

***La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza.***

Themis Ortega Santos.

*Cognosco, ergo sum.*

F. Marton, S. Booth.

**Introducción**

El artículo está constituido por cuatro secciones: **1. Los modelos de investigación de la enseñanza, 2. La fenomenografía, 3. Estudios fenomenográficos del aprendizaje y la enseñanza y 4. Fenomenografía y construcción metodológica.** Después de revisar sucintamente la evolución de la investigación de la enseñanza, a partir de los modelos históricamente conocidos, en este artículo se describen los rasgos fundamentales de la fenomenografía. Se analizan sus semejanzas y diferencias con la fenomenología, se mencionan a sus fundadores y principales exponentes y se describe, en términos generales, su objeto de estudio. A continuación, se revisan dos estudios fenomenográficos realizados en el ámbito de la educación superior, a manera de ejemplo, exponiendo las categorías empleadas. En la última sección se concluye enlazando las aportaciones de éstos con la noción de construcción metodológica sustentada por Alfredo Furlán.

**1. Los modelos de investigación de la enseñanza.**

La investigación de la enseñanza ha recorrido un largo proceso evolutivo. Las primeras investigaciones documentadas en los años treinta se caracterizaron por tener como centro de su atención la personalidad del maestro en lo que actualmente se conoce como el modelo sustantivo de investigación didáctica presagio-producto. Los estudios adscritos a este modelo consideraban la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas del docente. Los diseños de investigación abarcaban cuestiones tales como las relaciones entre aptitudes del profesor y alguno de los siguientes elementos: rendimiento académico, juicio del alumno o juicio de especialistas y expertos. Un ejemplo de investigación adscrita a este modelo es "The Common- Wealth Teacher-Training Study", realizada por Walker en 1935 (en cita de Pérez, 1998).

De la década siguiente a los años setenta, tuvo auge el modelo de investigación didáctica

denominado proceso producto, cuyo epicentro se sitúa en los Estados Unidos de Norteamérica. Este modelo se basa en una concepción de la enseñanza centrada en la actuación del profesor, ya que se considera decisiva para el rendimiento del alumno. Por ello, el estudio de la vida en el aula se basa en las relaciones entre la conducta observable del docente y el rendimiento académico del alumno con el fin de establecer correlaciones entre estas variables. Son representativos de este modelo los siguientes estudios: el de Lippit y White realizado en 1943, los de Anderson realizados entre 1939 y 1946, el de Flanders, publicado en 1965 y el de Amidon editado en 1966 (en cita de Pérez, 1998). También cabe mencionar la investigación de Rosenthal y Jacobson publicada en 1968 (citado por Dunkin y Biddle, 1974 y en cita de Shulman, en Wittrock, 1986), entre otras.

En los años setenta, los modelos mediacionales cuyos focos de atención son el alumno y el profesor, respectivamente, se establecen como una opción de investigación, desplazando paulatinamente al modelo proceso producto y, con ello en gran medida, al enfoque cuantitativista. En estos modelos se reconoce la importancia de la actuación de ambos agentes de la enseñanza y se enfatiza el estudio de su cognición en las fases de dicho proceso conocidas como pre-activa, interactiva y post-activa (Jackson 1983), así como la interacción e influencia mutua de estos agentes en el aula. Igualmente, se reconoce la importancia de la creación y el intercambio de significados subyacentes a sus conductas. En el marco de este modelo pueden citarse, como ejemplos, las investigaciones de Shulman y Elstein (1975), Shavelson (1976), Clark y Yinger (1979), Winne y Marx (1977), entre otras. Este modelo abarca una gran producción de investigaciones realizadas en los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá; así como número considerable realizadas en el Reino Unido, Holanda, Alemania y otros países europeos.

Aunque gestado a finales de esa década, el modelo ecológico ha tenido un desarrollo más lento.

Se caracteriza por su orientación social al concebir la vida en el aula como un conjunto de intercambios socioculturales, para lo cual toma como punto de partida la incorporación de los supuestos fundamentales de los modelos mediacionales ya mencionados, integrándolos en un análisis más profundo que abarca elementos de los sistemas sociales y culturales que contribuyen a dar sentido a lo que ocurre en el salón de clases (Pérez, 1998). Dentro de este modelo destacan las contribuciones de investigaciones realizadas en los países escandinavos, entre los que existe una larga tradición en la investigación del contexto. En esta tradición es frecuente el análisis de la escuela y de la enseñanza a través de la perspectiva de los factores que las enmarcan e influyen; así, se ha enfatizado la importancia de factores estructurales, materiales, económicos y organizacionales en las características y la calidad de los procesos de la educación.

La importancia del estudio del contexto, como elemento fundamental en el aprendizaje ha sido reconocida también por la investigación de orientación cognitiva incorporada a los modelos mediacionales, dentro de la cual, desde mediados de los ochenta, ha cobrado fuerza un movimiento un tanto heterogéneo que postula la importancia de la “cognición situada”: lo que se percibe, se aprende, se piensa y establece las bases para las acciones se relaciona de manera estrecha con los contextos en los que éstas ocurren.

Como en toda evolución histórica, cada modelo ha tenido periodos de coexistencia con alguno o algunos de los modelos anteriores y en esa situación han ocurrido influencias recíprocas, de tal suerte que en ocasiones es posible observar investigaciones que exhiben rasgos compartidos, generalmente, por dos modelos.

Un ejemplo de ello son los estudios realizados por Decharms (1972); Levin y coautores (1982) y Cooper (1979), (citados por Clark y Peterson en Wittrock, 1986) acerca del pensamiento estudiantil, en los que se analizan elementos contextuales del aprendizaje. Cabe mencionar que según algunos analistas de la evolución de estos modelos, no es fácil determinar con exactitud la desaparición de alguno de ellos (Dunkin y Biddle, 1974, Shulman, 1986, Pérez, 1998). Sin embargo, es evidente que

el modelo presagio-producto no se encuentra vigente y que el modelo proceso-producto ha recibido tantas críticas que se encuentra agotado (Pérez, 1998).

## **2. La fenomenografía.<sup>1</sup>**

En el marco de la tradición escandinava se ha desarrollado en la Universidad de Gotenburgo, desde los años setenta, una perspectiva de investigación de la experiencia que ha mostrado su pertinencia para el estudio del aprendizaje y la enseñanza y que ha ampliado su cobertura hacia otros países. Los primeros estudios realizados en la perspectiva fenomenográfica tuvieron como objeto el aprendizaje (Marton, 1974, 1976; Säljö, 1975; Marton y Säljö, 1976; Svensson, 1976; Dahlgreen y Marton, 1978; Marton y Svensson, 1979)<sup>2</sup>. De éstos, Säljö, Marton y Booth han derivado, por ejemplo, la distinción entre aprendizaje profundo y aprendizaje superficial, según la cual, entre las características sobresalientes, el primero implica un centramiento en el fenómeno a ser aprendido; una apertura a la delimitación clara del fenómeno relacionándolo con su contexto o con varios contextos; la delimitación de sus partes y la interrelación de éstas de un modo holístico, adoptando diferentes perspectivas y siguiendo líneas de pensamiento acerca de ese fenómeno. En tanto que el segundo no está vinculado o tiene vínculos precarios con el contexto y el objeto de conocimiento, no siempre tiene delimitación ni la tienen, necesariamente, sus componentes.

El aprendizaje profundo suele originarse en extensas y variadas experiencias del fenómeno en cuestión, suele provenir de la combinación de una atención altamente focalizada y una sensibilidad y apertura hacia el mismo, una cierta presteza a apresar lo esencial de la situación. Lo paradójico es que el aprendizaje más poderoso consiste en tomar el fe-

---

<sup>1</sup> Según Krosmark (citado por Marton y Booth, 1997: 110), la palabra fenomenografía está formada por dos raíces griegas: el verbo fanisthai que significa hacerse manifiesto y que da lugar al término fenómeno, lo aparente; y grafia, cuyo significado es describir en palabras o imágenes lo que se designa. El término fenomenografía designa al acto de representar un objeto de estudio como un fenómeno cualitativamente distinto.

<sup>2</sup> A los trabajos pioneros de Marton y Svensson se unieron Dahlgreen y Säljö, conformando un equipo que inició sus investigaciones con un cuestionamiento al positivismo prevaleciente en el ámbito de la investigación educativa en los años setenta.

nómeno de que se trate, muy seriamente sin cerrarse a un patrón preconcebido de actuación y ésta puede originarse desde una experiencia sensible del fenómeno enfocado.

En estos términos, el aprendizaje y la capacidad de pensamiento corresponden a la capacidad de experimentar completamente, en una forma tan focalizada y abierta como sea posible, cada fenómeno y cada situación en cuestión. Esta capacidad difícilmente puede desarrollarse sin dar al contenido de aprendizaje el papel central. Ese marco mental potencialmente generalizado sólo puede ser desarrollado focalizándose sobre las particularidades, aún existiendo el propósito de comprenderlo en general. Se aplica aquí la idea de Cassirer cuando afirma: “Es como si el principio fundamental de la cognición fuera que lo universal puede ser percibido solamente en lo particular, mientras lo particular puede ser pensado solamente en referencia con lo universal” (Cassirer, 1953:86).

En los estudios realizados por Marton y Svensson, por Säljö y por otros fenomenógrafos se ha observado que “... cuando las personas leen un texto, escuchan una exposición o tratan de resolver un problema o reflexionar sobre un fenómeno, eso que encuentran aparece ante ellos en un número limitado de formas cualitativamente diferentes. Estas formas diferentes en las que experimentan el texto, la exposición, el problema o el fenómeno se observan lógicamente relacionadas entre sí y forman juntas un complejo que hemos denominado espacio resultado. Tales observaciones se han replicado en un amplio número de estudios llevados a cabo en los últimos veinte años” (Marton, 1994: 30).

En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo. La unidad de estudio es la forma de experimentar algo y el objeto de investigación es la variedad de formas experienciales de los fenómenos.

La fenomenografía<sup>3</sup> se ocupa de describir un fenómeno del mundo como otros lo ven y revelar las diferencias entre las maneras de verlo, especialmente en un contexto educacional. Marton

(1994: 29) la define como “...la anatomía de la conciencia desde un punto de vista educativo”

El estudio de la experiencia, en esta perspectiva, tiene como eje la relación entre intencionalidad y conciencia, en la visión de Brentano (1973); (Marton y Booth, 1997), cuyo pensamiento constituye una de sus vertientes fundamentales. La fenomenografía comparte con la fenomenología el estudio de la experiencia, pero en tanto los filósofos investigan su propia experiencia, la fenomenografía se centra en el estudio de las experiencias de otros. En tanto la fenomenología ha tenido una única teoría de la experiencia por el uso de un método particular que corresponde a una filosofía, la primera adopta una orientación empírica.

Marton (1994) reconoce cierta semejanza entre su programa y el programa de la fenomenología formulado por Husserl<sup>4</sup>, quien considera a la fenomenología lógicamente precedente a las ciencias empíricas, dirigida a clarificar sus fundamentos experienciales. La fenomenografía está enfocada en las formas de experimentar diversos fenómenos, de visualizarlos, saber acerca de ellos y en las habilidades para relacionarlos. Sin embargo, el propósito de esta perspectiva no es encontrar la esencia singular, sino la diferenciación y la arquitectura de esta diversidad en términos de los aspectos que definen los fenómenos. La conciencia simultánea de todos los aspectos críticos es cercana a la noción fenomenológica de esencia, aunque en el caso de la fenomenografía, es temporal y de transición.

Una diferencia relacionada con los propósitos de ambas perspectivas es que, en tanto la fenomenología se dirige a capturar la riqueza de la experiencia, la totalidad de las formas en que la persona experimenta y describe el fenómeno de interés, la fenomenografía se ocupa de la dispersión de la categoría de descripción, de la jerarquía lógica del espacio resultado, es decir, de la jerarquía del conjunto de formas de experimentar un fenómeno o un problema.

---

de la psicopatología formulados por Jaspers. En lugar de fenomenología, Sonneman sugiere denominar fenomenografía al registro de una experiencia subjetiva como la informa la persona.

<sup>4</sup> Existe cierta coincidencia en su visión de la relación entre intencionalidad y conciencia. Es pertinente recordar que Brentano fue profesor de Husserl.

<sup>3</sup> Aunque Ference Marton es considerado fundador de la fenomenografía como perspectiva de investigación, el término, según Álvarez-Gayou (2004: 89), fue utilizado por primera vez por Ulrich Sonneman en 1954 para calificar a los planteamientos

El fenomenólogo desea describir el mundo de la vida de la persona. Mientras el fenomenógrafo se ocupa de saber cuáles son los aspectos cruciales de las formas de experimentar el mundo que hacen a la gente capaz de manejarlo en formas más o menos eficientes.

Marton y Booth (1997: 114) consideran que cuando una persona hace algo, experimenta la situación en la cual lo hace y la relación con quien o con lo que se actúa, pero rara vez experimenta alguna concepción personal que guíe sus actos. De ahí que prefieran la expresión “cognosco ergo sum” (experimento, luego existo)<sup>5</sup> a la formulación original de Descartes “cogito ergo sum” (pienso, luego existo).

Los fenomenógrafos consideran que “una forma de experimentar algo es una forma de discernirlo desde y relacionado con un contexto. Es decir, algo que está dialécticamente entrelazado con una estructura” (Marton y Booth, 1997:7). Sus planteamientos fundamentales se sitúan dentro de un amplio conjunto de orientaciones de investigación que son denominadas con el término paraguas de socioconstructivismo, caracterizado por el énfasis en la articulación del pensamiento con lo que rodea a la persona, las relaciones entre individuos, grupos, comunidades, situaciones, prácticas, lenguaje, cultura y sociedad. Es evidente que en esta confluencia de orientaciones de investigación tiene una participación fundamental la psicología sociohistórica sustentada por Vygotsky.

La posición epistemológica de esta perspectiva, en términos de Marton y Booth (1997: 13), trasciende el dualismo persona-mundo al no considerar al individuo y al mundo separados.

Las personas viven en un mundo que experimentan. El mundo con el que tratamos los investigadores es el mundo experimentado por las personas por lo que la barrera entre lo interno y lo externo desaparece. No hay construcciones individuales ni realidades independientes. El mundo no es construido por el aprendiz, ni le es impuesto, (sino que) se constituye como una relación interna entre ambos.

---

<sup>5</sup> En el original, los autores traducen al inglés: I experience, therefore I am.

En la perspectiva fenomenográfica el significado de algo para una persona en un momento particular, corresponde al patrón de las partes o los aspectos que se disciernen y que son simultáneamente objetos focales de la conciencia. Éstos se encuentran asociados con una dimensión de diferencia explícita o implícita del objeto en cuestión con referencia en el bagaje informativo de lo que podría ser tal objeto. Por ejemplo, discernir y centrarse en un objeto en movimiento implica una dimensión de variación con dos posibles estados: descanso y movimiento. Cuando algo no es objeto de discernimiento, puede afirmarse que está ausente o que se da por sentado, pues no se considera explícitamente alternativo.

Así, la diferencia entre diversas formas de experimentar algo, deriva del hecho de que diferentes aspectos o diferentes elementos de la totalidad pueden o no discernirse y ser objetos de conciencia focal simultáneamente. No todos los aspectos relevantes de un fenómeno y de la situación a la cual corresponde se disciernen y presentan simultáneamente en la conciencia focal. Generalmente algunos de ellos son abstractos y aislados. En cambio, siendo objetos de conciencia focal pueden ser considerados en forma separada y experimentados uno por uno en secuencia. De acuerdo con esta idea, ciertas formas de experimentar algo son más complejas o más plenas que otras. Proviene de la conciencia simultánea de más aspectos de la totalidad.

La fenomenografía se ocupa del estudio de la variedad y la evolución de las capacidades para experimentar de cierta manera fenómenos particulares del mundo. Estas capacidades pueden ordenarse jerárquicamente ya que, desde un punto de vista adoptado en cada caso, pueden catalogarse según sus niveles de complejidad. Sus diferencias son elementos críticos desde un punto de vista educativo en el marco de una institución de enseñanza.

### **3. Estudios fenomenográficos del aprendizaje y la enseñanza.**

Algunos ejemplos de estudios realizados en esta perspectiva en el ámbito de la educación universitaria son los siguientes: relación entre la intencionalidad y la práctica didáctica de los docentes Trigwell, Prosser, Marton y Runesson (2002); Marton (1994) y Trigwell, Prosser y Taylor (2002); relación entre

pensamiento y concepciones de la enseñanza (Martin y Balla 1991); formas de abordar la enseñanza (Prosser y Taylor 1994 en cita de Martin y colaboradores, 2002); (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994); enfoques de la enseñanza y escritura creativa (Martin y Ramsden, 1998); relaciones entre concepciones, formas de abordar la enseñanza y afectación al aprendizaje de los alumnos (Martin y Balla, 1991); (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999); constitución del objeto de estudio para los estudiantes (Patrick, 1992); etapas en el desarrollo de las concepciones de enseñanza; (McAlpine y Weston 2002); atención estratégica del docente y conciencia desarrollada en concepciones sofisticadas de la enseñanza (Entwistle y Walker, 2002).

Dentro de los estudios fenomenográficos acerca del aprendizaje cabe mencionar los siguientes temas abordados: el aprendizaje en la perspectiva de los aprendices (Säljö, 1979); formas de desarrollo intelectual y ético en los años universitarios, (Perry 1970); concepciones de aprendizaje, (Perry en cita de Entwistle, 2002); (Marton Dall'Alba y Beaty, 1993); aprendizaje y conciencia (Marton y Booth, 1997); comprensión de los actos individuales de aprendizaje y enseñanza (Trigwell y Prosser, 1997); contraste de perspectivas de aprendizaje (Entwistle, 1997).

A continuación se describen en forma sucinta dos investigaciones con la finalidad de mostrar cómo tiene concreción esta perspectiva de investigación.

Entwistle y Walker (2002) realizaron un estudio de casos basado en narraciones de un académico universitario para conocer la evolución de sus concepciones de enseñanza. Estos investigadores establecen que -a semejanza de la evolución en el aprendizaje estudiantil universitario- la evolución en el docente implica una correspondencia entre el desarrollo conceptual y el personal. En el caso estudiado, tal evolución ocurre desde la concepción de la enseñanza como “transmisión de información”, pasando por “transmisión de información estructurada” -enfoques centrados en el maestro- hasta llegar a las concepciones de la enseñanza como “facilitación de la comprensión” e “impulso de cambios conceptuales” -enfoques centrados en el alumno-.

En correspondencia con esta evolución ocurre un cambio en la epistemología del docente, de tal forma que -como sucede con los estudiantes- se avanza de una visión del “conocimiento absoluto” hacia una visión del “conocimiento relativo”, en la cual conocer implica un compromiso personal.

La evolución en las estrategias didácticas tiene correspondencia con una expansión en la conciencia docente que incluye la comprensión de la relación entre aprendizaje y enseñanza. Esta conciencia tiene tres objetos de atención: la disciplina, la enseñanza de la disciplina y la relación con los estudiantes; en cada uno de ellos se abarcan las dimensiones cognitiva y afectiva. De acuerdo con las conclusiones de Entwistle y Walker, la excelencia en la enseñanza universitaria parece implicar la conceptualización de la asignatura asociada con la habilidad de transmitir el entusiasmo que se siente por ella. Tales expresiones de sentimiento: entusiasmo y empatía contribuyen en forma relevante a inducir enfoques de aprendizaje profundo.

Martin, Prosser Trigwell, Ramsden y Benjamin (2002); realizaron un estudio empírico basado en entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula a una población de 26 profesores universitarios de cuatro campos de conocimiento. El propósito de este estudio fue establecer las diferencias cualitativas en la intención de los docentes al constituir una asignatura o tema de estudio para sus alumnos y la existencia de inconsistencias entre las intenciones de estos profesores y su práctica docente.

Respecto a la constitución del objeto de estudio, estos investigadores establecieron cinco categorías que describen los rasgos de las intenciones docentes y las formas de incorporar a sus estudiantes en relación con el conocimiento de dicho objeto de estudio. Tales categorías son:

- A. El objeto de estudio es la materia del tema, que es considerada en el mundo externo al aprendiz. El centro de atención es la parte del currículo encomendada a ese maestro, quien presenta este tema a los estudiantes.
- B. El objeto de estudio es la asignatura como totalidad, considerada en el mundo externo al aprendiz. El maestro describe lo que se enseña en el contexto de la materia. Su papel consiste en

presentar el tema y establecer vínculos entre éste y otras partes de la asignatura.

- C. El objeto de estudio es la comprensión de la asignatura por parte del estudiante en relación con la disciplina como un todo. El maestro introduce un cuerpo de conocimientos así como diversas formas en las que éste ha sido desarrollado, explorado y aplicado.
- D. El objeto de estudio es la comprensión de la asignatura por parte del estudiante en relación con la práctica profesional. El maestro compromete al estudiante con los elementos de la práctica profesional.
- E. El objeto de estudio es el desarrollo de habilidades analíticas de por vida, mediante el estudio de la asignatura por parte del alumno. El maestro desarrolla una práctica de pensamiento crítico, de investigación y reflexión.

Estas categorías, como sucede con la mayoría de los estudios fenomenográficos, forman parte de una jerarquía incluyente. Las categorías A y B, que se ubican en el nivel más bajo, representan una constitución multiestructural y no problemática del objeto de estudio, en tanto las categorías C, D y E representan una constitución más compleja y relacional del objeto de estudio. En las categorías A y B se considera que el conocimiento forma parte del mundo externo al individuo y por tanto, se da por sentado. En contraste, en las categorías C, D y E se considera que el conocimiento se constituye en el individuo y es esencialmente de naturaleza problemática.

En términos de variación estructural entre las cinco categorías, en las dos primeras, la asignatura es considerada multiestructural, ya que el centramiento está en los temas, en la asignatura o en un tema en relación con la asignatura. Por su parte, en las categorías C, D y E la focalización está en la asignatura en relación con toda la disciplina en estudio, en la práctica profesional relacionada con la asignatura y en la práctica profesional relacionada con habilidades intelectuales más generales aprendidas de por vida, respectivamente.

En cuanto a los enfoques de enseñanza, las categorías identificadas en esta investigación describen la variedad de enfoques en términos de las intenciones y las estrategias didácticas. Las

intenciones oscilan desde la transmisión de información a los alumnos hasta el cambio de las concepciones estudiantiles y su comprensión de la asignatura. Las estrategias van desde las centradas en el profesor hasta las centradas en el estudiante.

Estas categorías alcanzan un mayor desarrollo que las descritas por Trigwell, Prosser y Taylor (1994) y son las siguientes:

- A. El maestro presenta el material de aprendizaje con la intención de transmitir información a los alumnos. En este enfoque el docente cree que existe un cuerpo de conocimientos y que su función es exponerlo a los estudiantes.
- B. El docente cubre el material a ser aprendido con la intención de transmitir información a los estudiantes. El profesor es consciente de los parámetros del contenido en estudio y busca asegurar que se cubra todo el material designado en el currículo en el tiempo requerido.
- C. El maestro clarifica el material a ser aprendido con la intención de que sea transmitida la información correcta. En este enfoque el docente busca clarificar y explicar el material previsto en el programa de estudios.
- D. El profesor compromete a los estudiantes con el conocimiento disciplinar con la intención de ayudarles a desarrollar su comprensión conceptual. La intención es habilitar al estudiante para aprender el material mediante el uso de ejemplos relacionados con sus propias experiencias y mediante la demostración de los principios a ser aprendidos.
- E. El docente compromete a los estudiantes con el conocimiento de la disciplina con la intención de ayudarles a desarrollar su comprensión conceptual. La intención es habilitar al estudiante para aprender el material mediante el uso de la práctica del conocimiento disciplinar relacionado con dicho material de maneras similares a las de un profesional calificado.
- F. El profesor compromete a los estudiantes en el cambio de su comprensión de la disciplina y de su práctica profesional con la intención de ayudarles a cambiar su comprensión conceptual. En este enfoque de enseñanza la intención es cambiar la concepción estudiantil de la práctica de la profesión mediante el cambio de las

concepciones existentes.

En esta jerarquía, las tres primeras categorías están centradas en el docente, en tanto las tres últimas se centran en el alumno. En cuanto a las intenciones, las tres primeras se dirigen a transmitir información, las dos siguientes al desarrollo conceptual y la última al cambio conceptual. En las tres primeras el conocimiento se da por sentado, en tanto en las tres últimas, éste se considera construible o problemático.

En cuanto a la estructura, las dos primeras categorías implican una visión multiestructural en relación con el tema y con la materia, respectivamente. Las categorías C, D, E y F implican una visión relacional respecto a la asignatura, la disciplina, la práctica y el aprendizaje de por vida, respectivamente.

A diferencia de estudios anteriores que se han ocupado de reconocer las estrategias empleadas por los profesores (Gibbs, Habeshaw y Habeshaw, 1986) y de estudios más recientes dirigidos a reconocer las intenciones docentes y a establecer los vínculos entre intenciones y estrategias docentes, en esta investigación el propósito ha sido más amplio, logrando establecer la relación entre el enfoque y las estrategias de enseñanza con lo que los maestros quieren que sus alumnos aprendan, es decir, con el objeto de estudio. A partir de esto, Martin y colaboradores concluyen que si se desea mejorar la enseñanza, los programas de formación no deberían centrar la atención solamente en las habilidades y estrategias didácticas, ni considerar que el análisis de los enfoques de enseñanza completa la visión de la docencia. Estos elementos son, efectivamente, importantes, pero la cuestión fundamental parece ser la definición del objeto de estudio por parte de los profesores y la forma en que consideran que los estudiantes llegarán a aprenderlo.

#### **4. Fenomenografía y construcción metodológica.**

Los ejemplos expuestos permiten observar los elementos fundamentales que suelen considerarse en los estudios fenomenográficos, algunos de ellos soslayados o precariamente considerados en la investigación didáctica, como es el caso de la intencionalidad docente vinculada con el objeto de estudio y con la selección y aplicación de una

metodología de la enseñanza. Como ejemplo de la repercusión de esta perspectiva en este ámbito de la investigación, cabe mencionar la evidente importancia conferida al vínculo del método con el objeto de conocimiento que nos convoca a reevaluar los planteamientos de autores como Edelstein (1997), Díaz Barriga (2006), Remedi (1989) y Gimeno (1986), quienes sostienen que no existe alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido, ya que está condicionada por la naturaleza de los fenómenos en estudio.

Los resultados de estas investigaciones corroboran la argumentación de Furlán (1989) a favor de una nueva categoría en el campo de la didáctica, la de “construcción metodológica” que destaca las dimensiones epistemológica y heurística de la intervención docente y que concibe a la enseñanza como un complejo proceso a cargo de un agente definible, en términos de Schön (1983) como profesional reflexivo.

#### **Referencias bibliográficas:**

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós Educador.
- Brentano, F. (1973). *Psychology from an Empirical Standpoint*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Cassirer, E. (1953). *The Philosophy of Symbolic Forms*. New Heaven, Yale University Press.
- Clark, C.M. y R.J. Yinger (1979). Teachers' Thinking. En Peterson, P. y H. J. Walberg (Editores). *Research on Teaching: Concepts Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 231-263.
- Clark, C. M. y P. Peterson (1986). En Wittrock, M.C. *La Investigación de la Enseñanza III*. Barcelona: Paidós Educador.
- Dall'Alba, G. y B. Hasselgren. (Eds.) (1996). *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg, Sweden: Kompndiet.
- Díaz Barriga, A. (2006). *Didáctica y Currículum*. México, Paidós Educador.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Edelstein, G. (1995). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni, A. y colaboradoras. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- Entwistle, N. (1988). *La Comprensión del Aprendizaje en el Aula*. España, Paidós.

- Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. En F. Marton, J. Hounsell y N.J. Entwistle (Editores). *The Experience of Learning*. Edinburgh, Scottish Academic Press, 3-22.
- Entwistle, N. y P. Walker. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions on teaching. En Hativa, N. y P. Goodyear. (Eds.) *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- Furlán, A. (1989). Metodología de la enseñanza en *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*. México, D. F. UNAM-ENEP, Iztacala.
- Gibbs, J., S. Habeshaw y T. Habeshaw. (1986). 53 interesting ways to assess your students. Bristol, Technical and Educational Services.
- Gimeno, J. (1986). *Teorías de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Buenos Aires, Ediciones REI.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la Fenomenología*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós/I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jackson, P. W. (1982). *La Vida en las Aulas*. Madrid, Marova.
- Martin, E. y M. Balla. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*, 13, 298-304.
- Martin, E. y P. Ramsden. (1998). Approaches to teaching creative writing. En B. Dart y G. Boulton Lewis (Editores). *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, ACER.
- Martin, E., M. Prosser, K. Trigwell, P. Ramsden y J. y Benjamin. (2002). What university teachers teach and how they teach it. En Hativa, N. y P. Goodyear. (Editores). *Teacher Thinking Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Marton, F. (1974). Some effects of content neutral instructions. *Journal of Educational Research*, 18, 199-208.
- Marton, F. L. y Svensson. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Marton, F. y R. Säljö. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. (1994). On the Structure of Teachers Awareness. En F. Carlgreen, G. Handal y S. Vaage. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' thinking and Practice*. London, Washington, D.C., The Falmer Press, 28-42.
- Marton, F., G. Dall'Alba y E. Beaty (1993); Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F. y S. Booth. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pérez A. I. (1998). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno S., J. y Pérez G., *Comprender y Transformar la Enseñanza*. (pp. 78-114). Madrid, Morata.
- Prosser, M., K. Trigwell y P. Taylor. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Remedí, V. E. (1985). Construcción de la estructura metodológica. En *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*. México, D. F. UNAM-ENEP, Iztacala.
- Shavelson, R. J. (1976). Teacher decision making. En Gage, N. L. (Editor). *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago: University of Chicago Press, 372-414.
- Schön, D. (1986). *El Profesional Reflexivo*. Madrid, Paidós.
- Shulman, L. S. y A. S. Elstein. (1975). Studies of problems solving, judgement and decision making: implications for educational research. En Kerlinger, F. N. (Editor) *Review of Research in Education*, Illinois: Peacock Publishers, 3-41.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. *La Investigación de la Enseñanza I*. Barcelona: Paidós Educador.
- Trigwell, K. y M. Prosser. (1996). Changing Approaches to Teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 3(21), 275-284.
- Trigwell, K., M. Prosser y P. Taylor. (1994). Qualitative differences in approaches to teach in first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., M. Prosser y F. Waterhouse (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- Trigwell, K., M. Prosser, F. Marton, y U. Runessom. (2002). Views of learning, teaching practices and conceptions of problem solving in science. En Hativa, N. y P. Goodyear. (Editores). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- Winne, P. H. y R. W. Marx (1977). Students' and teachers' views of thinking processes for classroom learning. *The Elementary School Journal*, Vol. 82, No. 5. 493-519.

---

**Nota:** Todas las citas textuales y referencia a algunos estudios fenomenográficos extraídos de las fuentes bibliográficas en inglés, son traducciones de la autora.