



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Figuroa Guzmán, Ma. Luisa (1992)**  
**“APRENDIZAJE EN SISTEMAS ESCOLARIZADOS  
Y EN LA EDUCACIÓN ABIERTA”**  
**en Perfiles Educativos, No. 55-56 pp. 45-53.**

## APRENDIZAJE EN SISTEMAS ESCOLARIZADOS Y EN LA EDUCACIÓN ABIERTA

Ma. Luisa FIGUEROA GUZMÁN\*

*La investigación descrita en este trabajo es de carácter exploratorio. Su interés principal radica en la elaboración de métodos cualitativos en el estudio del aprendizaje humano. Con este propósito se analizan las diferentes actitudes, enfoques y resultados del aprendizaje en dos grupos de estudiantes universitarios: el primero perteneciente al sistema escolarizado, y el segundo al sistema de universidad abierta. Los resultados permiten observar algunas diferencias distintivas de cada grupo, así como establecer una orientación en el enfoque de investigación más apropiado para el aprendizaje.*

### INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en educación superior ha sido un tema insuficientemente abordado. Las discusiones que acerca de ésta han tenido lugar, se han centrado en el desarrollo curricular, el reclutamiento de la planta académica o en el sistema de evaluación entre otros. El perfil de los estudiantes no ha constituido un tema importante excepto para las estadísticas de población. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, y ante un mundo en que los cambios económicos, políticos, científicos y tecnológicos son vertiginosos, el papel del estudiante cobra un nuevo valor (Eardhe, 1983).

La compleja maquinaria de la instrucción no tiene un valor en sí misma sino en función de su interacción con los estudiantes y su formación. El mundo actual demanda de nuestras instituciones mayor eficiencia y capacidad de adaptación y, para esto, requiere una mejor comprensión del papel del estudiante como individuo y de su responsabilidad en el aprendizaje.

El presente trabajo constituye una aportación en pro de dicho entendimiento. No se pretende obtener resultados concluyentes, sino más bien abrir posibles líneas de investigación. Se trata pues, de un estudio de campo que llevé a cabo para investigar de qué manera la psicología de constructos personales (*personal construct theory*) y los enfoques del Centro para el Estudio del Aprendizaje Humano (CSHL), conducen a una mejor comprensión de las actitudes de los estudiantes y su habilidad para aprender. Es importante destacar aquí el desarrollo de métodos sistemáticos que permiten explicitar la naturaleza del proceso de aprendizaje y, a la vez, mejorar la calidad de dicho proceso.

Presentamos, a continuación, un estudio descriptivo de dos grupos de estudiantes de la

---

\* Investigadora de la UAM y profesora asociada del Centro para el Estudio del Aprendizaje Humano de la Universidad de Brunel. Introducción.

Universidad Nacional Autónoma de México. En él se compara el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAF y L) con el escolarizado que se lleva a cabo en los cursos en esa Facultad.

## **El contexto de estudio**

El Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM empezó a funcionar en 1972. Actualmente, el sistema está operando en nueve facultades. El Departamento de Letras Modernas y Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras ha tenido un desarrollo importante en sus cursos del SUA, que siguen los mismos programas del sistema escolarizado. Sin embargo, los estudiantes inscritos en el SUAF y asisten únicamente a un seminario de dos horas cada semana y a un día de clases completas -cinco horas- cada seis semanas.

Como sucede en otras facultades, el SUA de la Facultad de Filosofía concentra sus esfuerzos en la definición de los objetivos de los cursos y el desarrollo del material didáctico. El Departamento de Letras Inglesas dedica una atención especial a la acción coordinada de los asesores y su relación con los estudiantes. Sus juntas académicas tienen un doble propósito: 1) organizar las actividades de los asesores, y 2) discutir las diversas maneras de actualizar su papel en el asesoramiento a los estudiantes.

Aun cuando parece haber un conocimiento tácito de las diferencias entre los estudiantes en el SUAF y L los que asisten a los cursos regulares en la Facultad, no se ha intentado describir sistemáticamente dichas diferencias en términos del aprendizaje de los alumnos. Pretendemos, por tanto, describir un perfil cualitativo del aprendizaje en los estudiantes de ambas poblaciones.

## **El diseño**

El objetivo aquí planteado consiste en describir las diferencias de actitud de los estudiantes hacia su propio aprendizaje. Dicha descripción mostrará un perfil de la población seleccionada que, en su oportunidad, se podrá complementar, al elaborar cambios curriculares, con la información cuantitativa.

Los puntos más relevantes de este proyecto parten de estudios que revelan la importancia de los aspectos cualitativos del aprendizaje de los estudiantes, y que ponen mayor énfasis en nuestra comprensión de "cómo" y "cuánto" aprenden los alumnos (Marton y Saljö, Thomas y Harri-Augstein, 1979, 1985).

El diseño de este proyecto comprende el uso de tres técnicas de medición: un cuestionario, una entrevista y una actividad de lectura. Aplicadas en ese orden, estas técnicas permiten definir un perfil de la población; identificar las actitudes y la visión personal de los estudiantes hacia su forma de aprender, así como sus estrategias en una actitud precisa, y determinar en qué forma los estudiantes de una población difieren de otra.

## **El cuestionario**

El cuestionario está basado en el Inventario de Lancaster sobre enfoques de aprendizaje (Entwistle Hounsell, 1979, 1984), reduciendo a veintiocho el número de preguntas. Las preguntas remiten a categorías que intentan incorporar diversos estudios sobre estilos y enfoques de aprendizaje, principalmente los de Gordon Pask en 1976, de Marton y Saljö en 1976, y de Entwistle en 1984 (1. Motivación interna, 2. Motivación externa, 3. Comprensión integral, 4. Comprensión parcial o

seriada, 5. Orientación hacia el significado personal del aprendizaje, 6. Orientación pragmática o instrumental, 7. Enfoque profundo de aprendizaje, 8. Enfoque superficial del aprendizaje). Originalmente el inventario fue elaborado con base en la investigación acerca de la relación entre métodos de estudio y aprovechamiento académico. Sin embargo, estas investigaciones no logran aún definir la naturaleza de dicha relación.

### **La entrevista**

El contenido de la entrevista se basa principalmente en los estudios de Marton (1984); su propósito consiste en encontrar hasta qué punto el aprendizaje puede ser sujeto de análisis y reflexión por parte de algunos alumnos, o bien hasta qué punto este proceso puede pasar inadvertido por algunos otros. La entrevista consta de ocho preguntas; las cuatro primeras se relacionan con la percepción que tienen los estudiantes de su contexto educativo (cursos, profesores, sistema de evaluación, etc.) Las otras cuatro se concentran en el aprendizaje tal como es experimentado por los alumnos mismos. Figura 1.

### **La actividad de lectura**

El registro de lectura es una actividad basada en el trabajo del Centro para el Estudio del Aprendizaje Humano (CSHL). La idea fundamental subyacente en esta técnica es que, para el aprendizaje, la lectura es un proceso de atribución de significados y de construcción y reconstrucción de los contenidos del texto. La técnica consiste en un conjunto de convenciones y símbolos que permiten al estudiante hacer un seguimiento de su propia lectura y obtener así un registro de la forma en que se aproximan al texto. El registro se considera también como una herramienta para elevarla conciencia acerca del proceso de atribución de significados en el momento de interactuar con el texto. Figura 2.

**Fig. 1 ENTREVISTAS**

1. ¿Cuál es tu opinión acerca de la forma en que los cursos y programas están organizados?
2. ¿Cómo describirías tu relación con los profesores (asesores) en la Facultad?
3. ¿Qué tan importantes son las calificaciones para ti?
4. ¿Consideras que existe una diferencia entre el aprendizaje cuantitativo y el aprendizaje cualitativo? ¿Cómo explicarías esa diferencia?
5. 5. En tu opinión, ¿cuál es la razón por la cual algunas gentes aprenden mejor?
6. ¿Qué es lo que el aprendizaje significa para ti?
7. ¿Cómo describirías tu estilo personal de aprender?

**Fig. 2 EL REGISTRO DE LECTURA**

La siguiente actividad le mostrará la manera en que usted puede tomar un registro de su propia lectura. Para ello tendrá que utilizar algunas convenciones. Por favor familiarícese con los siguientes símbolos.

lectura linear ↓ pausa  
toma de notas N.....se retrocede en el  
se omite la lectura de texto para releer U  
alguna parte del texto

Ahora describiremos la técnica utilizando los símbolos. Tome un lápiz y conforme lea vaya marcando en el margen derecho su avance en el texto. Trate de estar consciente de los movimientos de sus ojos a través del texto. Si hace una pausa indíquelo con una  $\downarrow$  si toman notas, escriba una N, y una línea continua en caso de que haga una lectura ininterrumpida. Usted advertirá que al hacer esta actividad será algo difícil y alterará su forma habitual de leer. Sin embargo, una vez que practique la actividad varias veces, encontrará que llega a ser más natural. Aplique la técnica con el texto que incluimos, después ensáyela con otros textos de su elección. Una vez que haya hecho esto la aplicaremos a la lectura de Jorge Luis Borges.

El CSHL ha desarrollado métodos más elaborados y exactos para obtener estos registros, como La máquina de lectura y el Programa de Cómputo Interactivo para la Lectura y el Aprendizaje. Sin embargo, por razones de disponibilidad, en este proyecto se utilizó la versión de papel y lápiz de dicha técnica.

El propósito de estos registros ha sido disponer de una muestra del aprendizaje de los alumnos. Para lograrlo, la actividad fue diseñada de manera que obedeciera a los siguientes criterios:

1. En términos de contenido, la actividad debería incluir el tipo de textos que leen los estudiantes en sus cursos regulares de literatura. Fue seleccionado el texto de Jorge Luis Borges sobre Nathaniel Hawthorne. Este es un ensayo literario extenso, cuyo nivel de dificultad no es muy avanzado para los alumnos en los primeros semestres, pero tampoco es demasiado fácil para los estudiantes de los últimos semestres. La selección del texto se hizo con ayuda de los asesores del Departamento de Filosofía, con quienes se llegó a un consenso respecto del grado de relevancia y el nivel de dificultad del texto.
2. En términos de proceso, la actividad debería simular lo que hacen generalmente los alumnos cuando aprenden con base en el material escrito que se les asigna en sus cursos.
3. En términos de las demandas, la actividad debería proponer una tarea al mismo nivel que se requiere en un curso universitario. Se diseñó un conjunto de preguntas para obtener un registro de la comprensión del texto. En este caso los asesores también participaron en la elaboración de preguntas con las cuales se obtuvo una versión consensual de las respuestas. Figura 3.

El registro de los niveles de comprensión se basó en la taxonomía de Bloom (1956) y de Barrett (1968). De esta forma se pudo obtener un registro, no sólo de la respuesta correcta o errónea, sino también de la calidad del acierto o de las razones probables de su equivocación. De modo que si dos estudiantes contestaron correctamente la pregunta núm. 3, uno de ellos pudo haber sobrepasado los requisitos mínimos. De manera similar, un alumno puede haber intentado un juicio evaluativo, muy complejo pero haber fallado al establecer las relaciones básicas en el contexto de la información del texto. Este procedimiento, además de permitirnos obtener de manera muy precisa la información, también representa un marco de referencia adicional para evaluar las respuestas de los estudiantes, y por lo tanto puede servir de retroalimentación. Las preguntas de este ejercicio fueron diseñadas para demandar el nivel de comprensión que requiere la reorganización de las ideas, con excepción de la núm. 8, que demanda un nivel de apreciación, y la núm. 10, que requiere un nivel de comprensión literal. Figura 4.

### **La muestra**

La muestra consistió en dos grupos de veinte alumnos cada uno. El primero pertenecía al SUAFyL, y el otro asistía a los cursos regulares de la FFyL. Ambos grupos pertenecían a la especialidad de Letras Inglesas del Departamento de Letras Modernas y Literatura. Los estudiantes que participaron en el proyecto cursaban entre el segundo y el cuarto año de su carrera, y su participación fue voluntaria. Se presentó a los profesores y alumnos un resumen escrito de los objetivos y la naturaleza del proyecto. Los profesores mostraron interés en el proyecto, lo que ayudó a que los alumnos aceptaran participar.

### **Recolección de la información**

El cuestionario se administró a grupos reducidos de tres o cuatro estudiantes, y a veces individualmente. El tiempo asignado para contestarlo fue de treinta minutos, pero la mayoría contestó en veinte minutos.

Las entrevistas se hicieron individualmente. Cada una duró de treinta a cuarenta y cinco minutos. En el transcurso de las entrevistas los alumnos se podían expresar en sus respuestas tanto como lo necesitasen. Todas las entrevistas se programaron dando a los alumnos la mayor flexibilidad posible en cuanto al lugar y el horario. La mayoría se llevó a cabo en una atmósfera tranquila, con frecuencia en sus propios hogares.

En el caso de la actividad de lectura, los estudiantes la resolvieron individualmente. Se les dio un ejercicio previo para que se familiarizaran con la técnica y supieran cómo desarrollar la actividad. Algunos alumnos encontraron que la técnica causaba interferencia en su manera normal de leer, por eso se les sugirió que aplicaran la técnica a varios textos antes de realizar la lectura del ensayo de Borges.

### Fig. 3 LA ACTIVIDAD DE LECTURA

Texto: Borges, J. L. "Nathaniel Hawthorne", en *Otras inquisiciones*. México, Siglo XXI, 1980.

Antes de leer el texto: Lea las siguientes preguntas. Al momento de leer el texto: tome un registro de su lectura. Después de leer las preguntas: conteste las preguntas.

Usted tendrá una hora y media para completar esta actividad. Puede leer el texto, o partes de él, tantas veces como lo considere necesario.

#### Preguntas

1. De acuerdo con Borges, ¿cuál es la relación entre la literatura y los sueños?
2. Borges considera que hay dos tipos de escritores; aquellos que piensan con imágenes y aquellos que piensan con abstracciones. ¿A cuál de estas dos categorías pertenece Hawthorne? ¿Cuáles son los argumentos que utiliza Borges para sostener su opinión en este caso?
3. ¿Por qué Borges piensa que los cuentos de Hawthorne son mejores que sus novelas?
4. ¿Cómo interpreta Borges las máximas que Hawthorne añade a sus cuentos?
5. ¿En qué forma "Wakefield" precede a los temas de Kafka?
6. ¿Cómo interpreta Borges la relación que existe entre Marlowe y Shakespeare; Hawthorne y Kafka?
7. ¿Cómo diferencia Borges los cuentos de las novelas?
8. ¿Por qué para Borges es importante incluir pasajes extensos de la biografía de Hawthorne en este ensayo?
9. ¿Por qué es la palabra "alegoría" importante en este ensayo sobre Hawthorne?
10. ¿Por qué Borges piensa que la teoría que compara a la literatura con las invenciones de los sueños no puede aplicarse a los trabajos literarios en lengua española?

### Fig. 4 CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EVALUAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN

1. **Literal.** Identificación y habilidad para enumerar detalles, números, ideas opiniones, instrucciones y ejemplos.
2. **Reorganización.** Identificación de ideas y reconstrucción de éstas en resúmenes. Clasificación de ideas. Paráfrasis.
3. **Apreciación.** apreciación del estilo y sutilezas. Identificación de la estructura del texto. Comprensión del uso de metáforas y analogías.
4. **Evaluación.** Evaluación de la opinión del autor y su argumento. Juzgar la calidad del mensaje, su importancia y valor.
5. **Extrapolación.** Inferencias más allá del texto. Implicaciones de las ideas en diferentes contextos. Divergencia creativa de la propia opinión frente al argumento del autor. Utilización de la imaginación. Elaboración de una hipótesis basada en las ideas del autor. (Barret, 1968, adaptación de las categorías de Bloom, 1956).

## **Análisis de la información**

### *1. El cuestionario*

De acuerdo con la psicología de constructos personales (*personal construct theory*) no es posible tomar las respuestas de un cuestionario como medidas "objetivas" de las actividades de los estudiantes. En primer lugar, la formulación de cada pregunta se interpretará casi siempre de diferente manera (es decir, que cada individuo le atribuye un significado personal diferente). En segundo lugar, el significado personal de cada pregunta se completará de manera relativa (es decir, en el contexto del resto de las preguntas del cuestionario). Por esta razón, se analizaron resultados de los grupos -SUAFyL y FFyL-, no tanto en términos de las respuestas específicas a las preguntas individuales sino al agrupamiento de dichas respuestas y al cómo varía éste dependiendo de cada grupo.

### *2. La entrevista*

La aplicación de la entrevista presentó el problema de procesar las preguntas abiertas. El análisis se llevó a cabo de la siguiente manera: la respuesta que todos los alumnos de un grupo daban a una pregunta se agrupó de acuerdo con un criterio de similitud, y se asignó un nombre a la categoría superordinaria, la cual intentaba reflejar el elemento común de las respuestas. Por ejemplo, en la pregunta núm. 6: ¿Por qué alguna gente parece ser mejor para el aprendizaje que otra?, suscitó respuestas como: "esto tiene que ver con el contexto familiar y con la escuela a la que asistió", "se relaciona con la posición socioeconómica", o "si es que uno pertenece a una familia muy grande, si trabaja, si está mal alimentado", "si uno no tiene los medios para asistir a un instituto privado para aprender inglés". Todas estas respuestas, junto con otras, se agruparon con la categoría siguiente: "Las causas son externas, principalmente factores socioeconómicos". Esta forma de organizar la información permitió estructurar los resultados del grupo sin restar individualidad a las respuestas de los estudiantes.

### *3. La actividad de lectura*

El texto era un ensayo de diez páginas y estaba numerado cada cinco líneas. Se tomó un registro de las señales que marcaron los alumnos en el margen derecho. En esta versión de papel y lápiz no es posible registrar con exactitud el tiempo que tomó la lectura. No obstante, se logró analizar la información de acuerdo con los elementos siguientes:

- El registro de lectura, es decir, el modelo de lectura que reflejaba el registro.
- El número de respuestas que recibieron contestación correcta.
- El número de niveles de comprensión por debajo o arriba de lo que correspondía a cada pregunta. La referencia para señalar el grado de "corrección" en las respuestas de los estudiantes fue una versión consensual provista por los asesores y convalidada por dos profesores de literatura externos.

## **Resultados y conclusiones**

### *1. El cuestionario*

La Figura 5 nos presenta las matrices de correlación simplificadas. Las correlaciones inferiores a 0.7 se omitieron, reordenándose los elementos para destacar las relaciones agrupadas. Un análisis de esta presentación revela que:

**Fig. 5 COMPARACIÓN DEL PATRÓN DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE LOS DOS GRUPOS (SUAFyL) y (FFyL)**

ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO																															
		16	1	27	25	3	2	15	22	28	22	26	14	13	17	4	11	23	6	5	10	9	8	20	12	18	19	7	24		
ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO	16	8	8	7	7	8	7	7																						16	Es un trabajo critico: analizo las evidencias cuidadosamente para evaluar las conclusiones
	1	8	8	7	7	8	7	7																						1	Quiero aprender más acerca de lo que me interesa personalmente
	27	7		9	7	8	7	8			8																			27	Debo aceptar algo antes de tomarlo como válido independientemente de donde provenga
	25	7	9	7	8	7	8	7	7	7												F	F	y	L					25	Uno de mis intereses principales es desarrollar mi propia filosofía y actuar de acuerdo con ella
	3					7	7								7															3	Con frecuencia relaciono las ideas en los libros con mi experiencia personal- aunque no aparezca necesariamente en el curso
	2			7	7		7	8	7	7																				2	Pienso que me puedo desarrollar bien en los cursos a pesar de mis otras ocupaciones
	15																													15	Me gusta la competencia, la encuentro intelectualmente estimulante
	22	7	8	7	7			8	7																					22	Generalmente analizo críticamente las ideas en los cursos, las asesorías y los libros
	28	8	9	9	8	7																								28	Los estudiantes no deben dar por hecho los contenidos y las presentaciones en un curso
	26	8	9	9	8	8	9	7																						26	Los estudiantes deben participar más activamente y responsablemente en la organización de los cursos
	14		8	7	7		7	8	7	7																				14	Encuentro algunas Ideas por las que me intereso e indago más allá de lo requieren los cursos mismos
	21													8				7	7											21	Los exámenes y las fechas limites me ponen muy nervioso
	13							7					7																	13	Con frecuencia memorizo la mayoría del material en lo cursos
	17		7	7			7	8			8																			17	La carga de trabajo en los cursos me pone en un estado de 'estrés'
	4				7																		7	7						4	Con frecuencia memorizo la mayoría del material en los cursos
	11																7													11	Pospongo mis tareas y generalmente me encuentro abrumado al final del semestre
	23																7	7	7											23	Trato de dar una buena impresión a mis profesores y compañeros de curso
	6																						8							6	Para míes muy importante ser mejor que mis compañeros
	5		7												7	7	7	8				S	U	A	F	y	L			5	En las asesorías y clases busco constantemente las 'clases' que me pueden se útiles para presentar los exámenes
	10															7	7	7	7	7	7									10	Cuando too busco con frecuencia las posibles preguntas que puedan venir en l os exámenes
	9																							7	8	7	7			9	Prefiero usar los métodos muy conocidos que intentar algo nuevo
	8																	7						7	7	7				8	Mi principal objetivo es tener una nota aprobatoria independientemente del grado de Interés del curso
	20													7										7						20	La continuación de mis estudios en la universidad fue algo que me 'paso', no fue algo que estuviera planeado cuidadosamente
	12																										8	7	7	12	Me gustan las instrucciones muy detalladas acerca de cómo resolver las tareas
18		7	7				7																						18	La razón principal por la cual estoy estudiando es conseguir un buen trabajo	
19																													19	Prefiero aprender los hechos que tener que considerar aspectos teóricos	
7																													7	Prefiero se imaginativo más que tener que buscar la 'respuesta' correcta	
24																	7							7	7				24	Rara vez leo libros que no están incluidos en mi curso	

**CLAVE : 1. LOS NÚMEROS 7,8 Y 9 MUESTRAN LAS CORRELACIONES MAS ALTAS (+10) ENTRE LOS ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO  
2. LAS PARTES SOMBRADAS INDICAN DONDE LAS CORRELACIONES FUERON MAS ALTAS QUE EN OTROS GRUPOS.**

Los estudiantes en SUAFyL tienen una opinión más definida respecto a sus cursos que los asistentes a los cursos de la FFyL.

- Lo anterior se puede observar en la correlación de preguntas como: "generalmente analizo las ideas en los cursos, las asesorías y los libros" (22); con otras preguntas como: "los estudiantes no deben dar por hecho los contenidos y las presentaciones de un curso" (28).
- Los estudiantes en los cursos SUAFyL relacionan la experiencia personal del aprendizaje (preguntas núms. 25 y 27), con la independencia y la responsabilidad (preguntas núms. 26 y 28), en tanto que los alumnos de los cursos de la FFyL las consideran como entidades separadas.
- Los alumnos de la FFyL relacionaron de manera más clara los elementos de las preguntas 5, 6, 8, 9, 10, 18, 19 y 20, lo que resulta revelador al analizar su contenido. Observamos que estas preguntas se relacionan con la motivación externa, con una interpretación instrumental del aprendizaje y con una orientación pragmática del mismo.

Si bien el método de análisis permitía examinar más detenidamente los patrones de respuesta, el estudio se limitó a destacar esas tres distinciones.

## *2 La entrevista*

La codificación de las respuestas a los ocho temas presentados en la entrevista muestra diferencias claras entre ambas poblaciones.

En la Figura 6 los participantes del SUAFyL muestran una actitud más positiva en su relación con los profesores que los alumnos de la FFyL. Por otro lado, estos últimos se encuentran más orientados hacia la obtención de calificaciones (vinculan su futuro profesional con éstos y les consideran la mejor referencia de su progreso). A pesar de que alumnos de ambos grupos identifican el aprendizaje con una experiencia personal significativa, los alumnos del SUAFyL enfatizan una relación de causalidad más interna que externa. Por último, los estudiantes en el SUAFyL parecen tener una visión más diferenciada y personal de su manera de aprender al describir su estilo personal de aprender y al atribuir significados al aprendizaje. Figura 6.

## **La actividad de lectura**

Los alumnos en SUAFyL obtuvieron calificaciones más altas que los del grupo de la FFyL, y, sin embargo, no se presentaron diferencias en los niveles de comprensión ni en los patrones de lectura. El resultado más significativo de esta actividad fue que los alumnos mostraron gran interés por el proceso de su propia lectura, así como por los métodos alternativos y sus resultados en esta actividad. El interés de los estudiantes sobrepasó el periodo y los límites de este experimento. Figura 7.

Fig. 6 TABLAS DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

LA RELACIÓN CON LOS PROFESORES	SUAFyL	FFyL
	9	--
Es positiva, generalmente nos ayudan y son comprensivos	4	--
Es una buena relación. Los profesores están bien preparados	5	2
Es buena, pero existen problemas debido a la personalidad de algunos de ellos	2	7
Es una buena relación	-	4
Depende del tipo de profesor y del tipo de alumno	-	7
Una relación muy tensa		
<b>EL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD</b>		
	8	-
Es un buen sistema	5	-
Si funciona, es eficiente y bien organizado	3	-
Es un buen sistema, de libertad y demanda responsabilidad	4	4
Es bueno, pero tiene algunas debilidades	-	4
No creo que sea adecuado	-	6
Los recursos están bien planeados pero los profesores no son muy buenos	-	6
Existen problemas con la organización de los cursos y contenidos		
<b>EL TIPO DE EVALUACIÓN</b>		
	4	-
Es bastante adecuada, pero no da suficiente retroalimentación a los alumnos	3	-
Generalmente comparo mi opinión acerca de la calidad de mi trabajo con la opinión de mis maestros	9	5
	4	4
Es adecuada. Los profesores saben cómo hacerla	-	3
No es muy buena, carece de criterios objetivos	-	8
Es inadecuada		
Debería cambiarse en algunos aspectos		
<b>LA IMPORTANCIA DE LAS CALIFICACIONES</b>		
	7	-
	5	-
Son muy importantes. Mi objetivo principal es tener buenas calificaciones	8	5
Son importantes. Reflejan cuánto he aprendido	-	4
No son importantes, su valor es arbitrario	-	5
No son una buena representación del progreso de los alumnos	-	6
Son importantes para mis planes futuros		
Se relacionan con el progreso de los alumnos		
<b>OPINIONES ACERCA DE LA CANTIDAD/CALIDAD DEL APRENDIZAJE</b>		
	5	-
La cantidad y la calidad van juntas.	3	-
Cuando se aprende mejor se aprende más, pero no viceversa		
La libertad en los sistemas abiertos ayuda a mejorar la calidad del aprendizaje	3	-
Todos deberían tratar de aprender mejor	5	4
Todos deben estudiar más	2	2
La calidad del aprendizaje se identifica con experiencias personales significativas		
Es bueno tener ambas	2	9
La cantidad se refiere a los números y hechos	-	5
La calidad a la comprensión		
La calidad del aprendizaje se relaciona con su aplicación		
<b>EL "ESTILO" DE APRENDER</b>		
	6	-
	4	-
Es personal, aparentemente desorganizado; intuitivo pero coherente	5	4
Tengo dificultades para aprender	5	6
Aprendo por medio de asociaciones	-	5

Organizo mi trabajo de acuerdo con la actividad	-	5
Es una cuestión de ensayo y error		
Yo baso mi aprendizaje en lo que obtengo de las clases profesores		
<b>RAZONES POR LAS CUALES ALGUNAS PERSONAS APRENDEN MEJOR QUE OTRAS</b>	<b>9</b>	<b>-</b>
	<b>4</b>	<b>-</b>
Se relacionan con la motivación y con el interés personal en lo que uno está estudiando	<b>3</b>	<b>-</b>
	<b>4</b>	<b>6</b>
Depende de los conocimientos anteriores y en lo que el alumno trae al curso	-	3
Se relacionan con la creatividad y con la sensibilidad perceptual. En parte son innatas y en parte se adquieren	-	5
	-	6
Las causas deben encontrarse en factores externos, principalmente socio-económicos		
Los defectos se derivan de la carencia de conocimientos previos y de la educación		
Los defectos se derivan del método y técnica de estudio	3	-
El contexto educativo no ayuda al aprendizaje de los estudiantes	3	-
	3	-
<b>SIGNIFICADO DEL "APRENDIZAJE"</b>	<b>3</b>	<b>-</b>
	<b>8</b>	<b>8</b>
El aprender significa modificar la conducta	-	9
Sé que he aprendido algo cuando mi opinión coincide con los demás		
El aprendizaje es algo relacionado con la memoria		
El aprender es incrementar tu conocimiento		
El aprender es una experiencia personal y significativa		
El aprendizaje se relaciona con una experiencia práctica y su aplicación		

Fig. 7 RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE LECTURA															
A	Preguntas de contenido					Niveles de comprensión					Registro de lectura				
B	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C	10	9/8	7/6	5	1/0	+1/+1	-1/-2	-3	-4/-5	-6/10					
SUAF	7	9	1	3	0	.15	6		5	3	1	5	10	0	4
FFyL	4	8	2	4	2	23	6		5	4	3	5	5	3	4

A. Parámetros de medición

B. Escalas de medición Preguntas de contenido: 1 al 5. En éste se asigna el núm. 1 a máxima calificación (10) y núm. 5 a la mínima (1-0).

Niveles de comprensión: Se asigna 1 al nivel literal y 5 a la extrapolación. Registros de lectura. Se asigna el núm. 1 al patrón que muestra una lectura rápida y sin interrupciones y el núm. 5 a la lectura pausada con interrupciones muy frecuentes y notas

C. Distribución de las escalas

D. Resultados en el grupo SUAF yL

E. Resultados en el grupo FFyL

## Consideraciones finales

En el Sistema Abierto los alumnos están más interesados en su aprendizaje individual y valoran, aun críticamente, el papel de los asesores y del sistema universitario. Paradójicamente, estos alumnos tienen una relación más distante y poco frecuente, más sin embargo reflejan un mayor grado de interés; una posible hipótesis es que la naturaleza y calidad de la relación es más significativa que la simple frecuencia de la misma. Por otra parte, en los cursos regulares de la Facultad los alumnos revelan una actitud menos positiva hacia el contexto de aprendizaje. Contrario a nuestras expectativas y dentro de las limitaciones de la muestra, los estudiantes de la FFyL mostraron un margen mayor de inadaptación y descontento frente al contexto de su aprendizaje. Cabe señalar que los alumnos de ambas poblaciones (SUAFyL y FFyL) se mostraron muy satisfechos por haber sido considerados individualmente en este estudio. Además, algunos alumnos entregaron de manera espontánea comentarios escritos adicionales sobre la utilidad del cuestionario, la entrevista y la actividad de lectura como herramientas para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

"El registro de lectura me pareció un ejercicio tedioso y muy artificial al inicio. Después de aplicarlo a dos lecturas me di cuenta de la dispersión mental tan grande que ocurre cuando leo, pero lo más importante fue el darme cuenta del control que puedo ejercer sobre mi pensamientos al aprender."

"Ojalá y el sistema nos tomaran en cuenta como personas y no tan sólo como números. Aun cuando nos tratan individualmente no nos reconocen como personas. Los ejercicios que hicimos con usted fueron particularmente interesantes por esta razón."

"Sería interesante que estas técnicas de lectura se aplicaran en algunos de nuestros cursos regulares."

Por otra parte, el estudio reveló la importancia y dificultad metodológica que presenta el análisis de información cualitativa, tan indispensable en la investigación del aprendizaje humano. Las técnicas de análisis conversativo se revelaron como instrumentos muy útiles, puesto que permiten realizar la reflexión sobre los resultados a nivel grupal, sin que se pierda la particularidad ni la riqueza de las respuestas individuales.

Adicionalmente, se identificaron múltiples líneas de investigación futura, pertinentes para el conocimiento del aprendizaje en educación superior. Entre éstas se encuentran las siguientes: análisis de estilos cognoscitivos en la aproximación al aprendizaje; integración de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje; procesos mentales y niveles de comprensión en la interacción texto-lector.

Finalmente, esperamos que el contenido de este artículo haya sido en alguna medida sugerente del campo tan amplio y fértil que presenta el aprendizaje en la educación superior, así como de su importancia en el proceso necesario para transformar nuestras instituciones en sistemas de educación más eficaces y de excelencia.

## BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J. B.

1976. "Dimensions of Study Behaviour: Another Look at ATI", en *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp.68-80.

1979, "Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes", en *Higher Education*, pp. 381-94.

BLOOM, B.

1956, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I Cognitive Domain*. New York, Longmans.

CASTREJÓN DÍEZ, J.

1982. *El concepto de universidad* México, Océano.

ENTWISTLE, N., M. HANLEY Y D. HOUNSEL.

1979. "Identifying Distinctive Approaches to Studying", en *Higher Education*, 8, pp. 365-80.

FIGUEROA, M. L.

1988. "Qualitative Aspects of Students' Learning", en *Experimenting with Personal Construct Psychology* Londres, Academic Press.

GOLDIBERG, J. C.

1980. "Counselling the Adult Learner: a Selective Review of the Literature", en *Adult Education*, 30 (2), 67-81.

HARRI-AUGSTEIN, E.S.

1971. *Reading Strategies and Learning Outcomes*. PhD thesis, CSHL, (Centro para el Estudio del Aprendizaje Humano). Londres. Brunel University.

MARTON, F.

1979. "Skill as an Aspect of Knowledge", en *Journal of Higher Education*, 50 (5), pp.602-14.

----- y R. SALGO

1976a. "On Qualitative Differences in Learning; Outcome and Process", en *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 4611.

----- y D. HOUNSELL,

1984. *Experience of Learning* Edimburgo, Scottish Academic Press.

PASK, G.

1976a. "Styles and Strategies of Learning", en *British Journal of Educational Psychology*, 56, pp. 128-48.

THOMAS, L y S. HARRY-AUGSTEIN, 1990. *Learning Conversations*. Londres, Routledge, Keagan and Paul.

---- y S. HARRY-AUGSTEIN,

1985. *Self Organised Learning* Londres, Routledge, Keagan and Paul.

VAN ROSSUM, E. J. y S. Shenck,

1984. "The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome", en *British Journal of Educational Psychology* (54), pp. 73-83.

1979. Informe sobre los Sistemas Abiertos en la educación Superior en México. México, SEP.