque, mira, la guía del curso de... de... de este año trae

- un CD... bueno, ¿tú lo has metido en un ordenador?, porque yo no...
115. I: (Risas)...
116. P: Claro, es que cuando la obra yo no tenía ni ordenador en casa... y ya no lo he metido... entonces... si hay cosas por ahí que me estaban... que me podían ayudar, pues la verdad es que no las estoy utilizando... entonces, esto ya tendré que agarrarlo... pero para las tres que me... que me he matriculado este año...
117. I: Tres, tres materias...
118. P: Sí... tengo psicología general... eh... diseño de investigación en psicología y fundamentos biológicos de la conducta...
119. I: Las tres bonitas...
120. P: Yo me hice... yo me he hecho ese... ese... ese reparto, ¿no?... una de psicología, psicología general, para el año que viene tenía previsto psicología evolutiva... una de psicología... una, podríamos llamar, difíciles... de las verdaderamente difíciles, por ejemplo... para mí, claro, para mí... fundamentos biológicos de la conducta... que me encanta, pero tengo que reconocer lo difícil que es... para mí... yo alucino con esa materia... y para el año que viene tenía previsto análisis de datos, ¿no?, como la difícil, ¿no?... y bueno, la otra un poco más normalita, diseño este año, e historia para el año que viene... ese era... ese era el reparto que yo me había hecho, y eso sí, puede tenerse, puede tenerse en cuenta como estrategia, ¿no?...
121. I: Claro...
122. P: Pero...pero era la única... la única que tenía... que tenía planteada...
123. I: Vale...
124. P: ¿Sabes?... como...
125. I: Tres materias estás estudiando... ¿estudias distinto para cada materia?
126. P: ¿Cómo?
127. I: ¿Estudias distinto para cada materia... de forma distinta...?... mmm... No, por lo que me decías, ¿no?...
128. P: Mmm... mira, tengo también la suerte, ¿no?, de tener compañeros muy... muy solidarios... la verdad eso es muy azezado en el estudio... entonces... eh... me mandan por correo... pues... si se encuentra en Internet... exámenes antiguos... eh... de ocasiones anteriores... resúmenes, esto lo otro... bueno, pues...
129. I: Y de ahí vas también cogiendo...
130. P: De ahí voy también viendo... ya que tengo el ordenador en marcha...
131. I: (Risas...), ya que por fin lo pude poner...
132. P: (Risas...), ya sí, ya sí, ya sí... así que ya te digo que...
133. I: ¿Y los tutores?...
134. P: Pero, en realidad... pero, en realidad... pero, en realidad... no... lo que es sentado en la mesa con el libro... no es... delante... no es diferente... no tengo opción de hacerlo diferente... no lo sé... no lo sé... es la única que conozco y no lo sé...
135. I: Es la única que conoces... y tú crees que te...vayas descubriendo nuevas formas de estudiar, o que a lo mejor te vendría bien buscar algún libro sobre técnicas de estudio o yo que sé...
136. P: A lo mejor... por un asesoramiento, ¿no?... ¿te refieres a un asesoramiento?
137. I: Sí... para... para ver...
138. P: Sí... es posible...

139. I: O, o a lo mejor así te viene bien a ti y crees que así...
140. P: No, no, no... bien, no... si me está costando tanto trabajo no es que vaya bien... si me está costando tanto trabajo no es que me vaya bien... pero, bueno, medianamente va y si he aprobado a cinco, raspando quien dice, psicología general y diseño, pues yo no espero hacer menos ahora con el segundo parcial, ¿no?... hombre, espero... y... y dejar... eh... fundamentos biológicos de la conducta para septiembre, que como me gusta tanto, dedicarle el verano, ¿no?... entonces yo espero sacar las tres, ¿no?... que no, pues, la verdad...
141. I: Pero vas bien...
142. P: Sería, sería, ya... por... por debajo de lo previsto... para mí...
143. I: Y... ¿y los tutores?... ¿qué te parece el trabajo de los tutores... qué...?...
144. P: Los tutores son todos diferentes... son personas y por lo tanto cada una es diferente...
145. I: Claro...
146. P: ¿Sabes?... desde... mmm... Gina, que es la de psicología general, que es todo pura polvorilla... mira, esto, tututututum... que... no sé, que te da muchas cosas, que te da... mmm... te ayuda mucho, ¿no?, porque, inclusive... fíjate cómo es que... desde acceso, ¿eh?... yo que en el acceso también la tuve en... en fundamentos de psicología... que es la... la introductoria para esta carrera... y la verdad es que terminaba una clase y... y daba el tema, y ponía encima el resumen del tema... ya el tema resumido, ¿no?, entonces... Chapó... chapó... mira, este hombre que ha entrado aquí de la barba, que este es de diseño, este tío es un tío que el... el tema no lo trae nada preparado... pero nada... es decir, no explica nada, ni se pone... nada, no resume nada... y se te queda mirando... ahora, como tú le digas que tienes una duda y le tiras un poquito de la lengua, ya está... pupupupupupum... es el... es el desencadenante... el tío sabe muchísimo de eso, ¿sabes?... de diseño... de metodología... eh...uf... bueno, y cada uno son diferentes, ¿no?... luego está... Cristina, Cristina Boviller, que es de fundamentos biológicos de la conducta... y... es... es muy simpática... es demasiado... te hartas de reír con ella... y sabe... sabe... de neuronas y de potenciales de acción, sabe para reventar, ¿sabes?... ¿sabes, sabes?...
147. I: Y te... ¿te gusta su manera de conducirte a ti en tu proceso de aprendizaje?, o sientes que...
148. P: Sí, por una razón muy sencilla, porque... mmm... cuando vienes aquí cada jueves, la verdad es que si tienes alguna duda, o algo, y estás fuera de... verás, por ejemplo, hemos estado un grupo de... de alumnos de aquí en Madrid, haciendo las prácticas de psicología general... [HUBO UNA PAUSA POR CUESTIONES TÉCNICAS] ...sí... mira, por ejemplo, te estaba comentando que es que habíamos ido a Madrid, ¿no?...
149. I: Sí...
150. P: Entonces, pues... eh... bueno, somos y entramos allí en un laboratorio, donde hay ordenadores... y papapá... y haciendo una serie de... que... claro, que con lo que hemos estudiado y demás, pues... muchas cosas las identificamos, ¿no?... pero... no tienen ningún problema en resolverte ninguna duda de la práctica y yo es que lo veo de esta manera... mira, ir allí, ¿sabes?... y, por ejemplo... Cristina tampoco y ese hombre de las barbas le... le he dicho, tengo... el diseño... para lo de las prácticas... un experimento... y me dice, pues... eh... el diseño es experimental, luego ya de este cuatrimestre parcial no es... es anterior a este... luego te atiende personalmente fuera... o sea, que la disposición es plena, ¿no?, y yo, la verdad es que estoy contento con ello...

151. I: Y los profesores titulares, ¿tienes contacto frecuente con ellos?... bueno, ahora no tenías ordenador, pues no podía ser... pero ahora mismo...
152. P: No tenía ordenador... no tengo... no, yo no he ni tan siquiera he... he puesto la IP... del ordenador todavía... no la he abierto...
153. I: Por teléfono...
154. P: No... no he tenido ningún contacto con ellos...
155. I: ¿Te... crees que lo has necesitado?...
156. P: Me quedé... eh... me quedé en Madrid con las ganas de... de conocer a... a Doña Soledad Ballesteros...
157. I: ¿Sí?...
158. P: Estuve indeciso... bueno... uy, decidirlo... decidirme... compañeras más de aquí decidieron ir y... las... fue una... fue una experiencia agradable...
159. I: ¿Por qué... por qué?...
160. P: Eh, no sé... estaría... estaría atareadísima y tampoco eran las... cuando yo terminé de hacer los experimentos eran las dos de la tarde... no... no... no lo vi momento propicio, ¿no?...
161. I: Claro...
162. P: Y... pero vamos... que lo ha hecho... ha dicho, me ha dicho que está siempre también a disposición de... una gran...
163. I: ¿Qué te parece el sistema de evaluación de la UNED?... o de... cualquier sistema educativo, que en realidad creo que va más o menos por lo mismo, pero bueno... de la UNED...
164. P: ¿El sistema de evaluación?... te refieres a los exámenes y... ¿no?... bueno yo hasta ahora todos los que he hecho en las que... en las materias... en las tres que llevo han sido tipo test...
165. I: Sí... ¿qué te parece?
166. P: Hombre... mmm... en... cuando estuve en el acceso... eh... la de psicología no te quitaba los puntos, con lo que veías el cielo... el cielo abierto... no había... por error no había... no había merma de puntuación...
167. I: Claro...
168. P: Ahora ya sí, ¿no?... las cosas tienen que ser más serias... pero... no sé... es lo de siempre porque es tu tiempo es tu esfuerzo y se dice... lógicamente en una carrera universitaria las cosas tienen que pintar como son... y... bueno... yo creo que se auspician diferentes... cosas, ¿no?, en el sentido de decir si... si la... si la evaluación es tipo test o si la evaluación es tipo desarrollo, son dos cosas las que se vienen examinando, ¿no?,
169. I: ¿Y eso a ti te...?...
170. P: Eso a mí... actualmente... que estoy haciendo los tipo test... yo estoy viendo... eh... relativamente beneficiosal...
171. I: Por... ¿por qué?...
172. P: Hombre, porque... eh... tú sabes, ¿no?... ¿tú has estudiado en la UNED?...
173. I: No, en la UNED no... Pero, el tipo test...
174. P: Entonces... entre los alumnos, al final de... de... de los cuatrimestres, los parciales, que... vemos inclusive cómo existen palabras, o sea, perdona, preguntas de... de exámenes anteriores y tal y cual... entonces... es estudiar... pero también es una cierta

tarea de reconocimiento y nunca mejor dicho en psicología general... ¿sabes?, uno tiene que ---- que siempre es fácil... pero, claro, también es cierto que, por ser primero y también parte de segundo, estamos hablando de... de una entrada al estudio, ¿no?... me imagino que esto será como cualquier deporte, que también viene bien ponerte en forma, y cuando llegue la hora de desarrollar estaré preparado, ¿no?... pienso yo... pienso yo... quiero pensar así...

175. I: Entonces... hasta el momento estás contento con lo que has hecho... por... por todo lo que me has dicho que ha condicionado y afectado el tiempo de dedicación y las horas de... de estudio y demás... ¿te sientes satisfecho?...
176. P: Yo no estoy contento conmigo... estoy... entiéndeme... eh... yo soy... como cualquier persona... con sus contradicciones y sus historias... lo mismo te he hablado de que voy a ser psicólogo pase lo que pase... que esto... pues... denota... hace referencia de una voluntad inquebrantable y tal y cual, pero, bueno... también tengo mis bajones y mis... mis vaguedades (risas)... o sea que... ¿Qué más...?
177. I: No, creo que es todo... me interesa mucho saber si...
178. P: Si estaba contento conmigo...
179. I: Sí... y si...
180. P: Yo estoy contento con haber iniciado el camino... pero... pero todo camino, pues tiene sus piedras y sus tropiezos, ¿sabes?... y el... y si... después del tropiezo... eh... a mí lo que más me... me... me molesta, es el tiempo en volver otra vez a coger el ritmo, ¿sabes?, de... de caminar... y la verdad... fíjate... ya te digo... y quiero seguir caminando porque tengo que ponerme en forma... sólo que es más largo que el camino de Santiago... (risas)...
181. I: (Risas...), lo conseguirás al final... pero... una última cosa... si tú supieras que los exámenes son como decías tú, más de desarrollar, más de... mmm... ¿estudiarías de otra manera?, ¿te prepararías de otra manera o...?
182. P: Tendría un problema... si hubiese sido así desde el principio...
183. I: Tendrías un problema...
184. P: Tendría un problema... y además tendría que resolverlo, claro... tendría que resolverlo...
185. I: O sea, que...
186. P: Y, probablemente... sí, dime, dime...
187. I: Nada, que...
188. P: Probablemente, pues... en vez de tres, hubiera tenido que coger dos, y hubiera tenido que poner tiempo para... para resolver ese problema...
189. I: De acuerdo... o sea que... la evaluación...
190. P: Y además, y además... mmm... eso por supuesto, ¿no?... con ayuda externa, vamos... con ayuda externa...
191. I: Vale...
192. P: Y tendría que hacer lo que... lo que fuera... desde... como si hubiera que cambiar la alimentación, vamos...
193. I: (Risas...), de acuerdo, de acuerdo...
194. P: Que también influye...
195. I: Y mucho...

ENTREVISTA 05

Fecha de realización: Junio de 2006

Lugar: Centro Asociado de Sevilla de la UNED

Hora: 12:00 p.m.

1. I: Bien... Pues, antes que nada... muchísimas gracias... para que quede aquí registrado...
2. P: Vale...
3. I: Bueno, si recuerdas, esto era sobre las formas en que estudias... mmm... qué motivos... tu motivación primera de volver a la universidad, después de...
4. P: De tiempo...
5. I: De estar trabajando... y más o menos la plática es sobre esto... Primero que nada... el curso a distancia, ¿cómo lo estás estudiando...? cómo... cómo lo estás afrontando... de qué manera te preparaste para este examen... cuántas horas estás dedicando... más o menos un poco...
6. P: Pues tengo que... mi sistema de estudio está resultando complicado, porque lo hago a base del... de mucha aglomeración en... en poco tiempo... es decir, yo, como no dispongo de días completos, muchas veces, el día que dispongo un día completo me meto a lo mejor en la biblioteca y... y empiezo a... a estudiar... me puedo llevar horas... sé que eso no está muy bien hecho, pero es...
7. I: Es la forma...
8. P: Es la única forma que tengo de poder... de poder prepararme...
9. I: Y, al momento de estudiar... ¿qué estrategias de estudio...?... ¿qué... cómo lees... cómo...?... llegas al libro y, a partir de allí, ¿qué es lo que haces?...
10. P: Mmm... normalmente siempre me hago resúmenes... no suelo tener un estudio activo... y me refiero a activo a ir escribiendo al mismo tiempo... salvo que se trate de asignaturas... las que tengan que ver... las matemáticas... o algo de formulación... Mientras, me baso básicamente en la comprensión pura y dura del material... no... verás, que no repito ni memorizo, sino... yo me planto delante del libro y es leer una y otra vez, comprendiendo... algunas veces estoy más receptivo... en el que ya prácticamente no me hace falta quizá verme más el tema, ya me entero del todo... y otras veces, no... otras veces... me influye sobre todo las... las horas a las que estudio...
11. I: Claro...
12. P: Soy muy especial para eso... o sea, yo no puedo estudiar con sueño, ni quedarme por la noche sin dormir... yo eso no puedo... me afecta una barbaridad...
13. I: Mmm... ¿te ayuda... leer y relacionar con lo que... la experiencia de tu trabajo o de lo que has vivido... o...?...
14. P: Sí... sí... en principio, esta carrera es muy asimilable a lo que... verás, que no es... no son conceptos... mmmm... como sería la...
15. I: Física cuántica...
16. P: Efectivamente... que es maravilloso pero... yo no sería capaz, porque... es

- pensar sobre lo que no existe... entonces, yo no... realmente si... si puedo ir viendo lo que va ocurriendo... o sea, voy adaptando lo que va ocurriendo a mi alrededor en función de lo que leo, sí, me va bien... me va bien... me... me suelo enterar con mucha más facilidad... hombre, yo no llegaría a decir que son... ¿reglas mnemotécnicas?...
17. I: Ajá...
18. P: ¿Vale?... No llegaría yo a decir... no llegaría yo a decir que son reglas mnemotécnicas... es decir, cuando... qué te digo yo... en algún... en algún concepto en especial... o en alguna patología, por ejemplo, cuando en psicobiología... no... no es que utilice una regla mnemotécnica de acordarme de tal persona que la ha padecido... pero sí es verdad que, bueno, que... muchas veces...
19. I: Asocias un poco...
20. P: A lo mejor visualizo... visualizo lo que es la... la... la patología y veo... un poco... eso sí...
21. I: Y eso ayuda más a la comprensión, ¿no?...
22. P: Pues sí...
23. I: Y, ¿recurre a la memorización en aquellas...?
24. P: Antiguamente, sí...
25. I: Antiguamente, ¿no?
26. P: Antiguamente, porque creo que tengo buena memoria... pero después... mmm... ahora ya cuando he empezado la universidad, no... no memorizo NADA...
27. I: Pero antes sí se solía hacer eso, ¿no?...
28. P: Siempre... es que he tirado... yo creo que también sigo tirando un poco de memoria, lo que pasa que no memoria de repetición... sino memoria... a lo mejor visual... por reconocimiento...
29. I: Claro...
30. P: Los exámenes son también por test... eh... test de respuestas alternativas, con lo cual la memoria de reconocimiento muchas veces va bien... claro, depende también de la asignatura, ¿no?... hay asignaturas que no... ni por reconocimiento, ni por nada, ¿sabes? (risas)... pero bueno...
31. I: (Risas...)... Vale, vale, vale... ¿cuántas asignaturas estás cursando ahora mismo?...
32. P: Cuatro... de las seis de primero, he cogido cuatro...
33. I: Cuatro... ¿y en las cuatro vas...?...
34. P: Voy aprobando...
35. I: ¿Vas bien, no?... ¿sí?...
36. P: Sí...
37. I: Qué bien...
38. P: En el primer parcial aprobé las cuatro... y en el segundo parcial pues ahora veremos...
39. I: Pero vas bien, ¿no?... Te sientes...
40. P: Esta vez no me la he preparado tan bien como el anterior... he perdido un poco de... de gas... he perdido gasolina...
41. I: Por... ¿por falta de tiempo... por...?...
42. P: Por falta de... a lo mejor atención a mi familia... mi mujer ya, pues claro... primer curso y empiezo así de fuerte... yo... yo no pienso aguantar seis años en este plan...

por mi parte, desde luego, no... entonces, claro... te da un poco de remordimiento tú irte a estudiar y... a lo mejor, pues...

43. I: Claro, claro... ¿Y qué te ha traído de nuevo a la universidad, Eduardo...?
44. P: Pues me ha traído...
45. I: Tus objetivos... ¿por qué has querido regresar...?...
46. P: En principio... yo creo... mi trabajo es relativamente complicado... y... bueno, me gusta mucho el trabajo que hago, disfruto mucho, pero... sí es verdad que no creo que la vida se limite mucho a tu trabajo... yo he aprendido mucho en ese aspecto... antes yo me dedicaba mucho y mucho tiempo al trabajo y eso no puede ser... entonces, bueno, pues... ganas de aprender... y he elegido psicología porque, creo que... bueno, que de esta manera también puedo ayudar a gente... a lo mejor no tan altruista... Visto la frase así parece que... bueno... pero, bueno... a lo mejor... como tengo años por delante... creo que soy joven... no pude estudiar por condiciones... por problemas económicos... en su día... con lo cual es una espinita que tenía clavada, de si era capaz o no era capaz de sacar una carrera... y es más por satisfacción personal... yo, además, siendo, como te he comentado antes, siendo funcionario... no voy...
47. I: No te obligan...
48. P: No me obliga, ni mucho menos, a...
49. I: Y tampoco te... te daría más... teniendo una titulación... en tu trabajo...
50. P: Podría ascender...
51. I: Vale...
52. P: Podría ascender... pero... hubiera cogido, por ejemplo, derecho...
53. I: Ajá... o sea, no es un objetivo... no es ascender el objetivo...
54. P: No... yo, si... tuviera que apoyarme en... cuando termine la carrera... tuviera que apoyarme en psicología, en la carrera de psicología... lo haría para dejar mi profesión y dedicarme a la psicología...
55. I: Ah, bien, bien... nadie sabe, ¿verdad?...
56. P: Claro... además, lo que más me gusta es la psicología clínica... con lo cual... me llama la atención en ese aspecto...
57. I: Vale... Una pregunta directa... ¿qué es para ti aprender?... ¿qué es lo primero que se te viene a la cabeza con... mmm... hay que aprender?...
58. P: ¿Aprender?...
59. I: Ajá...
60. P: Yo creo que es realizarse... la realización... el aprendizaje es... cumplir los objetivos, pero de realización personal...
61. I: Vale...
62. P: No... no creo que el aprendizaje sea... o al menos no... creo que el aprendizaje da más satisfacciones que... que problemas... sobre todo cuando te lo sabes...
63. I: Sí...
64. P: ¿Sabes?... y a mí... el aprender me da ese... ese concepto...
65. I: O sea, no es llenarte de datos y de información...
66. P: No... no, porque después... como... verás... soy mucha lata y entonces me gusta saber... de todo... aprender yo creo que... no hay que aprender sólo de psicología, hay que aprender de muchísimas cosas...

67. I: Vale... Me has dicho que tienes familia, ¿no?... tu esposa... ¿tienes...?
68. P: Una hija de ocho años...
69. I: Ay, mi chiquita... bueno, ya... ya no está chiquita...
70. P: Bueno...
71. I: Y... tu trabajo de policía... que te... te... quita muchas horas, ¿no?...?
72. P: Sí...
73. I: ¿Tú piensas que todo eso está condicionando tu estudio...?
74. P: Sí...
75. I: ¿Y la forma en que puedes estudiar?...?
76. P: Sí, sí, sí, sí... sí... eh... lo condiciona por completo... tienes que... te limita mucho en... en... hombre yo... si... yo hubiera estudiado... yo ahora que he empezado a estudiar de nuevo... yo me pongo a pensar... si yo hubiera estudiado, en su época, sin las trabas que tengo ahora... no hubiera tenido problema...
77. I: Hubiera sido genial... yo... yo... yo pienso un poquito así, ¿no?... el doctorado, sin familia, sin nada...
78. P: Es un paseo triunfal...
79. I: Claro, porque te dedicas todo el tiempo a estudiar...
80. P: Un paseo... ahora, tienes la problemática de que tienes que estudiar, tienes que hacer, tienes que... y además tienes que cumplir con lo que realmente es la vida, porque todo no son los estudios, evidentemente, ¿no?... pero... hombre, lo tuyo es mucho más serio, un doctorado no es lo mismo... no es lo mismo... (risas)...
81. I: (Risitas...), hombre, no... pero... es mucho... es muy parecido... nada más es dedicarte y... y sí... es mucho tiempo de dedicación, muchas ganas de querer aprender de todo y... cuesta yo creo exactamente lo mismo, porque una carrera universitaria con trabajo, con familia... Y de... de... asignatura, en asignatura... ¿estudias de forma diferente?... algo me habías dicho que sí, ¿no?... o...
82. P: En el caso a lo mejor de las matemáticas...
83. I: Sólo...
84. P: Pero ahora... sí... pero ahora... la mayoría de las asignaturas que estoy haciendo...
85. I: No te obliga a... tomar otro tipo de estrategia...
86. P: No... no cambio mucho el chip... además, no me daría tiempo a cambiar... porque, muchas veces, a lo mejor desde primera hora de la mañana hasta el medio día antes de comer estudio una asignatura, y después de comer estudio otra... con lo cual no podría cambiar la fórmula... sería muy complicado... por lo menos para mí...
87. I: Y para todo mundo... Y... Ahora vamos a hablar un poquito de... de la UNED y del sistema a distancia... ¿qué piensas de... de... del sistema este?...?
88. P: Hombre, el fallo... el fallo yo creo que está en las tutorías...
89. I: ¿Sí?...?
90. P: Ajá... Las tutorías no están... a mi modo de verlo... no están bien enfocadas...
91. I: Mmm... ¿Para qué te...? ¿Por qué... por qué?...?
92. P: Porque... aunque el tiempo es lo que manda aquí... es decir, realmente las tutorías es un día a la semana... yo prácticamente no he venido a tutoría... primero por lo... por el trabajo, y después porque lo he considerado una pérdida de tiempo... yo más he venido a intercambiar información con los compañeros, que a otra cosa...

93. I: Que a la tutoría misma, ¿no?...
94. P: Sí... yo creo que ya la... la info... en... en el mundo que vivimos ahora mismo, sobre todo de ordenadores, Internet... yo creo que la información tendría que estar, por ejemplo, en la red, con unos buenos medios técnicos que... que... de explicaciones, vídeo... todo eso tendría que estar a nuestra disposición... de manera que no haga falta tener... un habitáculo, o sea, un edificio donde tener a la gente... sino que tú por correo electrónico ya puedes hacer tu pregunta... eso por un lado, y después... poder descargarte vídeo divulgativo... eso realmente te... te... te aporta mucho más que venir a clase...
95. I: Y eso es lo que no has encontrado en las tutorías, ¿no?...
96. P: No... las tutorías, salvo una... que es de psicología general... que es la mejor a mi forma de ver... las demás... nada de nada...
97. I: Era como una... ¿como impartir clase...?, o...
98. P: No... es que... por ejemplo... sobre todo cuando llegas en primer curso, el primer año... acostumbrarte y aclimatarte a un nuevo sistema que... es decir, llegas aquí y en teoría tú tienes que preguntar...
99. I: Exactamente...
100. P: Sobre las dudas que tú tienes... tú tienes... claro... Eso es complicado... entonces tú verte la actitud del... del profesor... en cuanto a la gente, de llegar, sentarse y decir...
101. I: ¿Cuáles son sus dudas?...
102. P: ¿Qué van a preguntar?... pues, prácticamente 90% de la clase se hablan tonterías... porque... no hay... verás, no hay dudas porque no se plantea un tema generalizado... yo creo que a lo mejor las tutorías se podría presentar el tema generalizado, con las posibles dificultades que tenga el tema... de manera que, hombre, abra un poco el camino a que digas, pues yo tuve esa dificultad y yo lo vi de esta manera... no, no, pues la debes... Cada asignatura, además, tiene... en teoría, los profesores o los tutores tienen que tener una especialidad en esa asignatura... no, pues la debes estudiar de esta manera... no te estudies... mmm... qué te digo yo, la... en psicobiología, por ejemplo... no te vayas a estudiar todos los nervios porque eso es una pérdida de tiempo... estúdiate sus... las consecuencias que tiene la forma... o sea, yo...
103. I: Orientaciones al estudio, ¿no?...
104. P: La orientación básica... tema por tema... cómo se estaba haciendo, cómo se está haciendo, está muy bien... tú cuando vienes tienes que traer el tema preparado, bueno, venir y sentarte y... no...
105. I: Que no, ¿no?...
106. P: A mí no me ha convencido...
107. I: Y, por ejemplo... eso... que te ayuden a asociar el... los temas que ves con el mundo fuera y ese tipo de cosas...
108. P: Oé... es que... es que eso es fundamental... la didáctica de tú poder tener... bueno, te he comentado... vídeos de divulgación... prácticamente en psicología está casi todo grabado... tanto en imagen como en sonido... yo creo que en... en imagen muchísimos experimentos... hombre sí... si... vas a poner... si vas a hablar, qué te digo yo, de... yo qué sé... de cualquier experimento básico que se haya realizado... la mayoría están... o tomar fotografías o...
109. I: Claro...
110. P: Y no hay ese... están... de hecho existen, pero... en Madrid...
111. I: Ya...

112. P: Entonces, si tú quieres acceder a ese material y puedes acceder, claro... tú puedes... tú con tu carné de estudiante te llegas a Madrid...
113. I: Vete a Madrid y vuelves...
114. P: Y vuelves... entonces no... verás...
115. I: Vale, vale... entonces las tutorías no... no te están gustando mucho, ¿no?...
116. P: Yo no las he visto...
117. I: Más o menos ya estas preguntas me las has... Y... ¿los profesores titulares... qué te parecen?... ¿has tenido contacto con ellos, o...?...
118. P: Tan sólo con Soledad Ballesteros... y de una manera muy sucinta porque también es una mujer muy seria... y entonces, pues no me ha dado pie a mucha... ¿sabes?...
119. I: (Risas)...
120. P: Pero, con profesores titulares, prácticamente con ninguno...
121. I: Es decir...
122. P: No tengo relación con profesores titulares... todo o a base de tutores, o mejor me meto en el foro y pregunto a los compañeros...
123. I: Y el foro, ¿que tal?
124. P: Muy bien...
125. I: ¿Bien?
126. P: Muy bien... esa es la... realmente es el secreto... el secreto de la... de la UNED... actualmente...
127. I: Ah, muy bien...
128. P: La gente se... ahí se mueve muchísima información... y muchas veces te picas, ¿no?... porque muchas veces... hay alguien que cuelga unos apuntes... tú te los lees, ¿no?... en primera instancia y dices tú, este apunte está fatal... te metes y partes de los apuntes que son para tirarte por un balcón y... más o menos te vas... te...
129. I: ¿Cada cuándo participas... o participabas en el foro?...
130. P: ¿En el foro?, así... todos los días miraba los correos... casi todos los días miraba los correos porque siempre había alguien que... que... preguntaba algo, por ejemplo, cualquier cosa del tema en concreto, decía, tengo problemas con no sé qué... yo la mayoría de las veces no contestaba, pero esperaba a ver quién contestaba... y había veces que yo leía y yo decía, eso no tiene nada que ver con la... con lo que está preguntando, ¿no?, o cosas así... De ahí he extraído prácticamente el 95% de apuntes, esquemas, orientación...
131. I: Que es de los propios compañeros, ¿no?...
132. P: Es propio de los compañeros...
133. I: No hay nada... nadie que...
134. P: Nada... nada, nada... de hecho... te lo... te invito a que lo mires... si tú miras los foros del temario, digamos de los que el equipo docente tiene que contestar...
135. I: (Risas...), no hay nada...
136. P: Hay cinco preguntas, seis preguntas, ocho preguntas... uno... un despistado que ha puesto, vendo libros (risas...), de psicología, ¿sabes?...
137. I: (Risas)...
138. P: Nada que ver... nada que ver... y después está el foro de alumnos y es... cientos de... de mensajes...

139. I: Pues... a mí me gustaría mucho pero no tengo acceso a ellos, porque solamente pueden tener acceso los alumnos... pero bueno, más o menos, con las ideas que me estás dando... Por correo electrónico también se pueden comunicar, ¿no?, con tutores y con profesores titulares...
140. P: Sí, sí... además...
141. I: Pero... no lo has...
142. P: No, porque no... pf...
143. I: No estás encontrando nada que te agrade...
144. P: Quizá... nada... nada que sea interesante... porque yo creo que lo que hay que hacer es estudiar... y una duda en concreto... los... los manuales son magníficos...
145. I: Ajá...
146. P: Todos los manuales son magníficos... de todo... de explicación, de facilidad, de... el... el montaje físico, ¿no?... yo creo que eso está bien hecho... entonces no te hace falta gran cosa a la hora de preguntar dudas, sino simplemente te tienes que poner a estudiar... buscar todo, ¿sabes?... psicobiología, por ejemplo, es una asignatura que a nivel de Internet y a nivel de manuales...
147. I: Estás satisfecho, ¿no?... te gusta...
148. P: Creo que los mejores... y, sin embargo, es la que peor me va (risas...)
149. I: Qué pena (risas...)
150. P: Creo que es la peor... la que peor me va, pero... para mí, los mejores...
151. I: Ajá... y del sistema de evaluación, qué piensas de la forma en que se evalúa... los conocimientos... o el aprendizaje... o...
152. P: Eso es muy complicado... yo creo que es muy complicado... porque es una universidad... Una universidad a distancia tiene la dificultad de que tienes que pensar que la gente está trabajando... entonces... si lo haces a dos exámenes, por ejemplo, como es en este caso, estas asignaturas que son anuales... claro, te limitas a la prueba, al día de la prueba... yo te puedo contar que el otro día... llegaba tarde al examen, llegué media hora tarde al examen... venía con la moto a 140... casi para matarme... cuando llegué aquí... no son maneras de hacer un examen... entonces... yo creo que salió medio que... pero... yo soy consciente de que no son maneras de hacer un examen, o sea, estoy limitando a un día en concreto a la posibilidad de que yo haya estado estudiando asiduamente y tenga... pero a lo mejor ese día no te sale bien... este es el eterno problema, ¿no?... que todo el mundo... Ahora si dice, bueno, pues, voy a mandar prácticas... realizar prácticas... claro, la gente dice, ... es que no se puede, es que no tengo tiempo... entonces, esto yo creo que es muy complicado... esto... tal y como está... después de la experiencia que tienen, yo creo que... debe ir medio bien encaminado...
153. I: Y siempre son... opción múltiple... son... preguntas que tienes que elegir...
154. P: Algunas veces sí... y otras veces son... verdadero, falso...
155. I: Ajá...
156. P: O sea, que en unas son de... de cuatro opciones, otras de tres opciones, y otras verdadero, falso... esas son las asignaturas que yo tengo este año...
157. I: Y todas son preguntas cerradas, ¿no?... no hay nada que tengas tú que desarrollar...
158. P: No, no, no... ahí creo que en primer curso no hay nada... todo es así... salvo... vamos... lo que pasa que... en evolutiva, por ejemplo, hoy... mmm... es un examen que no es... no es a base de definiciones... o sea, que, te pone un ejemplo, una niña de

- ocho años, tiene no sé qué, no se cuánto... y ahora tú pensando, a ver qué ... le pasa a la niña de ocho años ahora... (risas)...
159. I: (Risas)...
160. P: Y, ¿sabes?... que... y eso es complicado...
161. I: Y estos exámenes... ¿piensas tú que pueden inducir a... a otra manera de estudiar, un poco más... como dices tú, para pasar el día del examen y ya...? como más... deja me aprendo lo que tengo que aprenderme para el examen y se acabó... o... o no se da... o en ti no se da...
162. P: Yo creo que... ahora mismo no se me... no se me estaba dando, pero yo creo que empezaré en esa vertiente... por ejemplo... psicobiología, te he comentado que es la que peor me va, sin embargo es la que más me gusta... lo que supone que no estoy estudiando...
163. I: Es una pena, ¿eh?...
164. P: No estoy estudiando como debo... tengo que estudiar para contestar el examen, no para aprender... entonces, limitarme a leer el ejemplo, meterme, no sé... a lo mejor no me está sirviendo... me lo tengo que replantear...
165. I: Pero entonces ya cambiarías tu... tu enfoque... dirías, es para pasar el examen... y a lo mejor...
166. P: Claro, claro... tengo... claro... tengo que... pero es que la única manera de que... que me evalúan no es... de lo... mmm... bien...
167. I: De lo que tú estés satisfecho...
168. P: De lo bien enterado que estoy, sino de que conteste a las preguntas que me han hecho... el problema sería... ¿está... está reñido una cosa con la otra?... o sea, ¿es... es posible que tú creas que la materia medio la dominas y resulta que cuando llegas al examen no la dominas?... porque es que me... en el primer examen saqué un uno... y yo decía...
169. I: Y tú habías estudiado un montón, ¿no?...
170. P: Y yo decía, esto no... bueno, yo no había sacado un uno en mi vida, en nada, ¿eh?...
171. I: Bueno, un nuevo reto, ¿no?...
172. P: Sí, sí, bueno... fue un uno con veinte... la cifra real fue un uno con veinte, pero, claro, no... no... no... pero, bueno, no lo sé... no sé si tendré que cambiar la forma... yo creo que tendré que cambiar la forma de estudiar biología...
173. I: Y, a lo mejor tu tutor tendría que entrar allí en acción, ¿no?, pero, bueno...
174. P: La tutora no esta muy... bien que digamos... es... medianita... pero, bueno, no está mal... la mujer... pobrecilla... no está mal...
175. I: Hasta ahora, ¿estás contento con lo que has hecho?...
176. P: Sí, sí...
177. I: ¿Sí?...
178. P: Sí...
179. I: Por todas estas condicionantes, familia, hijos, el tiempo de estudiar, tutores...
180. P: No, es que si no estuviera contento... si no estuviera contento no me tomaría ni la... ni... ni la molestia...
181. I: ¿Lo hubieras ya dejado?...
182. P: Lo hubiera dejado... no... yo creo que hay algo que me impulsa... a lo mejor... no sé, a lo mejor es que me gusta llegar a las metas que... que me... que me

propongo...ya... eso ya sería cuestión de verlo, ¿no?... pero... yo lo hubiera dejado ya... yo, de hecho... a lo mejor hay cosas que no me llaman la atención... pero ahora mismo me está llamando la atención... y de hecho me preocupa no aprobar... si no me preocupara... di tú... malo... me daría igual, vamos... pero, no, no, no... vamos, me preocupa aprobar o no aprobar, hacerlo bien o no hacerlo bien, ¿sabes?...

183. I: Por, ¿por qué razón te preocupa...?...
184. P: Por mí...
185. I: Por tí...
186. P: Por mí... no... yo... por lo que digan los demás desde luego me da absolutamente igual... es más, mi mujer muchas veces me dice, ... que parece mentira, que no sé qué, que estás más preocupado por esto, que... me preocupa por mí, no por... por lo que... que yo suspenda o no suspenda, verás... te he dicho que en este año estoy haciendo cuatro... suspendí una en... en... y es como, bueno, un triunfo para mí... un triunfo absoluto... o sea un optimismo total... o sea no, no veo el hecho de decir, coj... puf... tres, de cuatro, tres... tengo que... no, no, no...
187. I: No tienes ninguna prisa, ¿no?... va a ir en el tiempo...
188. P: Sí, sí... sí tengo prisa...
189. I: ¿Sí tienes prisa?...
190. P: Me meto más presión por la prisa...
191. I: ¿Sí?
192. P: Ajá...
193. I: ¿Tú tienes alguna meta de ... decir, tengo que terminar mi carrera...?
194. P: Hombre, me gustaría no jubilarme (risas)... estudiando psicología, ¿no?...
195. I: (Risas)...
196. P: Tengo 35 años, yo espero no jubilarme estudiando psicología... sería... vamos... aparte de que... no veas, ahí sí quizá sea por... por la gente, ¿no?... por el... por la... bueno, ¿estás estudiando psicología, bueno, y ¿en qué curso estás?, no, sigo en primero... hombre, chaval, llevas ocho años, debes de salir ya del primero...
197. I: (Risa)...
198. P: No... yo, me gustaría...
199. I: Pero cuánto... ¿hace cuánto empezaste?, este año, ¿no?...
200. P: Este año... pero... que no me gustaría que esto se eternizara...
201. I: Vale...
202. P: Conozco por ahí a alguien que le quedan dos asignaturas y lleva 10 años... me parece una barbaridad... 10 años estudiando... o sea, que...
203. I: Sí, eso es una... es sobre todo mucha fuerza de voluntad, ¿no?, porque cuando una...
204. P: No... dice, lo dejé dos años...
205. I: Luego vuelvo...
206. P: Volví, otro año me matriculé, sólo me presenté en septiembre... una cosa... muy rara... yo, desde luego, si me matriculo, quiero... lo que intento es sacarlo... o sea, que...
207. I: Entonces, ¿tienes esperanza de sacarlo en septiembre, la de psicobiología?...
208. P: ¿La que suspenda?... bueno, el primer parcial... pero yo espero aprobar este segundo parcial, pero...

209. I: Y te ayudan... y, sí... si apruebas este...
210. P: Sí, sí te lo guardan...
211. I: Ah, bien, bien...
212. P: Eso es fundamental...
213. I: Vale... o sea, está bien...
214. P: Si no, no habría manera de sacar esto...
215. I: Vale, vale...
216. P: O sea, si no divides la asignatura... sobre todo las... las que son anuales, las cuatrimestrales no son así... si no divides en dos, en dos parciales y el que apruebas te lo respetan, desde luego échate a llorar...
217. I: Ah, bien, bien...
218. P: No sería posible, vamos, no...
219. I: Sería... entonces es como tu segunda oportunidad esta, ¿no?, de...
220. P: Sí, sí, sí...
221. I: Pues ojalá... yo espero que sí... que sí lo consigas...
222. P: Hombre, por lo menos...
223. I: Y, entonces, el próximo año sería las dos que te quedan de primero y otras tres de segundo o así...
224. P: Sí... ya vería, por ejemplo... creo que en segundo ya hay cuatrimestrales... con lo cual, me cogería dos cuatrimestrales, alguna... ya vería... las que he dejado para el año que viene... mmm... análisis de datos, que se me da fatal, fatal... por eso la he dejado para el año que viene... e historia... que me han dicho que es muy farragosa... muy... mucha...
225. I: Mucho, mucho dato...
226. P: Mucha historia... pero... que, bueno, confío en que esa la sacaré, tú sabes, por lo que te he comentado antes, ¿no?, de que, leyendo, leyendo, leyendo, se me irá quedando el asunto...
227. I: Pues, yo espero que... que todo vaya muy bien...
228. P: Vamos a intentarlo...
229. I: Tienes mucha... mucho ánimo, mucho (risa)...
230. P: Será ahora, ¿no? (risas)... ya veremos... cuando salgan las notas...

ENTREVISTA 06

Fecha de realización: Julio de 2006

Lugar: Cafetería cerca de lugar de trabajo de la entrevistada

Hora: 5:00 p.m.

1. I: Yo siempre empiezo la grabación diciendo muchas gracias por haber aceptado, yo sé que es... un lío salir del trabajo, buscar un ratito... todo muy... así que... de verdad que te lo agradezco, para mí es...
2. P: No pasa nada...
3. I: Importantísimo y significa mucho para mí... Y lo otro... bueno... tú te acuerdas más o menos del cuestionario, ¿no?
4. P: Sí, lo recuerdo ahí algo...
5. I: Vagamente, pero bueno, no pasa nada...
6. P: Pero... algo que lo recuerdo...
7. I: Más o menos, sobre estrategias de estudio y cosas así, ¿no?... más o menos, la plática es sobre esto, ¿no?... me gustaría saber eso... cómo has estado preparándote el curso, cuántas horas le estás dedicando, qué estrategias... eh... específicas estás utilizando...
8. P: En principio soy súper desordenada... eso es... en principio es... un... es un problema que... que tengo que solucionar, debo de solucionar y es, además, la meta para el próximo curso... ni siquiera aprobar alguna asignatura... ser mucho más ordenada... esa es la meta... en principio... Pero... eh... también es cierto que le puedo dedicar poco tiempo, y yo creo que eso hace que mis niveles de angustia... me superen y me hagan ser mucho más desordenada... yo... eh... vamos, reconozco que... que llego a... a niveles de angustia importantes, porque me gustaría acudir a todo mínimamente preparada... o, por lo menos para poder defenderlo... y hay veces que sé que no lo voy a poder defender... y es mi mayor... mi mayor preocupación... y después que también, ¿sabes?, que cuando se estudia a estas edades, pues dejas muchas cosas atrás... entonces como sé que dejas muchas cosas atrás, pues es un cúmulo de sensaciones, de sentimientos, de necesidad de aprobar, porque además también entiendo que... bueno, que con esta edad, si más tarde en terminar, más voy a tardar en dedicar a mi familia lo que necesita, y entonces se junta ahí, una... una bola importante... Pero al principio lo que hice fue... mmm... habilitar una habitación... me compré unos mueblecitos del Ikea...
9. I: Muy bien (risas)...
10. P: Suerte, yo...
11. I: Era necesario...
12. P: Necesario... me compré mi mesa de estudio maravillosa, me regalaron para mi cumpleaños un ordenador... y me ayuda mucho, quiero decirlo, la Web de la facultad... muchísimo... yo acceso la Web... cada vez... cada vez que tengo un ratito... lo que sí es verdad y sí... y sí es importante también y te lo voy a comentar... me

- ocupa mucho tiempo...
13. I: Claro...
14. P: Estar pegada al ordenador... el tiempo... además, yo trabajo diariamente con el ordenador, y es verdad que las horas delante del ordenador son minutos, y casi segundos... cuando te das cuenta ya han pasado tres horas, me tengo que acostar, mañana a las siete... y es verdad... pero también es cierto que se... para un trabajo se...mmm... los compañeros dan unos trabajos muy preparados... gente que están en otros cursos, de manera altruista cuelgan mucha... muchos temas en Internet que me ayudan muchísimo... no suelo entrar normalmente en los foros, sólo lo que hago... es... sólo es captar la información o recabar temas... o... o documentos de estudio que necesito... no suelo entrar en los foros, pero sí que es verdad que me viene muy bien y me ayuda mucho la Web... Y después de habilitar yo allí mi habitación con mi ordenador que me regalaron y con mi... con mi acceso a Internet, intento por todos los medios dedicar, mínimo, mínimo, dos horas al día... que nunca lo hago, también quiero decírtelo... soy sincera...
15. I: La intención es lo que cuenta...
16. P: Eso es lo que yo hice... ir a Ikea a comprar mis libros... perdón, mis muebles, organizar mi habitación, decir a todo el mundo que esa es mi habitación, que ahí tengo yo que estudiar, tengo mi librería con todos mis libros... también tengo muchos libros de lectura, porque a mí me gusta leer, pero... nunca lo cumplo... porque siempre se me atrasa la hora de la cena, el baño del niño, vengo de casa de mi madre rápido porque tengo que dejar allí cena... y a una hermana que tengo con 15 años que intentamos por todos los medios que acuse lo mejor posible pues esa... enfermedad de mi madre... y ya cuando llego, pues yo ya esas dos horas de estudio pues... una... pero, casi que... mmm... psicológicamente me viene muy bien... por lo menos sentarme un ratito y leer algo, así...
17. I: Aunque sean los 15 minutitos...
18. P: Sí, eso me hace a mí tranquilizarme... pero es cierto que con la... historia... el último achuchón de la enfermedad de mi madre... ha sido casi imposible dedicarle... y hasta...
19. I: Y eso fue hace poco, ¿no?
20. P: Ha sido en navidades, Semana Santa, feria y ya estamos metidos en el último cuatrimestre de invierno... ha sido problemático poder acompañar todo eso...
21. I: Y... para aprovechar ese tiempo al máximo, ¿no?, el poquito tiempo que te queda... cuando ya estás leyendo, cuando ya estás estudiando, ¿qué haces?...
22. P: Normalmente... necesito mucho silencio... de momento, necesito mucho silencio... porque además yo trabajo todos los días con mucho silencio... y además mi trabajo es... aparte de grupal... porque soy coordinadora y llevo un equipo... pero necesito... entonces yo allí... necesito también mi silencio... porque cada vez me doy cuenta que con la edad... eso es otra cosa... con la edad tengo menos poder de concentración... (risas)...
23. I: ¿De verdad? (risas)...
24. P: Sí...
25. I: Quizá sí...
26. P: Sí... de verdad... tengo en mi mente muchas cosas que cuando somos... que somos más jóvenes estás más limpia de todo ese tipo de preocupaciones...
27. I: Sí... sí...

28. P: Y entonces ahora me... me... yo me sentía... tengo cosas que yo no tenía... no he tenido nunca cuando me sentaba a estudiar... pero lo que hago es... bueno, me siento, intento encontrar mi momento de silencio, hago mis esquemas... normalmente me planteo... hasta aquí llego con este tema... unas horas... hasta aquí llego con este... intento cumplir a rajatabla ir sobradilla... pero luego yo te he hablado de mi... de mi poca organización... pues tampoco lo cumplo... pero lo intento... normalmente pongo hasta... mmm... dos... una hora para este tema... otras dos horas, por ejemplo, para este otro que me cuesta más trabajo... y el resto vamos a hacer un resumen... siempre estudio con resúmenes... siempre resumo el tema que tenga... siempre escribo, normalmente no memorizo, sino, soy muy dada a la escritura...
29. I: A... a escribir lo que tú vas leyendo...
30. P: Mucho...
31. I: A hacer resúmenes, esquemas...
32. P: Lo que voy leyendo lo voy escribiendo... lo resumo, lo veo, visualizo mucho la información, los esquemas... por dónde ha quedado este autor... además yo creo que la escritura en el papel me hace después que yo lo recuerde a la hora de plasmarlo en algún examen...
33. I: Mmm... Eso... ¿así estudiabas antes?...
34. P: Sí...
35. I: ¿Así has estudiado siempre?
36. P: Casi siempre...
37. I: Desde... chica...
38. P: Desde pequeñita... casi siempre... ha habido otros años que sólo por influencia de compañeros, pues te dicen, pues yo... tal y cual... quieres que te lo pase o... te paso una grabadora... y... a veces he utilizado otras, pero normalmente lo que más resultado me ha dado ha sido eso... y también, con la edad, es cierto que... mmm... cojo los libros como un libro de... un libro de lectura... una novela... un... también lo hago así...
39. I: Claro...
40. P: Estoy en el... estoy en el salón y voy... está cenando el niño y entonces yo voy leyendo como... como se va leyendo... que es verdad que no asimilo toda esta información como... como... que me quedo aislada... pero es como una... un... un ring, ring ahí que va... que mi mente va acostumbrándose a familiarizarme con palabras...
41. I: Y así es como te gusta estudiar, ¿no?...
42. P: Normalmente estudio sola y en la habitación... pero... mmm... los libros van por toda la casa, eso también es verdad... mis libros ocupan toda mi casa... el niño está acostumbrado a ver... mi marido...
43. I: Libros...
44. P: Libros...
45. I: Sí, la verdad que sí... bueno, eso es bueno, eso es bueno...
46. P: Sí, yo creo que a lo mejor algo le inculcará... siempre me dice, yo también quiero estudiar contigo... y digo, pues vamos a estudiar...
47. I: Seguro, seguro...
48. P: Sí, supongo...
49. I: Mmm... cuando los niños ven que un padre ve treinta horas la... la televisión... pues verá treinta horas la televisión...

50. P: También verán más tele, ¿verdad?, sí eso es seguro...
51. I: Pero... si ven que un padre coge un libro regularmente... ellos lo harán...
52. P: Seguro... por lo menos...
53. I: O será un poquito... lo verán un poquito más habitual, ¿no?...
54. P: Más normal... más habitual... como algo tan... tan cercano como bañarse, ducharse, hacer la cena, recoger la ropa... puede ser...
55. I: Claro, claro... Mmm... ¿qué es lo que te hizo volver a estudiar, Belén? ¿Qué te trajo otra vez a la universidad?...
56. P: Mmm... creo que no sé vivir sin los libros...
57. I: Mmm...
58. P: Mayormente... tengo muchísimos... muchísimos más motivos para no estudiar que para estudiar... por mis circunstancias personales y porque tengo... porque mi vida... la... la vida de mi familia ocupa muchísimo tiempo ahora mismo... y cualquier cosa que, como tú sabes, que estoy casada, que tengo hijos, responsabilidades con mis padres, muchas más que a lo mejor otras personas por el tema de la enfermedad... pero, en principio, creo que no sé... hacer... estar sin libros y... me crea... es un reto personal, creo, supongo... hacer la carrera, tener ese título colgado... es algo que... me interesa mucho... Pero yo creo que aunque yo tuviera ya el título colgado seguiría haciendo cosas, y estaría en contacto con esa... con esa historia... me cuesta mucho trabajo acudir a clase... regularmente... necesito dejar al niño siempre en manos de otra persona... que quiero... que esté bien, entonces, normalmente no puedo yo... hacerlo... llevarlo a cabo... pero... ir y toda esta historia me cuesta... pero, saber que estoy ahí enganchada, que sigo teniendo mi carné de estudiante, que sigo trabajando por lo que quería y que por circunstancias no pude hacerlo de joven, pues... yo creo que ese... sobre todo es personal... es algo yo creo que es muy egoísta por mi parte pero es así... es algo que a mí me llena mucho... me apetece muchísimo estar siempre ahí... y puedo escuchar muchas veces a lo largo del día, deberías de dejar un año, respirar un poco, dedicarte a esto y tal y cual, y yo digo, no os preocupéis que ninguno vais a notar esto... yo intento, ¿sabes?... (risas)...
59. I: Al final se nota un poquito, ¿no?... (risas)...
60. P: Sí, después... claro, se notan mis ojeras, se nota mi casa, que hay veces que no está recogida, claro...
61. I: Es normal, la verdad... eso es normal, es normal...
62. P: Está claro...
63. I: ¿Qué significa para ti aprender, Belén?...
64. P: Para mí es lo más importante... pero solamente no se aprende en la facultad, ni con los libros, se aprende con el día a día... un compañero... alguien que te topas por la calle... se aprende de todo... se aprende siempre y... y... y mucho... y el contacto con las personas, diariamente, a mí me hace aprender muchísimo mi trabajo con mucha gente todos los días... o sea, cuando es un trabajo individual sí es verdad que... y se aprende mucho... y después en... en... en la facultad se aprende, se aprende en casa de mis padres, se aprende hablando con mi abuela cuando voy a visitarla, se aprende viendo a mi hijo, cómo vive, cómo dedica su tiempo a ciertas cosas, cómo habla, cómo va evolucionando... se aprende de... de la vida en sí... pero para mí es muy importante aprender... para mí es súper importante... y estar en contacto con personas que para mí son profesores cualificados, gente que entiende mucho de lo que estamos hablando, gente que te cuenta la otra opinión, otro punto de vista que yo a lo mejor nunca he alcanzado y que en ese momento me hacen recapacitar y digo, bah, pues así

no lo he pensado yo... para mí es algo muy importante, además, ese intercambio de información de... seis horas que a lo mejor estés en la facultad un ratito a mí me... apetece mucho... me... me... es... es como hacer... como ir a un gimnasio para alguien que le importa mucho estar en forma o... como hacer el golf para alguien que el deporte o ese deporte en particular es maravilloso... es un hobby para mí... para mí aparte de... de todo eso es mi hobby, es... la manera de... la manera con la que... en la que estoy más a gusto, en mi estado natural, estar rodeada de libros, de lápices, de bolis...

65. I: Tu estado natural...
66. P: Sí...
67. I: Qué chulo (risas)...
68. P: Eso...
69. I: Qué bien...
70. P: Siempre... Tomás dice, mi marido, dice siempre... ¿ya no hay que estudiar?, ¿aquí no tenemos hoy que estudiar ninguno?...
71. I: (Risas)...
72. P: Cómo que nos vamos a quedar este fin de semana... ¿podemos ir a la playa?... es algo como que... pero claro, a la playa se va con los libros... eso está clarísimo... ¿no?... te digo...
73. I: ¿Tu marido también está estudiando?...
74. P: No, pero le encantaría... también me casé con una persona muy inteligente...
75. I: Qué bueno...
76. P: Sí... una persona muy inteligente y además una que me ayuda muchísimo, muchísimo y que es responsable... casi más que yo de que yo pueda hacer todo esto...
77. I: Mira, ahí lo tienes atrás... Belén...
78. P: Siempre, siempre... además me riñe mucho... hay que estudiar, hay que subir... yo también... yo no veo hoy esta película... la grabamos, te la saco de... del este... yo veo muy poca tele... muy poca tele... casi nada... pero me parece que hay cosas que hay que ver, ¿no?, me apetece muchas veces dejar todo y... dice... ¿quieres ver esta película?, no te preocupes que te la grabo, pero, hay que ir a estudiar... y a él le hubiera encantado hacer lo mismo, lo que pasa es que... por... económicamente, necesitamos que...
79. I: Claro...
80. P: Ese... esa aportación de él que además es diaria y, además, es una jornada completa, no se puede hacer otra cosa por ahora, pero, vamos, cuando yo termine la mía vamos a dejar a él que haga lo que quiera...
81. I: Claro, claro... Y ahora, bueno, más, ¿no?, porque dejas tú tu trabajo, y...
82. P: Yo creo que ahora va a ser un poco más fácil, sobre todo la vida diaria... yo sé que voy a echar de menos trabajar, porque... trabajo desde que tenía 18 años, pero, bueno... hay que acostumbrarse a una nueva etapa y...
83. I: Siempre hay buenos...
84. P: Y yo creo que me va a venir muy bien a mí también... para despegarme un poco de todos esos... esos come... comecabezas, de que no puedo llegar aquí, no puedo llegar ahí, ahora voy a tener más tiempo...
85. I: Claro...

86. P: Y espero dedicarme un poquito más a los estudios... e intentar... planificar mi vida en función de todo esto, aunque económicamente más débil, aunque no tenga mucho más, pero, por lo menos, terminar, yo quiero terminar... por lo menos ir pasando los cursos... no quedarme ahí, ahí...
87. I: Sí, vas a ver que sí...
88. P: Y estoy contenta por eso...
89. I: Con ese motor...
90. P: Creo que me va a afectar menos de lo que yo pensaba en un principio...
91. I: Ya veo yo que... la familia te está...
92. P: Es muy importante... pero no sólo mi marido... mi madre... ya te comenté que tiene infartos cerebrales y ella no puede hablarnos, ella se expresa... como puede, pero puede hablarnos, y ella... cuando no llevo los libros en la mano me pregunta con la mirada, me dice que... que si no voy a la facultad, que qué estoy haciendo, que no lo deje, que por ella no, no me deja estar allí, mi padre me ayuda muchísimo a... me... muchas veces me ha llevado... mi hermana, que tiene un bebé pequeño, también me ayuda quedándose con mi hijo, para que yo pueda hacer todo esto... yo creo que el día que tenga el... el título colgado tendrá que poner además de mi nombre muchísimos más nombres...
93. I: Ser comunitario... qué lindo...
94. P: Sí...
95. I: Pero bueno, bien... ahí está...
96. P: Sí... me ayuda muchísimo...
97. I: Y tu familia además te ayuda en eso pero... y también te condiciona tu estudio, ¿no?, o sea, es una cosa...
98. P: Sí, sí... yo creo que va todo ligado, sí... me ha...
99. I: El tiempo que le puedes dedicar depende de tu familia...
100. P: Sí, sí... depende de ella, y al... al revés...
101. I: Para bien y para mal, exactamente...
102. P: Como que... que ellos, o sea, yo quiero dedicarle a ellos ese tiempo pero ellos a la vez en el momento que yo interactúo...
103. I: Te... te retribuyen...
104. P: Me retribuyen diciendo, pero es que hay que hacerlo así, yo me quedo con el niño, el sábado podemos hacerlo de tal manera para que tú puedas estar dos horas más, si quieres ir a la biblioteca y estar más relajada, podemos acercarte... pero... y yo mientras voy haciendo la compra, es decir, todo ese tipo de cosas, ellos me las facilitan, aunque yo a la vez tengo que devolverlas, bueno, pues tú sabes...
105. I: Claro, claro... Y en la escuela... ¿qué... mmm... qué te parece el sistema a distancia de la UNED, qué piensas de él...?...
106. P: Bueno, para mí... en principio, para mí... oh... en principio, así es de la única manera que yo puedo estudiar... para mí... a mí... me viene súper bien... y me viene muy bien que sólo sea un día, y me viene muy bien que se vean en ese día todas las asignaturas... me viene estupendamente, porque, es que, quizás, si tuviera que desplazarme dos veces o tres veces en semana, sí que revertiría a lo mejor en mis conocimientos, porque estaría más... tendría más información, pero a la vez tendría más problemas y creo que sería más agobiante y... incluso más estresante a la hora de estudiar la carrera... pero sí es cierto que muchas veces demandamos el trabajo

preparado, elaborado del profesorado... hay muchos profesores, o la mayoría de los profesores con los que me he topado son excelentes profesionales, que se curran mucho la materia, que... nos hablan de tú a tú con una condición muy directa, que podemos salir con ellos a tomar el café, que lo mismo que le dices... que le hablo del tema quince, le puedo hablar de que tengo al niño malito... Pero hay otros profesores que, que, a mi punto de vista deberían de elaborar más la materia y entender más nuestra situación... es más difícil... pero en general bien, a mí me gusta mucho el sistema...

107. I: Bien, bien... mmm... los profesores te están ayudando a desarrollar esa manera de aprender que a ti te gusta, de... de... de... empaparte de todo...
108. P: Los profesores están ayudando... hay ciertos profesores que... que están tan involucrados o más que muchos de nosotros mismos...
109. I: Que ahí están empujando, ¿no?
110. P: Sí... hay... hay profesores que... es increíble, que te... que te echen esa mano que... que están allí antes de los exámenes y se quedan hasta después de que termines el examen para ver cómo has salido, para ver si te pueden echar una mano, para ver... para... para pasarte la plantilla, para... para ver si pueden solucionar esa duda que tenías en alguna pregunta... para ver si en septiembre te pueden echar también mano... quedo contigo... hay gente... que... que verdaderamente...
111. I: Que estimula...
112. P: Que le interesa... que además le gusta su trabajo, y le gusta estudiar o... o trabajar con gente adulta, y de esta manera... y yo creo que hay... hay alguna otra gente que... que está acostumbrada a la presencial... o... simultanean los dos... las dos facultades... y no están muy todavía en el engranaje...
113. I: No saben muy bien cuál es la...
114. P: De como va la cosa... creo, ¿eh?, no sé, es mi impresión... yo llevo en la... en la... en la a distancia dos años... o sea, que llevo el acceso y este primer año... yo siempre he estudiado...
115. I: Qué... qué estás estudiando... psicología, ¿no?...
116. P: Psicología...
117. I: Y cuántas... ¿todas las materias?, ¿te matriculaste a todas las materias?...
118. P: (Asiente)...
119. I: Tú quieres sacar la carrera en... en los... (risas)...
120. P: No, pero ya... la novatada la estoy pagando al principio, ya después no me va a pasar esto a mí... el segundo año, si puede ser, lo haremos de otra manera... pero bueno, en principio ha sido así, sesenta créditos del tirón...
121. I: Bueno, a lo mejor ha sido mejor, ¿no?...
122. P: No lo sé... a mí me está... yo espero, con suerte, sacar cuatro... y dejar dos ahí, a ver qué pasa....
123. I: En septiembre, ¿no?...
124. P: Sí, pero... vamos a ver...
125. I: Bueno... mmm... los... los profesores... mmm... titulares de la materia, los que están lejos, ¿tienes contacto con ellos?
126. P: No, nunca he... no he necesitado... conozco de compañeros que a veces han llamado, y sí se... se han... se han preocupado o le han dejando un teléfono de contacto personal, o le han... le han indicado que le contestaban en la página Web y

- han recibido respuesta... yo no he tenido nunca la oportunidad...
127. I: Necesidad...
128. P: Ni tampoco he hecho las practicas en Madrid, que hay algunas prácticas de psicología que se hacen fuera de la facultad, y ha habido compañeros que se han ido, que les han tratado muy bien, gente que ha hablado...
129. I: ¿Y tú dónde las has hecho?...
130. P: Yo tengo que hacerlas ahora en septiembre y las voy a hacer a mano...
131. I: Aquí... Bueno, bien...
132. P: Bueno, no puedo cogerme un avión... un AVE e irme a Madrid... tengo muchas cosas que tengo detrás...
133. I: Que es lo que han hecho la gente, claro...
134. P: Entonces, no, no... lo haré aquí, pues... intentaré sacar la práctica como pueda...
135. I: ¿Qué te parece...?... ¿qué piensas del sistema de evaluación que tienes...?...
136. P: A mí me parece bien... lo que... sí te puedo asegurar que echo en falta un poquito más de práctica... hay unas asignaturas, por ejemplo, bueno, diseño, algunas asignaturas que no... no tienen prácticas... y hay algunas... y, por ejemplo, evolutiva, prácticas voluntarias, que yo las he hecho... pero... no sé, como... yo creo que habría... habría que haber trabajado más las prácticas, creo...
137. I: Y que se tomaran en cuenta para la evaluación...
138. P: Sí, para la evaluación... sí, yo creo que sería importante... pero, bueno...
139. I: Y la forma de los exámenes, esta... que es opción múltiple... todo el tiempo... eh....
140. P: En esto no tenemos opinión, no hay desarrollo...
141. I: ¿Te parece bien?...
142. P: Em... yo muchas veces me planteo, fijate lo que te digo, yo misma me planteo muchas veces, ¿estaré yo preparada?...
143. I: ¿Para una opción múltiple?...
144. P: No, siempre tengo opciones múltiples... y digo... ¿estaré yo...?... yo siempre... creo que se puede defender más un examen... explicándolo, ¿no?, desarrollándolo... y yo siempre me... pregunto... ¿estaré yo preparada para algún día cuando...?, o sea, si yo me voy a llevar cinco años de mi vida haciendo mi carrera a opción múltiple (risas)... no voy a estar yo preparada para redactar un informe algún día, no voy a saber escribir, menos mal que yo estudié nena... siempre es opción múltiple, sí es cierto... yo espero que tengamos una... a partir de ahora una asignatura que podamos desarrollar, y podamos... no sé... lectura óptica... tititititititi...
145. I: Que sí, que a lo mejor es muy...
146. P: Es muy... es muy práctico... es... yo creo que es muy práctico a la hora de corregir, somos muchos alumnos... yo creo que es muy práctico... pero también se echa en falta a lo mejor en ciertas ocasiones... mmm... una pregunta de desarrollo, algo que te haga pensar, que te haga recapacitar, que... no sé... que... preguntas de opción múltiple evidentemente tendrás que recapacitar mucho y más... pero a mí me parece que es como mucho más... no sé, ahí... como que veas tú maneras de defenderte, de expresarte, de cómo está preparada la gente también intelectualmente, ¿no?... porque ahí solo, ¿no?...
147. I: Claro, claro, claro...
148. P: Claro... y me tengo que enfrentar con trabajo, y tengo que hablar, y tengo que,

- sobre todo, que hablar yo sola... porque ahí, sí es cierto pero...
149. I: ¿Tú crees que este tipo de evaluación... mmm... va... no sé... fomenta más el que te prepares sólo para el examen y...?
150. P: Me parece que sí... yo te digo que lo... me lo... me lo pregunto muchas veces... cuando veo otro examen digo, ea, pues vamos a ver, a, b, c, a, b, verdadero, falso, ¿sabes?... que, además, mentalmente también tu... tu cabeza se prepara sólo para ese tipo de exámenes, ¿no?, y en realidad es mucha más matemática y mucha más... yo cuento las que pueda tener malas, las que pueda tener... no es... una manera de... no sé... no... no sé si me estoy explicando pero creo que... mi mente... se... creo que se va... acostumbrando a hacer ese tipo de exámenes... echo en falta a lo mejor un examen...
151. I: ¿Y tú alguna vez te has planteado...?... cuando te preparaste estos exámenes... tú dijiste, mira, como los exámenes son de este tipo, opción múltiple, voy a estudiar, sólo esto... no sé... ¿modificar tu forma de estudiar por el examen...?...
152. P: No, no, no... no modifico nunca mi forma de estudiar por el examen... yo lo que modifico para estudiar es el tiempo... o sea, no tengo tiempo, pues no estudio dos temas (risas)... no tengo tiempo, el último lo voy a leer... lectura, voy a intentar calcular... o pensar... en esta parte que puede ser... por revisiones de otros exámenes anteriores lo que pueda entrar, pero normalmente no me condiciona el hecho de ser una opción múltiple mi estudio... normalmente... no es algo que me lo planteo por eso...
153. I: Mmm... tú sigues estudiando siempre, la misma...
154. P: Lo mismo... escritura...
155. I: Estupendo... ¿te sientes satisfecha por lo que has hecho hasta ahora?
156. P: Sí, me siento muy bien conmigo misma... y eso es lo que creo que me hace continuar... en el momento que no encuentre esa satisfacción, o sea, con todos sus problemas, con todos sus inconvenientes, con todo el... el... con toda la presión psicológica que ejerce en mí tener que hacer tantas cosas al día, al tener que dedicar tanto tiempo a muchas cosas que... mis amigas pues no dedican... muchas veces pienso en... lo que no le estoy dando a mi hijo... pero me... me sienta muy bien pensar que cuando un día le pregunten en clase que su madre qué profesión tiene, que diga que soy psicóloga... eso me apetece muchísimo... y que estén orgullosos de toda la lucha que yo he hecho siempre por mejorar personalmente y por ver una...
157. I: A mí me parece que... las dos somos madres, ¿no?, y las dos nos ponemos a pensar...
158. P: Mucho en la... sí...
159. I: En el tiempo que le quitas a los niños, pero, al final, creo que... les estás dando más...
160. P: De lo que posiblemente ahora les estamos quitando...
161. I: Sí...
162. P: Creo...
163. I: Y en un futuro...
164. P: O queremos pensar eso, ¿no?...
165. I: Sí, también...
166. P: Porque necesitamos pensar eso, pero... yo muchas veces creo que, aparte de madre, yo soy muchas otras cosas más, claro... que... que yo el tiempo que le dedico a Guillermo, que... que es mi hijo... es el... el máximo que puedo diario y el de más

calidad... yo normalmente no quiero estar enfadada, normalmente quiero tener mi mejor sonrisa, normalmente quiero que él se de cuenta de la... de la realidad, que a lo mejor pueda vivir en un momento dado, que sea dura... quiero que lo viva como de otra manera... cuando hay que reñir, riño, cuando hay que enfadarse, me enfado... pero normalmente quiero que él vea siempre mi cara amable y que él vea que mamá es feliz con las cosas que hace... y yo creo que igual que una mamá va una hora al gimnasio a ponerse el vientre de palma, no creo que tampoco sea... (risas)... ¡de verdad!...

167. I: (Risas)...

168. P: O es lo que quiero pensar... claro... pero, posiblemente, sí que a lo mejor algún día me diga, pues yo recuerdo a mi mamá, pues... estudiando todo el tiempo, y a lo mejor jugaba menos, pues posiblemente, pero... por ejemplo, yo he tenido... mi madre ha sido una mujer muy...

(Fallo técnico...)

(Explicaba que su madre ha sido siempre muy activa y no recuerda ningún reproche infantil hacia ella y ahora la admira muchísimo...)

(Terminamos la entrevista, le agradezco, charlamos unos minutos más y nos despedimos.)

ENTREVISTA 07

Fecha de realización: Julio de 2006

Lugar: Cafetería cerca de lugar de trabajo de la entrevistada

Hora: 10:00 a.m.

1. I: Bueno, pues... la plática... tú no te... no sé si te acuerdes del cuestionario que hicimos... era sobre todo de estrategias de estudio... eran ítems que tenían que ver con la forma que tú tienes de estudiar y... los... tu motivación para volver a la universidad y estas cosas...
2. P: Ajá...
3. I: Y más o menos esta... lo que quiero charlar contigo es más o menos sobre lo mismo... estas preguntas son la base, ¿no?... Lo primero que quiero que me cuentes es... ¿de qué forma te has organizado para estudiar este curso a distancia?... más o menos, cuántas horas le dedicas al estudio, si estás yendo a las tutorías o no... bueno, si fuiste o no, porque ya esto ha terminado...
4. P: Sí... yo... mi objetivo, claro, principal, era asistir a todas las tutorías... verás... yo al principio... yo estaba trabajando... entonces, me cumplió el contrato y fue cuando yo me decidí de... de dedicarme el año este que, supuestamente iba a estar cobrando el paro, pues me iba a dedicar a estudiar el primer curso de la carrera... entonces yo me matriculé del curso entero, porque se suponía que yo iba a tener más tiempo...
5. I: Las seis asignaturas...
6. P: Las seis asignaturas... entonces, pues... mmm... claro, yo tengo todo el tiempo del mundo porque no estoy trabajando, pero, llevo una casa de familia para adelante, con dos hijos, mi marido y todo lo que lleva consigo una casa... entonces, yo, las horas que yo... todas las horas de... de... del mundo... o sea, yo entro en el baño y entro con los apuntes...
7. I: (Risas)...
8. P: Sí, así, vamos... y yo me levanto a las seis de la mañana... me pongo a estudiar... eh... no diariamente, sino cuando ya se están acercando más... cuando estamos a un mes y medio, dos meses vista los exámenes, ya empiezo a acelerar... eh... suelo estudiar por las mañanas, porque por la mañana pues mi mente... estoy más... me entero mejor de las cosas...
9. I: Ajá...
10. P: Aunque me cuesta, porque yo dejé de estudiar con 15 años, y ahora con 41 como tú comprenderás, pues, el hábito y... y yo leo cosas que después no me he enterado de nada, tengo que volverlo a leer otra vez... entonces, horas, ya te digo, muchísimas... quitando la hora después de la comida, que no sirvo PARA NADA... esa es siesta, o sea, tumbarme en el sofá, porque es que no... no... no sirvo para nada... pero cuando me... sobre las seis o así que ya me empiezo otra vez, me tomo mi cafelito y otra vez empiezo con el...
11. I: Con el estudio...

12. P: Con el estudio...
13. I: Ajá...
14. P: O sea, que...
15. I: Y asistir a las tutorías... era una vez por semana, ¿no?...
16. P: Los jueves, todos los jueves, sí... eso como... vamos, obligatorio... porque es muy importante asistir porque te enteras de muchísimas cosas...
17. I: ¿Sí?, ¿te servían?
18. P: Claro, sí, por lo menos de algunas asignaturas... así como... otras, mmm... el que no aparecía era el tutor... mmm... normalmente las tutorías, claro, te enteras... eh... conoces gente... te... estas... estos compañeros te explican como lo hacen ellos... las dudas que tú tienes las preguntas allí... el... el curso virtual también a mí me ha servido de mucho en cuanto a... por ejemplo, la asignatura de análisis de datos...
19. I: Ajá...
20. P: Que ahí pues se plantean muchísimos problemas... el equipo docente... mmm... ahí el profesor Villarino, este, te cuelga problemas y a la semana te cuelga las soluciones, cómo se han hecho... cómo... los pasos que hay que seguir... eso a mí me ha servido muchísimo...
21. I: Qué bien, ¿no?
22. P: Sí, sí, sí... son como clases particulares... hay algunas cosas que tú no entiendes, tú lo colocas en el... en el foro... eh... que no entiendo de dónde sale el número tal de la página tal del ejercicio cual...
23. I: Ajá...
24. P: Y rápidamente el profesor o cualquier compañero que lo entiende, te lo... te lo explica y, además, pasito a pasito... que se entiende muy... muy fácilmente, vamos, muy bien, muy bien...
25. I: Entonces, el ordenador... el curso virtual fue importante...
26. P: Para mí, muy importante...
27. I: Para... además de esta asignatura, ¿para todas las demás también?...
28. P: Para todas... lo que pasa que, evidentemente, hay asignaturas que... yo entro en todos los foros de todas las asignaturas... lo que pasa que en unas entro y paso... porque todas tienen colgados apuntes... eh... consejos... eh... te... experiencias de otros alumnos que... a lo mejor han repetido... lo que hay y lo que no debes de hacer... pero claro, pararme, pararme... en biología, en análisis de datos... eh... y diseño, quizá sean lo que más me suelo parar... ¿eh?... lo otro... lo otro ya te digo, de paso... porque evolutiva es más tuyo, tú... eh... te lo tienes que preparar...
29. I: No estaba tan difícil...
30. P: No... de evolutiva sí me he bajado muchos apuntes, interesantes... en general, todo... apuntes le echo vistazo a todos los... los cursos, pero donde realmente entro a conciencia es en lo de... en lo de...
31. I: Los problemas...
32. P: Exactamente...
33. I: Cuando ya te pusiste a estudiar para prepararte el cuatrimestral y el final... ¿cómo estudias?, ¿cómo sueles estudiar... o cómo en este curso a distancia te planteaste estudiar?...
34. P: Pues... yo voy primero... mmm... la razón... digamos, las asignaturas más fáciles las

- voy como arrinconando un poco... y entonces pues... eh... en este segundo cuatrimestre he hecho una cosa distinta al primero... en el primero intentaba llevarlo todo a la vez... o sea, por ejemplo, por la mañana cogía análisis, por la tarde biología... y eso era un caos... entonces, en este cuatrimestre, segundo, pues... eh... me he dedicado, por ejemplo, una semana entera sólo a biología... a la semana siguiente sólo a análisis... y así es como...
35. I: Y ya para leer los textos y... estar en el proceso de... de aprender para presentar... qué es lo que sueles hacer...
36. P: Los exámenes... sacar exámenes anteriores... exámenes anteriores... y preguntar... mmm... que no entiendo, o que no sé cuál de los tres... de las respuestas es la correcta, pues... vuelvo a la... a ese tema y lo vuelvo a leer...
37. I: Ajá... y leyendo te gusta, no sé, hacer esquemas o...
38. P: Sí... yo normalmente siempre hago esquemas... o sea, no esquemas... eh... porque yo... eh... necesito escribir para que se me quede mejor... entonces yo me... me leo un párrafo o un... no un párrafo... cómo se dice eso... un punto de... de ese tema, ¿no?... yo me lo leo, y entonces subrayo... porque yo pintorrequo mucho... no el libro, sino los... las fotocopias, que le hago fotocopias... y pongo los nombres en verde, las cosas más importantes en rosa, y así, ¿no?... y ahora, una vez que ya tengo todo pintado el... el libro, ahora yo, en un folio pues saco de ahí... mmm...
39. I: Un extracto, o...
40. P: Sí...
41. I: Vale, vale...
42. P: Lo mismo te puedo hacer un... empiezo con las flechitas, para acá, flechitas para allá, ¿sabes?... pero, más que para estudiármelo, para ir quedándomelo... para ir memorizándolo, ¿sabes?...
43. I: Entendiéndolo...
44. P: Más que... mmm... hacer el esquema y repasarlo antes del examen, no... lo necesito escribir para quedarme con ello... porque me cuesta mucho a mí entender las cosas, vamos...
45. I: ¿Sí?...
46. P: Sí...
47. I: Tus... tus vivencias diarias, tu experiencia como... en tu vida, te... ¿te es fácil asociarla a lo que estás estudiando? o... ¿encuentras alguna relación con lo que estudias y lo que haces... que te ayude a entender mejor... la asignatura...? o... no encuentras...
48. P: Hombre, la verdad que yo... hay asignaturas que sí... que sí la... la ves... mmm... en cosas que pasan en la realidad... bueno, me imagino que estará todo sacado de la realidad, ¿no?... pero, por ejemplo, el tema de análisis, eh... los percentiles, los estos... pues como que no, como que en mi vida real pues no...
49. I: No hay nada...
50. P: No tiene nada que ver con eso, ¿no?... eh... por ejemplo, evolutiva, pues sí... porque en evolutiva pues tú ves lo que has leído de... el comportamiento, por ejemplo, de los niños, de cómo... el juego, la forma de cómo juegan... yo antes esas cosas pues no... ni prestaba atención... ahora, pues en el mismo... eh... con los mismos vecinillos de allí de la... del... de casa, pues veo cómo juegan... me... observo... eh... cómo hablan solos, y cómo se hacen... cómo se hacen sus... eh... todo lo que se...
51. I: Y lo vas descubriendo...

52. P: Sí, sí... eh... por ejemplo, en psicología general, pues todo el tema de la percepción... eh... mmm... el... el tema este de... eh... mmm... cómo se perciben... eh... el tacto, el gusto, el... la vista, ¿no?... cómo... cómo se ve una cosa cuando realmente... por ejemplo... (¡“illa” la mosca cómo es, ¿no?, de pesada!)... por ejemplo, mira, tengo una pelea, porque en la cocina de mi casa...
53. I: Sí...
54. P: Tengo un televisor chiquitito... y... y en el salón pues está el otro... bueno, de la cocina de mi casa al... al salón hay... cinco pasos... tampoco es... es piso pequeño... pequeño, vamos, no es muy grande... bueno, pues es muy gracioso que en el salón está puesto el mismo canal que en la... que en la cocina... y, por ejemplo, supongamos que están dando las noticias de antena 3, ¿no?, bueno pues empieza a dar la noticia en la cocina, y ahora voy hacia el salón y está empezando en ese momento en el salón, la noticia...
55. I: ¿De verdad?
56. P: Claro, sí, sí... eso tiene un sentido, lo que pasa que yo todavía no sé explicarlo... pero me hace muchísima gracia que estando los dos televisores a la vez encendidos, tú percibes... eh... va retardado... mmm... y... mmm... eh... yo eso creo que es igual... eh... como el ejemplo este de... se percibe antes...la... la luz y después el sonido...
57. I: Que el sonido...
58. P: ¿No?... pues yo creo que... no sé que relación... por qué... por qué... se escucha primero un... si están... esa noticia es en directo... por qué se escucha... mmm... en distintos momentos... y... es un detalle, por ejemplo, que digo...
59. I: Y eso es parte de... lo que...
60. P: Claro... eso tiene que ver mucho con... con... con la percepción...
61. I: Ajá...
62. P: Con la realidad, vamos, yo... no sé explicar... no sé explicar eso, pero...
63. I: Pero, bueno, te vas buscando cosas en la vida que te van ayudando a entender lo que estás estudiando, ¿no?...
64. P: Sí, sí, sí...
65. I: O, encuentras... mira, esto... percibir...
66. P: Está muy relacionado... eh... por ejemplo, eh... psicobiología... ahora tengo una... hay una vecina ahí que... bueno, esta chica ha tenido problemas de alcohol, ella pertenece a una asociación porque ella está desintoxicada... y me gusta mucho hablar con ella... y, por ejemplo, tiene... ella padece... esto... la... esto bipolar...
67. I: Trastorno bipolar...
68. P: Lo... tiene trastorno bipolar... eh... y... y cuando hablo con ella... y... todo esto... digo, pues esto es lo que yo estoy dando... vamos, este ese el tema que estamos... que estamos tratando...
69. I: Vale, vale...
70. P: Y me gusta...
71. I: Y te ayuda a que... a que lo retengas mejor y a entenderlo mejor cuando te das cuenta...
72. P: Verás, tanto como ayudarme, no, porque, mmm... yo tengo que... que volver... cuando yo, por ejemplo, he hablado con esta chica, de estos trastornos bipolares y de... cuando yo subo a casa, lo primero que hago es ir al tema...
73. I: Ajá...

74. P: ¿Sabes?... Para ver realmente de dónde... si lo que ella me ha explicado es... es... pues claro... a lo mejor de trastorno bipolar vienen tres líneas en el libro... entonces pues yo investigo... me gusta investigar más sobre... sobre eso...
75. I: Vale, vale... bien, bien...
76. P: Sí, sí... me gusta a mí...
77. I: ¿Así has estudiado siempre? La forma que tú ahora mismo... de subrayar, de esto... ¿cómo estudiabas tú cuando...?
78. P: Es que yo no estudiaba...
79. I: Vale...
80. P: O sea, yo me ponía delante del libro y yo lo que pensaba era, el sábado, a ver si fulanito me iba a sacar a bailar...
81. I: (Risas)...
82. P: Eso era... (risas...), mi... mi... mi interés, vamos... no tenía interés ninguno por estudiar... vamos (risas)...
83. I: Ha cambiado entonces, ¿no?...
84. P: Pues mira... han tenido que pasar algunos años para madurar (risas)...
85. I: Bueno, pero está bien...
86. P: Sí, la verdad que sí...
87. I: ¿Qué es lo que te ha traído otra vez a la universidad, Chelo... por qué has vuelto a estudiar?...
88. P: Pues mira, he vuelto a estudiar porque... eh... yo me veo como que me... verás... que... que me estaba quedando atrás, ¿no?... mmm... mi marido tiene... eh... él... tiene filología hispánica... y, aparte de eso, pues es un tío que es muy culto, ¿no?, un tío que... ese se lee todos los días El País... cosa que yo intento leer el periódico, pero yo no tengo tiempo para leerme todos los días el periódico... él coge un libro y así como... eh... nos vamos de vacaciones, por ejemplo, ¿no?, y el lleva un libro y yo llevo otro... bueno, pues él se lee el que lleva él y el que llevo yo...
89. I: Y el tuyo...
90. P: Y yo vuelvo de las vacaciones y llevo medio libro o un cuarto de libro... entonces, claro, yo veía... yo me pongo a hablar con él y yo había veces que... que no... que no le seguía el ritmo... eh... mmm... que me veía así como... cómo te digo... que no sabía... que me estaba quedando burra... no me sabía comunicar, no, no... para mis hijos, no les sabía transmitir... bueno, el tema... porque el tema de la... de estudiar psicología fue por... por entender un poco más, o saber cómo tengo que hacer las cosas... porque con mis hijos, pues, como que no... porque yo... mmm... creo que estoy haciendo las cosas bien... y bueno... y no quiere decir que estudiando psicología yo vaya a saber... pero a lo mejor me conozco a mí un poquito más... al adquirir esos conocimientos, pues los puedo llevar a cabo con ellos, y entender también un poquito mejor... a ellos...
91. I: Claro...
92. P: Y, bueno, y por mí... la satisfacción de... de yo decir... pues yo tengo una carrera...
93. I: Ajá... porque es mucho trabajo, ¿no?, implica muchísimo trabajo...
94. P: Hombre, eso es mucho... y además te digo una cosa, yo, en mi casa, se necesita trabajar... la economía en mi casa... no es... eso, vamos, yo no me puedo permitir el lujo, como tengo algunas compañeras, de que ellas tienen la tarjeta y... yo este año tengo que trabajar... me he permitido el lujo ese porque he estado cobrando el paro, y

- por lo menos era una ayuda...
95. I: Pero ahora empezarás a trabajar...
96. P: Ahora, ahora tengo que buscarme un trabajo donde sea... Y... y tengo... me da muchísima pena porque yo quiero seguir estudiando, lo que pasa que yo entiendo que yo no estoy en una estabilidad económica para yo... para permitirme el lujo de estudiar, ¿no?... lo que pasa es que, bueno, que yo soy muy bruta y conmigo no hay quien pueda... vamos, y... y aunque tenga que trabajar, yo me voy a seguir matriculando de seis asignaturas... llevaré tres a tope... o cuatro, dependiendo de con lo que me vaya encontrando... durante el... el... hasta junio... y las otras... el resto pues lo haré durante el verano... hombre, es que yo no puedo perder el tiempo... verás tú, que yo ahora... yo no me voy a poner a hacer dos asignaturas por... por año...
97. I: Por año...
98. P: Porque entonces voy a terminar la carrera cuando tenga 80...
99. I: Como hay gente que lo hace, ¿verdad?...
100. P: Pero yo... yo quiero hacerlo pronto... yo no me puedo quedar...
101. I: Claro, claro... ¿Qué significa para ti aprender?... ¿qué piensas que es aprender?...
102. P: (Silencio)...
103. I: ¿Qué es lo que se te viene a la mente cuando te dicen, es que hay que aprender... o... aprendo siempre... o...?
104. P: Bueno, aprender es... pues no sé... es que... no sé... aprender... yo tengo el aprendizaje de los cuarenta... por eso, muchas veces digo, la ventaja de estudiar con esta edad es que tú ya llevas la experiencia vivida de cuarenta años, que la calle evidentemente pues te... te enseña... te lo enseña todo... y además, culturalmente, que es el caso de tener la carrera, ¿no?... porque yo muchas veces, pues, sin necesidad de... de a lo mejor... eh... saber el concepto... mmm... viendo, observando alguna persona... pues yo digo, esta persona, no está bien... su cabeza no está bien... por la forma de la mirada, por la forma en que está fumando... o por la forma en que coge... y eso evidentemente yo no lo he estudiado... eso, pues, me lo habrá dado la experiencia, ¿no?... entonces, pues, claro, el aprender es... mmm... adquirir esos conocimientos que... para después poderlos llevar a la práctica, ¿no?... y yo creo que la práctica la tengo con el día a día... pues ahora lo que necesito que...
105. I: Como... reafirmar lo que ya tienes, ¿no?...
106. P: Exactamente... creo que es eso... o sea, es que... creo que esa pregunta no cabe en... a lo mejor en... en... en personas de... de... de mi edad, ¿no?... tú a lo mejor eso se lo preguntas a un niño y el aprender... te puede decir, pues para saber cómo hay que hacer esto... cómo... que claro, que yo también puedo aprender ahora a saber que lo que yo he hecho hasta ahora pues no estaba bien hecho, pero, vamos... que eso me lo ha dado la misma experiencia...
107. I: Ajá... vale, vale...
108. P: ¿No?... Creo yo, vamos...
109. I: Me has dicho que tienes familia... tienes dos... ¿cuántos hijos...?
110. P: Sí, dos...
111. I: Y tu marido...
112. P: Y el marido...
113. I: Mmm... ¿están condicionando tu familia la forma de estudiar, o el tiempo que dedicas, o...?, ¿o de qué manera... qué efectos tiene tu familia, tu contexto familiar en

- tu... en tus estudios...?...
114. P: Bueno, pues... mi marido normalmente sí me apoya... vamos, que él, por ejemplo, cuando ha llegado, llega de trabajar, si yo estoy en el salón... porque yo tengo el ordenador en el salón y yo tengo apagada la televisión... si él llega de trabajar y ve que la televisión está apagada o yo estoy estudiando, la televisión sigue apagada... y a las 9 de la noche, pues ya me dice, vamos a ver las noticias, ¿no?, y entonces (risas)...
115. I: Ya... hay que encender la televisión (risas)...
116. P: Hay que poner... hay que encender la televisión y, entonces, ya pone las noticias... pero que... mmm... eh... vamos, que no, que... tampoco... que ellos me dejan, que si yo he elegido hacer eso, pues, pues venga... eh... que yo... lo que yo quiera... yo no tengo problema en ese sentido, y si yo digo, pues... mmm... verás tú, es que nosotros tampoco somos una familia de salir mucho los fines de semana por ahí, de... entonces, si estamos en casa, pues, yo procuro siempre que esté la comida y la casa limpia... aunque en época de examen... que la casa está patas arriba, y ahí mi marido no me dice, ah, que no está la plancha, o... que no... que va, que va... yo estoy estudiando y ahí todo mundo se conforma, vamos, que no, no tengo problema...
117. I: Vale, vale, vale... eso está bien...
118. P: A ver... si es que yo he elegido eso, y... y yo no... te estoy... hombre, que está... distinto es que por ejemplo mi marido venga diario y no tenga hecha la comida porque yo estoy estudiando... eso no... pero en época de examen, que estamos a vistas a quince días de examen, si las ventanas están... eh... comidas de mierda, pues... eh... se quedan ahí hasta que yo termine los exámenes... ¿sabes lo que te digo?... sin problema, vamos...
119. I: Vale, vale... y... en la parte académica... los tutores, ¿qué... qué tal... qué te parecen?... mmm... ¿te han servido para... para...?...
120. P: Mira, ahí hay... yo, de los seis tutores que tengo... eh... la número uno es Gina, que es la que da psicología general... con diferencia... con diferencia hacia los demás... porque Gina... eh... se mete... eh... todo es ayudarte... se mete totalmente en el papel... ella apura los segundos para que le dé tiempo de darte... de dar el tema en sus tres cuartos de hora... y una persona que te transmite fuerza, ¿no?... porque... tú te enteres a base de... mmm... en ella está, ¿no?... yo... vamos, no sé si has ido tú a alguna clase de Gina... ella lucha para que te enteres...
121. I: Ajá...
122. P: Eh... otros tutores, pues... como que pasan... o sea, tú te tienes que preparar la asignatura, él está allí y llega y dice, ea, a preguntar... bueno, a preguntar...
123. I: ¿Qué pregunto?...
124. P: Vas a las tres primeras clases, ya las otras es que ni... ni apareces... eh... otra clase yo me llevé como... mmm... veinte minutos buscando al... al tutor por toda la UNED... veinte minutos...
125. I: ¿Y dónde estaba?
126. P: Eh... se había metido con la clase de los... de segundo...
127. I: (Risas)...
128. P: Veinte minutos... pero Pablo y yo buscándolo, ¿eh?... que fui a Pablo y le digo: ‘Pablo, ¿este hombre no ha venido?’, y me miró y dice: ‘sí está aquí’, y le digo: ‘pues a ver dónde está’, y quedábamos en clase, tres... ¿tú sabes lo que pasa?, que la gente se van aburriendo... y dice, ah, que no está... tres alumnos había, y digo, pues si somos tres, este nos tiene que dar clase... para nada, porque después no... es una pena, que... pero bueno...

129. I: O sea que encuentras apoyo en algunos pero no en todos...
130. P: En algunos, en algunos nada más...
131. I: Y, y que se den cuenta de... las circunstancias tan particulares que tienen los alumnos...
132. P: Yo ahí no veo que... ya te digo que, quitando a Gina y a Alberto, que es el de evolutiva, que ese chaval pues también llega con su clase preparada, la explica, y... y ese chaval también muy bien... eh... los demás... mmm... como que no... van... tienen otro sistema... piensan que... bueno, lo que es una tutoría, porque, claro, una tutoría realmente es tú preparártelo en tu casa... pero, fíjate tú... yo, después de veintitantos años de coger un libro, ¿eh?... yo... a mí me pones tú por delante el tema de los percentiles y es que... yo eso es chino... sí... yo no asisto a una clase que diga... que al... que el profesor diga... yo eso lo he aprendido en el foro... en el foro he aprendido yo los percentiles... y a base de... de... de mucho codo, ¿me entiendes?... porque ahí tengo mis compañeras que ni para atrás ni para adelante... y, sin embargo, yo... mmm... y venga, y venga a darle vueltas, y venga a darle vueltas, y una hora, y otra hora, hasta que logré entenderlos...
133. I: Y tu tutor no...
134. P: El tutor... no... ya te digo... para... que no... entre que llega tarde a la tutoría... eh... que no, que ese no... ahí... eh... lo ha sustituido algunos días una chica que se llama Susana, y esa niña en el tiempo de la clase ha dado perfectamente la clase y se ha entendido... pero claro, eran dos temas muy determinados...
135. I: Claro...
136. P: El resto... los otros... los otros pasan... no debe de ser, o debe de ser... o a lo mejor la que estoy confundida soy yo, ¿no?... a lo mejor es que las tutorías, tú te lo tienes que preparar y...
137. I: Yo la verdad que no lo creo... yo creo que un tutor está para... precisamente eso, para ir tutorizando tu aprendizaje y que te vaya ayudando y...
138. P: Claro, pero si ellos te dicen a ti que tú te lo tienes que estudiar en tu casa y lo que no entiendas, lo lleses ahí... pero es... entonces, tú quieres que en... en... treinta minutos o treinta y cinco minutos que dura una tutoría... si cada uno de nosotros nos pusiéramos a decir, yo no entiendo esto, yo no entiendo lo otro... es que no le da tiempo, es que no le da tiempo... ni le da tiempo a explicar a una persona lo que no entiende... porque ha pasado, de hecho... el... el... el de diseño llega, a ver, venga, alguna pregunta, y ahora empiezan mis compañeros, en la página tal... eh... que yo no entiendo... pues yo a lo mejor entiendo eso, y no entiendo otra cosa, pero es que se pone a explicar eso y cuando te das cuenta pues ya se ha pasado la clase... mientras que de la otra manera, si tú te la lees, tú la llevas leída, pero él te da... eh... hace un esquema en la pizarra, y te enseña las pautas o te dice, mira, no perdáis tanto tiempo en esto porque esto no es tan importante como por ejemplo esto... que te dé un poquito el norte, ¿no?, de por dónde van las cosas... que te oriente... porque... el... el tema... fundamentalmente, lo más importante es el tema seis... tema... eh... once, diecisiete, dieciocho... es donde está la base de todo... o... te está dando... te está orientando que te vayas por ahí, para qué vas a perder tanto tiempo si después del... de ese tema, a lo mejor no es tan importante y te va a caer una pregunta nada más... ¿vas a perder el tiempo en eso cuando el otro es más...?...
139. I: Claro... Bien... ya vamos terminando... mmm... es una pena, ¿no?, escuchar eso de las tutorías, ¿no?, pero, bueno...
140. P: Hombre, claro...

141. I: Mmm... el sistema en... pero, fuera de las tutorías, ¿el sistema a distancia te gusta?...
142. P: Sí... A mí me está gustando... vamos, a mí... mmm... en general, muy bien, la UNED, allí, en el centro, muy bien... eh... por parte de...
143. I: La administración...
144. P: La administración muy bien... y ya te digo, los cursos virtuales muy bien, muy bien... allí encuentro yo muchísimo apoyo... cualquier duda que tenga... ahora, por ejemplo, me faltan unos apuntes del tema nueve y ayer lo... ayer... mmm... tengo problemas con el ordenador, porque el problema es... el ordenador mío tiene cinco años y... y lo llevo... se ha quedado obsoleto, vamos... y, claro, pero, ahora mismo no me puedo comprar... a ver si esta gente que decían que había subvenciones...
145. I: Ajá, sí, sí, sí...
146. P: Pero no encuentro ninguna subvención que pudiera acceder a un ordenador más actual...
147. I: Por la universidad de Sevilla hay, pero, bueno... mmm... no sé de que manera pudiera tenerse acceso a...
148. P: El año pasado salió la de... eh... eran ordenadores portátiles, pero, eh, lo pagas tú... lo que pasa es que el banco te deja el dinero y no pagas los intereses... pero yo eso no... yo quiero que me... que me... hombre que me lo subvencionen...
149. I: Es verdad, por el banco también...
150. P: Claro, pero eso es que... tú lo pagas... lo que no pagabas era...
151. I: Ya, ya, ya... lo que quieres es una subvención...
152. P: Yo quiero una subvención, vamos que me... que me cueste lo mínimo... vamos, lo mínimo, que si no, no puedo comprarlo...
153. I: De las... de las seis asignaturas a las que te matriculaste, ¿cómo vas?... has...
154. P: Bien... eh... voy con historia entera para septiembre...
155. I: Ajá...
156. P: Llevo un parcial de biología, llevo un parcial de diseño, y... y llevo un parcial de análisis si no me quieren ayudar ahí a... muy bien, en general muy bien, vamos...
157. I: Entonces ya llevas terminadas... mmm... tres...
158. P: Eh, psicología evolutiva la he aprobado con un 7,20 de media... que, bueno, es el primer 7,20 que saco yo en mi vida... (risas)... que es una alegría...
159. I: ¡Qué bien!...
160. P: Vamos, no me lo creo ni yo... eh... general, también la he aprobado de media, pues, con un 6 y pico, cerca del 7, a lo mejor con la... con la práctica... igual me sube también a un 7... y... y... las otras que he aprobado, pues...
161. I: Que vas... vas bien, ¿no?...
162. P: Sí...
163. I: Pero los otros parciales los dejaste para septiembre, e historia completa...
164. P: Claro... esa... no, esa me he presentado, lo que pasa es que ahí he sacado un 1,70 de media... (risas)... ahí, vamos... la verdad es que no me da tiempo de estudiar yo todo...
165. I: (Risas)... No lo estudiaste...
166. P: No, no, no...
167. I: Entonces te queda pendiente para septiembre... historia...
168. P: Historia, biología un trimestre... que biología yo lo podría haber aprobado

- perfectamente, pero... eh... no lo aprobé porque cambié... una vez que tenía puestas ya las respuestas, las cambié... porque siempre voy buscando la trampa...
169. I: Claro...
170. P: Había dos preguntas que las tenía clarísimas, que eran esas, pero yo las veía tan fáciles... decía, que va... aquí hay trampa... y las cambié... y entonces, pues claro, aquí el problema que como te penalizan tanto las malas, pues me cargué el examen por eso...
171. I: Ay...
172. P: Y, después aprendí... he aprendido también... eh... a asegurarte el examen... por ejemplo, en análisis y en... y en evolutiva, contesté... eh... las que estaba totalmente segura, y di un margen de uno o dos errores, con lo cual, pues, las aprobé sin problema... eh... en historia y en biología... eh... eh... contesté las... las treinta, y eso es lo que me ha hecho perjudicar, porque, al tener, por ejemplo, catorce bien y catorce mal y dos sin contestar, pues claro, me... me voy al garete directamente... cuando esas catorce que estaban mal, si yo tenía duda, pues no las tenía...
173. I: No las contestabas...
174. P: No las tenía que haber contestado, claro... en la segunda... en el segundo cuatrimestre, pues eh, lo que he hecho, contestar nada más a lo que realmente sé... y... y así es una manera de...
175. I: O sea, que tienes que aprender algunas estrategias para el examen...
176. P: Claro, claro... de hecho, las notas del segundo no tienen nada que ver con las del primero... claro...
177. I: Ajá...
178. P: Fíjate que biología... eh... en general, por ejemplo, saqué... he sacado un 7... y en el primero saqué un 5,50...
179. I: Ya, ya... ajá...
180. P: Entonces, pues, eh... mmm... no voy... no voy a... eh... cómo te digo... en plan... a ver, vamos a ver, yo voy por el aprobado, yo no quiero 8, ni quiero 10... hombre, claro, me gustaría, ¿no?, fíjate lo que yo vacilaría con un 10, ¿no?, pero, vamos, yo... no... creo que... en la vida sacaré un 10 (risas)...
181. I: (Risas)...
182. P: Pero, controlándome un poco... eh... las dudas, fuera...
183. I: De eso te quería yo hablar, de todo esto del sistema de evaluación... tú... ¿te gusta como...?... ¿qué piensas tú del sistema de evaluación y la forma en que condiciona tu estudio y tu aprendizaje?...
184. P: Bien, yo... será que este es el sistema que yo he tenido desde pequeña...
185. I: Siempre...
186. P: Bien... además, te digo una cosa... me crea morbo a mí lo de... yo... me gustaría hacer más exámenes...
187. I: ¿Te gustaría?...
188. P: Sí, sí, sí... la última vez yo lo... lo he pensado... necesitaba hacer más exámenes... mmm... esa tensión... y yo no me pongo nerviosa ni nada, sino... mmm... es ponerme a prueba a mí... constantemente de... de lo que he estudiado... eh... demostrar que... que lo sé, ¿no?... me gusta... lo que pasa que claro que aquí... eh... aquí es que te la juegas... como aquí no hay... el profesor no te conoce... que... que lo que hablamos de...

189. I: Es lo que tengas en el examen, ¿no?
190. P: Es lo que tenga en el examen... por ejemplo, en el examen de evolutiva, he tenido, fijate tú qué tontería, que... hay opción a, b o c... y en una que era b, fui a poner b y en vez de poner b, puse d, confundí b con la d...
191. I: Ay...
192. P: Entonces, me aparece en la plantilla la d... y es que... es que no hay d, ¿comprendes?... es que no hay d...
193. I: Hay a, b, c, y pusiste...
194. P: Claro, y puse d, pero mi intención era poner la b... entonces, claro, tú como le explicas eso... mmm... al... al profesor... al... al equipo docente de Madrid... va a decir, mira esto es un rollo que te estás montando... no, no, es que yo sabía que era la b...
195. I: Y te has... (risas)...
196. P: Lo que pasa es que he puesto la d (risas)... que no cabe...
197. I: Qué confusión más grande...
198. P: Porque es que si no la sé, es que no la pongo... porque eso me va a penalizar, ¿me entiendes?
199. I: Claro...
200. P: Y... y pongo la d... venga...
201. I: Qué coraje...
202. P: (Risas)...
203. I: (Risas)... Mmm... ¿tú crees... mmm... te viste tú pensando que... estabas estudiando para ese examen determinado y para la forma en que se hace la evaluación... esto de opción múltiple y de... que más bien por aprender la materia?, ¿más bien, por aprender el contenido?... es decir, mmm... no sé... aunque no te quedaras bien con... con las... con los contenidos... pero... estar estudiando para eso, para, buscar la trampa, este...
204. P: Bueno, no...
205. I:...Viendo los exámenes previos...
206. P: Claro... pero es que aquí... lo que pasa que si tú sabes realmente la respuesta... evidentemente...
207. I: Todo lo demás sobra...
208. P: Claro... es que... cuando tú sabes una cosa bien, bien... tú dices, bueno, es... la a, no es... ésta no es... por ejemplo, cuando tú tienes la duda... ¿cuál será?... la a, no es... la b, imposible... por tanto, tiene que ser la c...
209. I: Ajá...
210. P: Eh... a mí me gusta este sistema... porque yo, por ejemplo, sería incapaz de hacer un examen a desarrollar... yo no tengo capacidad para desarrollar una pregunta...
211. I: ¿Por qué te... crees que no pudieras?...
212. P: Mmm... no lo sé... será porque... eh... no estoy preparada... o... tú normalmente desde pequeña, pues, vas haciendo los comentarios de texto, vas... eh... sabiendo... las preguntas como se hacen en el... en... en el colegio... es respondiendo... cada vez son respuestas más largas... yo ese hábito, pues no lo tengo... entonces yo transmitir en el papel... eh... lo que... no, vamos, que no... me... me costaría mucho, Entonces, el sistema este del... de la... pues, rápidamente localizo cuál es la... la... la ¿verdad?...

213. I: Te ayuda... ajá...
214. P: Me gusta por eso, vamos...
215. I: ¿Estás contenta con lo que has hecho hasta ahora?
216. P: Yo sí...
217. I: ¿Sí?... ¿Estás satisfecha con... contigo misma... como has estudiado...?
218. P: Eh... mmm... podría haber estudiado más... o sea, eh... eh... hay veces que pierdo mucho tiempo, ¿sabes?...
219. I: Cuando estás enfrente de los libros, o porque no te pones frente a los libros...
220. P: Yo hay veces que me pongo delante del libro y... como que se me va la mente a que tengo que pagar la luz, a que tengo que hacer esto, a que se me ha roto la ventanilla del coche, tengo que pagar el seguro, que... ¿sabes?... pues evidentemente son muchas cosas que se tienen en la cabeza, no se tiene esa tranquilidad a lo mejor de...
221. I: De un adolescente que no tiene ninguna mortificación, salvo si va a ir a bailar el sábado (risas)...
222. P: Por ejemplo... pero, claro, no son las preocupaciones estas... tú... tú dices, uy, que tengo que... que hacer la comida, y que tengo... quiero terminar este tema, que tengo que hacer la comida, que... son otras preocupaciones, ¿no?... pero, por ejemplo... eh... yo, por ejemplo, con biología, ¿no?, yo... hasta que no me he comprado la impresora, que ahora han puesto una impresora de oferta y el otro día he ido por ella y la he comprado, no me podía bajar resúmenes de otros compañeros que lo han colgado... bueno, pues yo ya me he bajado todos los resúmenes, yo ya tengo mi... mi... pequeño libro haciendo... estudiando por ahí... bueno... yo lo que no quiero es que si mañana empiezo, o sea, bueno, pues hoy... mmm... mañana... mañana lo haré... tengo tiempo... y después veo que el tiempo se echa encima...
223. I: Claro...
224. P: Eso, a lo mejor... claro, también he tenido problemas, porque si, por ejemplo, si Ismael se pone malo, con fiebre, yo... yo ya me pongo mala... yo, no sé... yo me he puesto muy hipocondríaca, y... si al niño le pasa algo... tuve algún problemilla con él en el... en el primer cuatrimestre y... y la verdad que tuve... me vine abajo un poco, ¿no?... lo que pasa que, que claro, que yo misma me tiré... tenía que salir de esto, ¿no?... pero que te vienes abajo cuando hay problemas de enfermedad... por ejemplo, yo tengo fibromialgia... yo... esto... eh... eh... a mí la espalda, y... yo ahora mismo tengo aquí un dolor que no veas...
225. I: ¿Sí?...
226. P: Me duelen los músculos... los codos... a mí... de... por ejemplo, de poner esta postura estudiando... después lo... no puedo doblar bien... qué es lo que pasa, que... que necesitaba... a mí el médico me dice que yo... tengo que hacer deporte... que tengo... deporte, no... natación... porque es... es el deporte más completo para este tipo de enfermedad, ¿no?... eh... yo ya me tuve que apuntar, porque es que yo ya no podía más estar más tiempo con dolor, porque yo estoy estudiando... eh... no me puedo concentrar por los dolores que tengo... me apunté a una piscina... y claro, yo ahí perdía mucho tiempo, claro, por un lado decía yo, hay que ver que estoy en la piscina y estas horas las estoy quitando de... de estudiar... pero, claro... si... si no hago esto me encuentro... mi salud... estoy mal... y... y no puedo rendir...
227. I: Y no te concentras...
228. P: Y ahí me... me hacía unos... unas pajas mentales, que se llama eso, que... que no

veas... pero, vamos, ya... lo he llevado...

229. I: Pero, bueno, ya con todo lo que tienes, familia, este padecimiento...
230. P: En general, bien, vamos...
231. I: Pues, muy bien... espero que... que siga... siga bien, ¿no?, y en septiembre...
232. P: Yo creo que sí, vamos... yo voy a septiembre por ellas, ¿eh?...
233. I: ¿Sí?...
234. P: Hombre...
235. I: Lo conseguirás...
236. P: Yo lo tengo claro, vamos... yo voy a septiembre a traérmelos...