

Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios

Assessment of strategies, objectives, and learning approaches for an identification of the profile of entering university students

Betty Luz Ruiz Ruiz

Universidad Autónoma del Caribe

Betty.ruiz@uac.edu.co

Mónica Molina Garzón y Deniris Acosta Trejos

Universidad Tecnológica de Bolívar

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de un proceso investigativo cuyo objetivo fue evaluar las estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje de estudiantes que cursaban primer semestre de universidad mediante la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA), para establecer una medida de ingreso sobre las estrategias y los motivos que guían el comportamiento del estudiante y que influyen directamente sobre su desempeño académico y su permanencia en la institución. Los resultados evidencian una preferencia por el enfoque de logro y una tendencia, aunque no muy significativa, por la combinación del enfoque de logro con el enfoque superficial "Compuesto de Enfoque Superficial-Logro", lo anterior señala que los estudiantes se encuentran motivados por las altas calificaciones y la competición y adoptan estrategias para la organización, planificación y presentación de resultados de aprendizajes por satisfacer su necesidad de rendimiento, aumentar su autoestima, sobresalir y competir.

Palabras clave: *estrategias de aprendizaje, Enfoques de Aprendizaje, Estudiantes Universitarios.*

ABSTRACT

This paper presents the results of a research process whose aim was to evaluate the learning strategies, motives and approaches of first semester students at University through the application of the Learning and Study Process Assessment Scale (CEPEA) in order to establish an input media of the strategies and motives that guide the learner's behavior and that have a direct influence on his/her academic performance and permanence at the institution.

The results show a preference towards the achievement focus and a tendency, although not very significant, for a combination of the achievement focus and the surface focus. "Combination of Achievement-Surface focus", the latter points out that our learners are motivated by high grades and competition and adopt strategies for organizing, planning and presentation of learning outcomes in order to satisfy their performance needs, increase their self-esteem, outstand and compete.

Key words: *Learning Strategies, Learning Approaches, College Students.*

Introducción

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de ofrecer un servicio educativo con altos estándares de calidad, que satisfaga las necesidades de su población objetivo y entregue a la sociedad, personas con las más altas competencias profesionales y humanas.

Aunque las políticas para el aseguramiento de la calidad contribuyen con el cumplimiento de tal misión, la naturaleza misma del proceso de aprendizaje no permite que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel de desarrollo y formación. Entonces, aunque las instituciones cuenten con todas las condiciones requeridas para impartir una formación de alta calidad, es necesario atender al conjunto de variables, que no dependen del control institucional y que influyen determinantemente en el proceso de construcción del conocimiento.

El interés de esta investigación versó sobre el proceso en torno al cual giran los intereses del sistema educativo “el aprendizaje” y específicamente en su principal protagonista “el estudiante”, quien pone en marcha factores cognitivos, interpersonales, sociales y culturales cuando se implica en la tarea de aprender.

De acuerdo con Anderson (1995) el aprendizaje se concibe como el proceso mediante el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia. En otras palabras el

aprendizaje tiene lugar siempre que exista un proceso de cambio, relativamente duradero y explícito, como resultado de un proceso planificado.

Según Beltrán citado en Barca (1997, pág.134), el aprendizaje se define “como un cambio más o menos permanente en la conducta que se produce como resultado de la práctica”, lo que también implica según Barca, la adquisición de conocimientos y la construcción de significados, sumándole aspectos cognitivos a la definición de aprendizaje.

Una definición, un poco más antigua, pero igualmente pertinente es la formulada por Marton y Svensson (1979) quienes definen el aprendizaje como un compuesto de tres dimensiones: la conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante, el contenido de la materia y las demandas características del contexto (en Hernández F, 2002). La primera dimensión se relaciona con el concepto de metaaprendizaje usado por Biggs (1985) para referirse a la conciencia de la persona de su propio método y enfoque de aprendizaje (Riding, R y Rayner, S. 1998). La segunda y tercera dimensión se observan con mayor amplitud en la propuesta de Barca Lozano (1996) que describe las variables que afectan el proceso de aprendizaje en situaciones educativas (variables externas al proceso y variables contextuales).

En consonancia con lo argumentado anteriormente, Beltrán (1993) en Barca

(1997), afirma que el estudiante no es el único responsable del proceso de aprendizaje, pues el aprendizaje, por cuanto implica actividad cognitiva, es un proceso inseparable del medio cultural, y además tiene lugar en un sistema interpersonal con el que el estudiante interactúa para poder aprender los instrumentos cognitivos y comunicativos de su cultura. Lo anterior permite afirmar que, para que tenga lugar el aprendizaje en un contexto educativo, deben darse los procesos de: Actividad (implica la realización de actividades para la asimilación de contenidos informativos que recibe), Reconstrucción Cognitiva (por cuanto las actividades realizadas se orientan a la construcción del conocimiento) y Atribución de Significatividad (porque conduce a la generación de estructuras cognitivas organizadas y relacionadas).

El proceso de aprendizaje se configura entonces como un proceso planificado, secuenciado, sistémico e intencional, que articula los procesos, las estrategias y las técnicas de aprendizaje como elementos fundamentales en la construcción de conocimiento en el contexto educativo.

La complejidad de este proceso y los resultados (entendido en términos de rendimiento académico) que han mantenido en rezago a los estudiantes de la región Caribe Colombiana, así como las políticas orientadas al aseguramiento de la calidad, han creado un clima favorable para ocuparnos del desarrollo de planes y todo tipo de estrategias no solo para

que los jóvenes aprendan sino para que consigan los más altos resultados.

Parte de esas acciones se han orientado al estudio de las variables que conducen al fracaso escolar (deserción, repitencia, etc.), algunas a la diversificación del portafolio financiero que ofrecen las universidades, otras al mejoramiento de los contenidos de aprendizaje y el desarrollo de nivelatorios, pero muy pocos al estudio y atención de las variables mediadoras de los procesos de aprendizaje. Tal vez, por el hecho de considerarse a este último como un evento encubierto e individual o producto de una construcción social sobre el que no es posible intervenir, salvo para proporcionar recursos pedagógicos o técnicas de estudio y aprendizaje.

Conviene señalar que, el interés de este ejercicio investigativo se ubica en el terreno de lo que hace del proceso de aprendizaje un evento singular, dependiente de las características de quien aprende y los recursos de que disponga para su consecución, entonces, cobra importancia la variable enfoques de aprendizaje así como la definición que Recio, M., (2004) retoma de Biggs, en tanto, los enfoques de aprendizaje se pueden entender como "Los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal" (Biggs, 1998 citado por González – Pineda et al., 2002, pág. 168). El concepto implica,

por consiguiente, elementos personales a los que suele no atenderse de manera directa; tal vez por las características del sistema educativo, y pedagógicos, que al interaccionar, determinan la forma como el estudiante se involucra en las actividades académicas y los resultados que obtiene de ello.

En este mismo sentido, Barca (2002), supone que "el aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos claves: la intención (motivo) de quien aprende, las formas o procedimientos que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento)". Las relaciones que se establecen entre estos tres elementos configuran los denominados enfoques de aprendizaje (p. 67).

En palabras de Marton y Säljö (1976, 1988), hablar de los enfoques de aprendizaje requiere indagar sobre la concepción que tienen las personas que aprenden, percepción que está relacionada con la manera como el sujeto encara el estudio de un contenido. (Salas, R., 1998).

En atención a lo anterior, identificar el enfoque con el que el estudiante se desenvuelve preferencialmente en el contexto educativo, conduce al análisis de lo que para él representa un hecho educativo (una meta, una calificación, una oportunidad), así como de la naturaleza de las acciones que emprende para conseguir los objetivos que demanda la tarea. Entendido así, el enfoque de aprendizaje no es un recurso al que el

estudiante accede cuando lo necesita, sino el resultado de la relación entre el estudiante y la tarea, tal como lo plantea Salas, R (1998); es una concepción de carácter relacional.

Según lo planteado por Biggs (2006) la investigación sobre los enfoques de aprendizaje se origina en Suecia con los estudios de de Marton y Säljö en 1976, a partir de un ejercicio en el que los investigadores proporcionaron un texto a un grupo de estudiantes, que luego evaluaron a través de preguntas, para caracterizar su proceso de comprensión. Los resultados permitieron identificar dos tipos de aproximaciones características; una superficial, en donde los estudiantes se concentraron en los detalles y los datos que podrían preguntarles. Las respuestas de este grupo de estudiantes se restringieron a datos inconexos sin mayores razonamientos. El segundo grupo se orientó al significado, identificando datos y detalles que apoyaban los argumentos del autor. Las dos formas de aproximación (superficial y profunda, respectivamente), deben entenderse como formas de aprender y no como características de los estudiantes.

Estos hallazgos resultaron similares a los encontrados en otros países, entre ellos los de Entwistle en el Reino Unido y John Biggs en Australia, aunque el marco de referencia fue diferente en ambos casos. Para los suecos el de las diferencias individuales y los otros, el de la psicología cognitiva. Así mismo, en los aspectos me-

todológicos, de acuerdo con Rodríguez, L., (2005), Marton y Säljö siguieron una metodología más cualitativa, trabajando con pequeñas muestras y tareas muy concretas, en tanto, el segundo grupo (Entwistle y Biggs), se ha caracterizado por estudios más cuantitativos, usando cuestionarios estructurados y técnicas multivariadas. Sin embargo, ambos han tenido como punto de convergencia, su interés en el contexto de aprendizaje y sus contribuciones a la transformación de las prácticas de enseñanza.

El trabajo de estos investigadores ha motivado el desarrollo de otros modelos explicativos del aprendizaje en contextos educativos e innumerables investigaciones, que como la presente, aprovechan el acervo de conocimientos generados en este campo así como los instrumentos desarrollados, para hacer una aproximación al fenómeno, tal como ocurre en nuestro contexto, para emprender una ruta que permita plantear soluciones a los problemas de rendimiento académico, prácticas pedagógicas, deserción y motivación académica.

Retomando a Biggs, (1988, 1993), para explicar el modelo sobre el que se desarrolla esta investigación, el estudiante enfrenta dos cuestiones ante toda tarea de aprendizaje: ¿Qué quiero conseguir? Y ¿Cómo hago para conseguirlo? La primera se relaciona con los motivos predominantes y la segunda con las estrategias que él considera que debe utilizar para satisfacer sus intenciones.

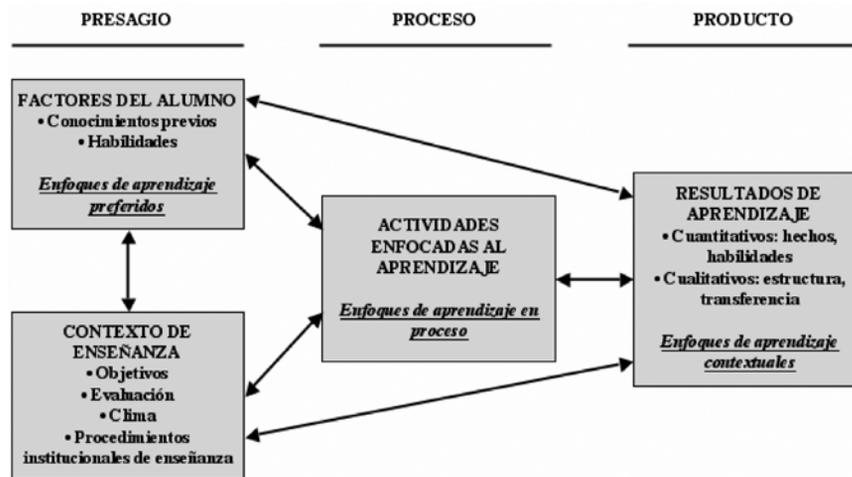
Pues bien, el enfoque de aprendizaje que adopte el estudiante estará basado en una intención (motivo) y una estrategia, que se combinan en un proceso metacognitivo. (Valle, A., González, R., Cuevas, L., Martínez, S., Fernández M, y Vieiro, P. 1997).

En este orden de ideas, los enfoques de los estudiantes hacia el aprendizaje son entendidos por Biggs, Kember y Leung (2001), como parte de un sistema total en el cual un evento educativo puede ser localizado y esquematizado en el modelo 3p (presagio - proceso - producto).

En el modelo 3p los factores del estudiante, el contexto de la enseñanza, el enfoque hacia la tarea, el aprendizaje y sus resultados interactúan mutuamente formando un sistema dinámico.

Los factores de presagio hacen referencia a lo que existe antes de involucrarse en la tarea y que afectan al aprendizaje. Por el lado del estudiantes esto incluye factores tales como: conocimientos previos, habilidad, y enfoque preferido hacia el aprendizaje; por el lado del contexto de enseñanza: el tipo de tema a ser enseñado, métodos de enseñanza, evaluación, clima institucional, procedimientos, etc.

Los factores antes descritos interactúan para determinar el enfoque con el que se asume una tarea particular, enfoque que a su vez determina el tipo de resultado y es afectado por múltiples variables. En otras palabras, Biggs et al (2001), plantea que el enfoque preferido por los estudiantes se ajustará a un contexto particular, al tema que está siendo enseñado y al éxito o fracaso en el resultado. En el siguiente gráfico pueden observarse el modelo y sus componentes:



Gráfica 1. Tomado de Recio, M (2004)

El mismo autor afirma que el alma del sistema enseñanza aprendizaje se encuentra en el nivel de proceso donde la actividad a ser enseñada produce o no los resultados esperados. Shuell (1986) en Biggs et al (2001) afirma que, si los estudiantes deben aprender los resultados esperados de una manera efectiva, la tarea fundamental del docente es involucrar a los alumnos en actividades de aprendizaje que puedan resultar en el logro de estos resultados. Es importante recordar que lo que el estudiante hace es mas importante que lo que el docente hace.

Una herramienta de evaluación propuesta por Biggs, que resulta importante destacar es “Student Approaches to Learning and Studying”, donde muestra el proceso de aprendizaje desde el punto de vista del estudiante, y presenta los cuestionarios: “El Study Process Questionnaire -SPQ-” aplicable en el contexto universitario, y el “Leraning Process Questionnaire -LPQ-” aplicable en el contexto de educación secundaria; que han sido adaptados por Barca Lozano en población española.

Los cuestionarios citados anteriormente están compuestos por tres escalas: Utilización, Internalización y logro (llamadas posteriormente Enfoque Superficial, Profundo y de Logro); que a su vez componen el elemento Afectivo o Motivacional, asimismo encontramos las subescalas de motivos y estrategias que componen el elemento cognitivo e instruccional (estratégico). En su conjunto las escalas

y subescalas representan la base del modelo Motivo- Estrategia.

Fernández, M. (2004), inspirado en Barca (2000), realizó una adaptación española con muestras españolas de Galicia y Puerto Rico a partir de la escala original, antes descrita. En dicha adaptación se observó que si bien se partía de tres enfoques prototípicos de aprendizaje (Superficial, Profundo y de Logro), los resultados obtenidos de la muestra española revelan dos compuestos (profundo/

logro y superficial/logro). Es decir, que los enfoques encontrados – Superficial, Profundo y Logro- pueden presentarse en forma combinada, de acuerdo con el tipo de motivación y el tipo de estrategia que use el estudiante ante una tarea específica; esto se profundizará más adelante.

La siguiente tabla presentada por Barca (1999), muestra las propiedades de los enfoques de aprendizaje de acuerdo con las características de los motivos y las estrategias de cada uno.

Tabla 1. Propiedades Básicas y Generales de los Enfoques Prototípicos del Aprendizaje

ENFOQUES	MOTIVOS	ESTRATEGIAS
SUPERFICIAL (ES)	Motivo Superficial (MS) Extrínseco: Evitar el fracaso pero sin trabajar demasiado. Intención de cumplir los requisitos que exige la tarea. El principal objetivo es obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar.	Estrategia Superficial (EsS) Centrarse en detalles seleccionados y reproducirlos con precisión. Memorizar temas sueltos de información. Se reproduce lo esencial y se recurre al aprendizaje memorístico.
PROFUNDO (EP)	Motivo Profundo (MP) Intrínseco: Comprender, satisfacer la curiosidad sobre los temas, reflexionar, preguntar, relacionar. El interés está en la propia materia que se estudia o en los otros temas relacionados.	Estrategia Profunda (EsP) Maximizar la comprensión: leer en profundidad, debatir, relacionar con la experiencia conocimientos previos. Se comprende lo que se aprende.
DE LOGRO (EL)	Motivo de Logro (ML) Logro: competir por las mejores calificaciones, sobresalir. Necesidad de rendimiento.	Estrategia de Logro (EsL) Optimizar la organización del tiempo y esfuerzo, crear “destrezas de estudio”, asignar tiempo y esfuerzo según la rentabilidad que pueda obtenerse.

Tomado de Barca, (1999).

Enfoques del Aprendizaje

1. **Enfoque Superficial:** De acuerdo con Barca los estudiantes que adoptan este enfoque están extrínsecamente motivados, por tanto la estrategia se caracteriza por limitarse a lo esencial, a reproducir mecánicamente lo aprendido, a centrarse en los aspectos concretos y literales de los componentes de la tarea, más que en su significado. La tarea se percibe como un todo, dejando de lado las interrelaciones posibles entre los componentes de ésta.

Tabla 2. Tomado y adaptado de Barca, 1999.

ENFOQUE SUPERFICIAL (ES)	
MOTIVO SUPERFICIAL (MS)	ESTRATEGIA SUPERFICIAL (EsS)
Requisitos mínimos de la tarea. Trabajar nada más que lo necesario Motivación extrínseca Obtener Mínimas calificaciones Las tareas se consideran una imposición externa. No hay reflexión sobre propósitos o estrategias.	Se limita a lo esencial. Reproduce la información para los exámenes. Aprendizaje memorístico. Se memoriza lo necesario para ganar los exámenes. No hace integración de componentes de la tarea. No distingue principios a partir de ejemplos.

2. **Enfoque rofundo:** El estudiante tiene una motivación intrínseca para comprender, relacionar e integrar los contenidos mientras disfruta haciéndolo, por tanto, usa estrategias que le permiten satisfacer su motivación

y comprender los significados. Generalmente este enfoque permite al estudiante integrar nuevos contenidos con lo que ya sabe (contenidos, teorías y experiencias). Las tareas asociadas al enfoque involucran lecturas en profundidad, la discusión y el debate con estudiantes y profesores.

Tabla 3. Tomado y adaptado de Barca, 1999.

ENFOQUE PROFUNDO (EP)	
MOTIVO PROFUNDO (MP)	ESTRATEGIA PROFUNDA (EsP)
Desarrolla competencias Interés en lo que está aprendiendo Intencionalidad del aprendizaje Intención de examinar y fundamentar la lógica y desarrollo de argumentos.	Descubre los significados a través de la lectura profunda y la relación de nuevos contenidos con presaberes. Comprende lo que está leyendo relacionando ideas y leyendo comprensivamente. Relaciona datos con conclusiones.

3. **Enfoque de Logro:** Fundamentado en la propia competencia con respecto a los demás, asociada a la obtención de buenas calificaciones. La orientación al aprendizaje se asocia a su motivación extrínseca: aumenta la autovaloración a través de la obtención de logros académicos. La motivación de logro implica entonces la competición y autovaloración asociadas al alto rendimiento.

Además de obtener altas calificaciones y la competencia a la hora de conseguir-

las, los estudiantes con este enfoque se esfuerzan por cumplir con los requisitos formales de la tarea relacionados con la presentación adecuada, la puntualidad de la entrega, la interpretación correcta de las instrucciones, etc.

Tabla 4. Tomado y adaptado de Barca, 1999.

ENFOQUE DE LOGRO (EL)	
MOTIVO DE LOGRO (ML)	ESTRATEGIA DE LOGRO (EsL)
Incrementar la autoestima a través de la competición (altas calificaciones). Necesidad de rendimiento. Intención de sobresalir y competir	Organizar el tiempo y área de trabajo, seguir instrucciones, comportarse como estudiante modelo. Asignar tiempo, esfuerzo y atención de acuerdo con la rentabilidad de la tarea. Atención a pistas sobre formas de puntuación de los profesores. Organiza el tiempo y distribuye esfuerzos para obtener mejores resultados. Asegura materiales adecuados y buenas condiciones de estudio.

Como se ha planteado anteriormente el interés sobre los Enfoques de Aprendizaje parte de la concepción de que las diferencias individuales (preferencias, Disposiciones, gustos) influyen en los ritmos, motivaciones, estrategias, y en general en la implicación y resultados de aprendizaje. Admitir la existencia de diferencias, como lo plantea Lozano, A. (2006), hace posible pensar en la identificación de ciertos patrones similares en las personas.

Diversos investigadores se han interesado en la identificación de los enfoques que adoptan los estudiantes cuando se implican en tareas de aprendizaje, y de la relación de estos enfoques con otras variables como el rendimiento académico, atribuciones causales, satisfacción escolar, personalidad, entre otras.

A continuación se presentan algunas investigaciones fundamentadas en el modelo de Biggs que han encontrado una significativa preferencia por el enfoque de profundo y una fuerte relación con los procesos cognitivos, tal como se señala a continuación:

Recio, Saucedo M., y Cabero, J., (2005), realizaron un estudio exploratorio sobre la relación entre enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales, aplicando el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) y el cuestionario de Evaluación y Satisfacción con un curso a distancia. La muestra utilizada en el estudio incluía adultos con nivel de estudios superior y en formación. Los resultados presentan una amplia mayoría de alumnos con un enfoque profundo de aprendizaje pero no se establece ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento o la satisfacción de los alumnos con el curso.

Cumplido, Campos, Chávez y García (2005), realizaron un estudio para identificar el enfoque de aprendizaje utilizado

por un grupo de 179 médicos residentes de 19 especialidades médicas y quirúrgicas, según el sexo, la edad, la especialidad y el año que cursaban. El instrumento utilizado fue el R-CPE -2F que es una revisión del R-SPQ- 2F propuesto por Biggs. Los resultados muestran que un 60.3 % del total de los alumnos tenía un enfoque profundo del aprendizaje, en mayor proporción las mujeres y los alumnos de 28 años, al igual que los de medicina interna y los que cursaban el tercer año. En sus conclusiones hacen referencia a algunas características que pueden explicar los resultados, tales como el alto nivel de participación en el aprendizaje por parte de los médicos residentes, lo cual puede deberse a la exigencia de la profesión, a los filtros de selección y a la naturaleza misma de los cursos.

Las investigaciones que aparecen a continuación emplean los cuestionarios desarrollados por Barca, validados en población española, para identificar y/o explorar los enfoques de aprendizaje.

Fernández, M., (2004), realizó una investigación para describir la relación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los procesos cognitivos PASS, en una muestra de 161 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, aplicando la batería CAS y la subescala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA), incluida en el Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA),

que evalúa las estrategias y los enfoques de aprendizaje); sus resultados muestran la existencia de una relación significativa entre los procesos cognitivos PASS y el enfoque de aprendizaje profundo.

La investigación enfoques de aprendizaje en el alumnado de formación profesional de grado medio de Galicia: Características e influencia sobre el rendimiento realizada por Morán y Barca (2006), explora los enfoques de aprendizaje que utiliza el alumnado Gallego de formación profesional en función de las correspondientes combinaciones de motivos y estrategias. También pretendió identificar entre un grupo de variables presagio los determinantes y los enfoques de aprendizaje, y a su vez, determinar el papel que estos enfoques tienen en el rendimiento alcanzado por el alumnado.

Los resultados indicaron que el alumnado de formación profesional que aborda las actividades escolares con un enfoque de orientación al significado atribuye sus resultados a causas como la capacidad o el esfuerzo; así mismo, utilizan frecuentemente recursos complementarios como las bibliotecas, organizan sus actividades y tiempo para el estudio, asisten a clases particulares cuando se requieren reforzar materias, y en general el alumnado tiene una autopercepción positiva sobre su competencia como estudiantes.

Las conductas relacionadas con el enfoque de orientación a la reproducción están guiadas por el deseo de obtener resulta-

dos centrados en las calificaciones, por la utilización de estrategias que pretenden reproducir contenidos y procedimientos, y que atribuyen sus resultados a causas externas incontrolables.

Con relación a los efectos de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento se confirmó una determinación negativa de las estrategias superficiales sobre el rendimiento, que predominan en los enfoques orientados a la reproducción. Y una determinación positiva del enfoque motivacional y estratégico profundo-logro, que se orientan al significado combinando motivos profundos y de logro junto con estrategias, también profundas y de logro.

La investigación "Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública Argentina" realizada por Salim, R. (2006), por su parte, pretendía comprender cómo aprenden los alumnos universitarios, y conocer las motivaciones, estrategias y metas académicas que se plantean a la hora de estudiar una carrera.

La población del estudio incluyó a 248 estudiantes universitarios de la carrera de Bioquímica en la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 20 y 27 años, a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA) para el alumnado universitario, de Alfonso

Barca Lozano (1999), y una entrevista semiestructurada orientada a conocer las características motivacionales y cognitivas de los estudiantes. La entrevista constó de dos partes, una de ellas relativa a datos personales del alumno (edad, procedencia, título secundario, nivel de estudios de los padres, carrera, curso, año de ingreso y ocupación laboral si la tuviera); y otra referente a sus concepciones de aprendizaje, sus motivaciones para el estudio y las estrategias de aprendizaje que emplea.

Los resultados del estudio permitieron la identificación de tres grupos de estudiantes que presentan diferencias en sus enfoques de aprendizaje: profundo (56.0%), superficial (22.6%) y ambivalente (21.4%). Encontrando que los enfoques se relacionan estrechamente con algunas prácticas de enseñanza que los promueven o inhiben, como las formas de evaluación del aprendizaje.

En otro contexto, Barca, A., y Brenlla, J., (2006), plantean un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnos de secundaria, basados en que recientes estudios realizados por Biggs y otros autores (Rosario, 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001), llevaron a reformular el modelo trifactorial de enfoques de aprendizaje, por uno nuevo bifactorial, donde se demuestra que existen dos tipos de enfoques, uno orientado al significado (EOR-SG) y otro de orientación superficial (EOR-SP). Con

este trabajo se pretendió confirmar la existencia de este modelo bifactorial, a partir de una muestra de 1386 alumnos de secundaria de Galicia (Enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato), utilizando el cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA), una adaptación del original de Biggs del año 1987.

El estudio realizado por Valle, A., et al (1997), sobre las Características Diferenciales de los Enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios tuvo como objetivo analizar los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus características diferenciales en determinadas variables motivacionales y académicas (autoconcepto académico, metas, elección de tareas, expectativas de éxito y rendimiento académico). Los resultados permitieron establecer los diferentes grupos de estudiantes universitarios con base al tipo de enfoque de aprendizaje que suelen adoptar con mayor frecuencia. Un grupo mayoritario de estudiantes (202 sujetos) suelen adoptar preferentemente un enfoque de tipo superficial -con motivo de logro-, otro grupo de estudiantes (193 sujetos) no adoptan ninguno de los dos enfoques identificados a través del instrumento de medida utilizado; más bien se puede decir que se enfrentan a las actividades académicas sin unos motivos y unas estrategias claras para su resolución. Por otro lado, existe un grupo minoritario de estudiantes (141 sujetos) que adoptan un enfoque predominantemente profun-

do -con estrategia de logro- cuando se enfrentan a los aprendizajes que tienen que llevar a cabo dentro del ámbito universitario.

Por lo que se refiere a las características diferenciales respecto a las variables motivacionales y académicas los resultados muestran que los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo muestran un autoconcepto académico significativamente más positivo que el resto de los grupos.

En cuanto a las diferencias a nivel motivacional, los resultados muestran una clara correspondencia entre el predominio de un enfoque de aprendizaje profundo con el hecho de mostrar unos patrones motivacionales de naturaleza intrínseca (metas de aprendizaje), y el predominio de un enfoque superficial con el hecho de mostrar unas pautas motivacionales de carácter extrínseco (metas de logro y metas de refuerzo social). Adicionalmente se destaca que el grupo de sujetos con bajas puntuaciones en ambos enfoques, no presentan ningún patrón motivacional significativamente más alto que el resto de los grupos; los indicios apuntan a plantear que este grupo de sujetos presenta unas pautas motivacionales muy peculiares que se caracterizan por una cierta tendencia a evitar la motivación.

Con relación al tipo de tareas que prefieren elegir en función de su nivel de dificultad, el grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque

profundo suelen mostrar una preferencia mayor por aquellas tareas de alto nivel de dificultad que suponen un cierto reto y desafío y, aunque el riesgo de fracaso sea mayor, el valor y las consecuencias que pueden tener de cara al aprendizaje y mejora de los conocimientos también es muy alto; los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial prefieren implicarse en tareas de dificultad media y en tareas fáciles.

De todo lo anterior, es importante anotar que, existe una relación demostrada empíricamente, entre el enfoque profundo y el alto desempeño académico, así como de los enfoques de aprendizaje y las prácticas de enseñanza y evaluación. Es deseable entonces, que los estudiantes adopten motivos y estrategias orientadas al significado y no a la reproducción.

Esto nos aportará indicadores sobre su aprovechamiento académico. En también válido relacionar los enfoques de aprendizaje predominantes en nuestra muestra, con las prácticas de enseñanza y evaluación que puedan fomentarlos o inhibirlos, permitiéndonos evaluar el rol del docente frente al proceso de aprendizaje del estudiante. De igual forma, el tipo de enfoque de aprendizaje aporta información sobre el estilo atribucional que adopta el estudiante, el auto concepto académico que maneja y sus características motivacionales, sin embargo, por no encontrarse esto en el alcance del proyecto, será limitado el análisis que se pueda hacer de ello.

Método

Tipo de investigación e instrumento

Se realizó una descripción de los enfoques de aprendizaje (motivos y estrategias) que usan los estudiantes de primer semestre de Universidad, en el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de la administración de la escala CEPEA.

Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las subescalas por programa y por facultades, mediante el programa estadístico SPSS versión 1.1.

Muestra

Participaron voluntariamente 179 estudiantes, del total de estudiantes de primer semestre, de todas las Facultades de una Universidad de la Costa Caribe Colombiana.

Resultados

A continuación se describen los resultados en términos de las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en cuanto a los motivos y las estrategias que usan durante el proceso de aprendizaje, así mismo se describen los enfoques que se configuran con el uso de esas estrategias y motivos, que más los caracterizan.

Tabla 6. Puntuaciones Medias Motivación

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Puntuación S motivo superficial	179	1	100	58,57	21,709
Puntuación S Motivación Profunda	179	1	100	63,83	19,250
Puntuación S Motivo de Logro	179	1	100	79,88	15,242
Valid N (listwise)	179				

Tabla 7. Puntuaciones Medias Estrategias

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Puntuación S Estrategia Superficial	179	18	100	59,73	20,012
Puntuación S Estrategia Profunda	179	1	100	65,03	17,775
Puntuación S Estrategia de Logro	179	1	100	68,34	17,561
Valid N (listwise)	179				

En el análisis de la información recolectada, se puede establecer que los estudiantes en promedio tienen una mayor motivación de logro (79,88%), y una estrategia de logro (68,34%), lo que significaría que desarrollan competencias, se interesan por lo que están aprendiendo, tienen intencionalidad en el aprendizaje, en examinar y fundamentar la lógica y el desarrollo de argumentos, descubren los significados a través de la lectura profunda y la relación de nuevos contenidos con pre saberes, comprenden lo que leen, relacionando ideas y datos comprensivamente para establecer conclusiones.

La siguiente tabla muestra las preferencias en cuanto a enfoques de aprendizaje.

Tabla 8. Puntuaciones Medias Enfoques

		sujetos	Puntuación S Enfoque Superficial	Puntuación S Enfoque Profundo	Puntuación S Enfoque de Logro
N	Valid	179	179	179	179
	Missing	0	0	0	0
Mean		90,00	61,28	65,84	79,49
Std. Deviation		51,817	20,458	17,682	15,167

Las puntuaciones medias para el enfoque superficial fueron de un 61.28%, para el enfoque profundo fueron de 65.84% y para el enfoque de logro fueron del 79.49%. Este último dato ratifica las preferencias de los estudiantes por motivos y estrategias de logro que determinan este mismo enfoque.

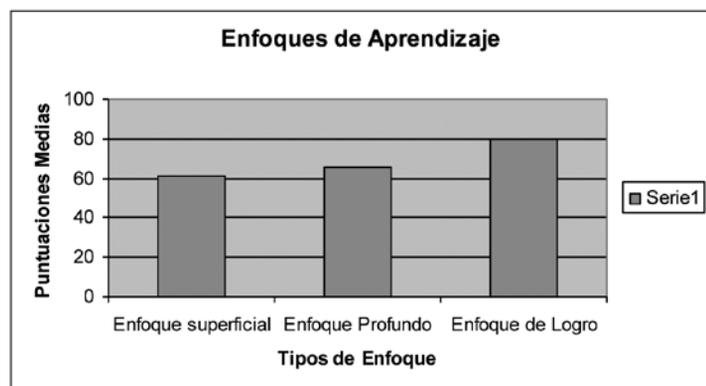


Gráfico 2. Enfoques de Aprendizaje

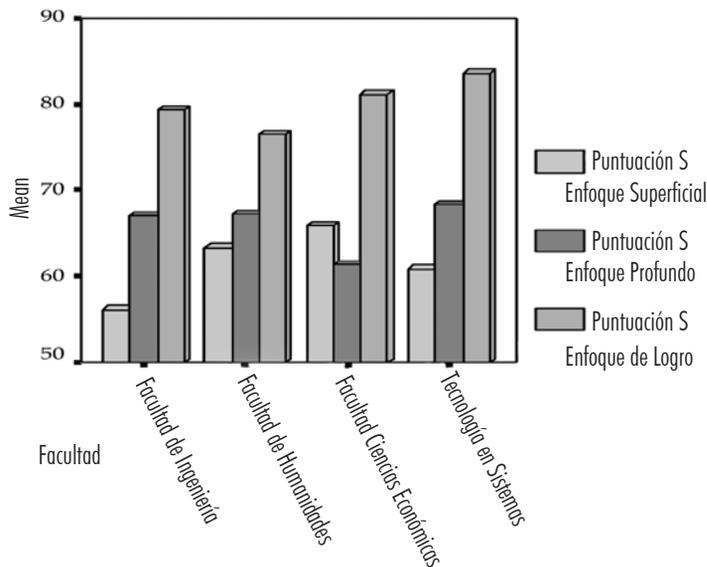
La siguiente tabla muestra los puntajes medios en relación a los compuestos de enfoque.

Tabla 9. Puntuaciones Medias Compuestas de Enfoque

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Puntuación S Compuesto Superficial de Logro	179	1	100	76,34	16,366
Puntuación S Compuesto Profundo de Logro	179	1	100	75,59	15,740
Valid N (listwise)	179				

Como se observa, el compuesto de Enfoque Superficial-Logro fue de 76,34% lo que indica que los estudiantes suelen combinar el enfoque superficial; orientado a los resultados y al aprendizaje memorístico, con el de logro; que se caracteriza por su orientación al resultado y reconocimiento.

El siguiente gráfico muestra las tendencias de las puntuaciones medias en cada una de las facultades que participaron en el estudio:

**Gráfico 3.** Puntuaciones Medias por Facultades

La muestra no estuvo equitativamente distribuida entre las diferentes facultades, lo que impide establecer comparaciones

entre ellas, sin embargo, en el gráfico se pueden observar las preferencias de enfoque al interior de cada facultad y las variaciones entre cada una de ellas. La preferencia por el enfoque de logro es significativamente alta en cada una de las facultades, las preferencias por el enfoque profundo suelen mantenerse en puntajes similares en cada una de las facultades y encontramos algunas fluctuaciones en la preferencia por el enfoque superficial. De manera específica, sólo con fines descriptivos se puede resaltar que:

- Las puntuaciones medias más bajas en la Facultad de Ingeniería fueron para el Enfoque Superficial (56,15).
- Las puntuaciones medias más bajas en la Facultad de Humanidades fueron para el Enfoque Superficial (63,85).
- Las puntuaciones medias más bajas en la Facultad de Ciencias Económicas fueron para el Enfoque Profundo (61,40).
- Las puntuaciones medias más bajas en el Programa de Tecnologías fueron para el Enfoque Superficial (61,40).
- Las puntuaciones medias más altas para el Enfoque Profundo fueron para la para el programa de Tecnología en Sistemas (68,43), la Facultad de Humanidades (67,19) e Ingenierías (67,08).

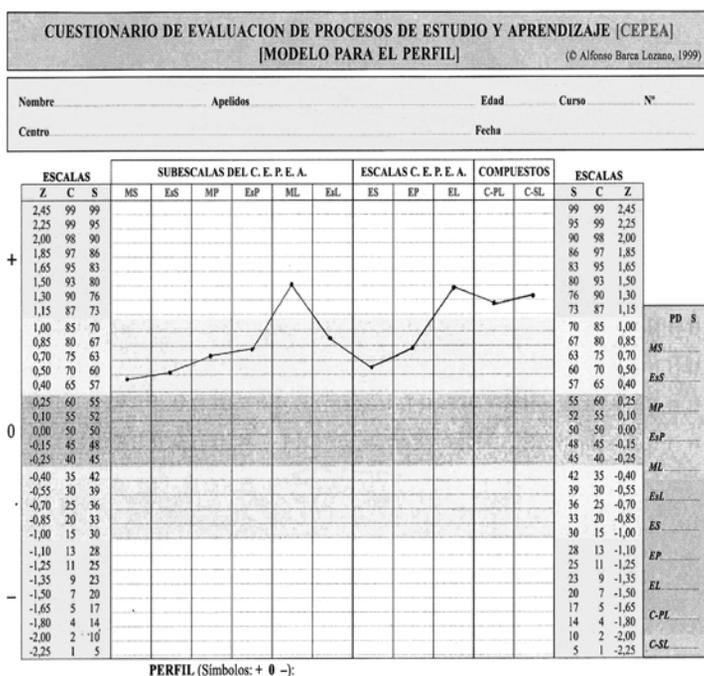
La tabla que aparece a continuación describe las puntuaciones medias obtenidas en las subescalas de motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje y los símbolos correspondientes a los perfiles de cada una de las facultades participantes en el estudio.

Tabla 10. Perfiles derivados de las puntuaciones típicas "S" en las subescalas del CEPEA

	SUPERFICIAL		PROFUNDO		LOGRO		SÍMBOLO	DENOMINACIÓN
	M	E	M	E	M	E		
General	58.57	59.73	68.83	65.03	79.88	68.34	0000+0	
Ingeniería	51.28	57.47	66.50	64.68	78.78	68.05	0000+0	
Humanidades	62.02	58.83	61.47	67.09	77.96	67.02	0000+0	
Económicas	65.76	61.76	61.44	60.13	82.60	66.29	0000+0	
Tecnología	55.29	64.14	67.29	71.29	82.05	76.86	000++ +	

La tabla describe los símbolos correspondientes a cada motivo y estrategia de acuerdo con los puntajes obtenidos por cada facultad de acuerdo a sus puntuaciones "S". No puede establecerse la denominación de cada símbolo por cuanto no se encontró correspondencia con los perfiles definidos en la población española, sin embargo dadas las puntuaciones para el enfoque de logro se puede señalar este enfoque como el más característico y dominante del perfil.

Seguidamente se puede observar la descripción gráfica del perfil general:



Gráfica 4. Perfil general. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA).

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta que el compuesto de enfoque profundo-logro es el más asociado a los atributos de la educación for-

mal, que, normalmente, domina en todas las instituciones educativas, se puede decir que los estudiantes, participantes del estudio, difieren de este ideal en tanto sus preferencias se ubican, en mayor medida, en el enfoque de logro. Aspecto que diverge también de los resultados obtenidos por otras investigaciones en población española y latinoamericana. (Valle, A., et al 1997).

La preferencia observada en el compuesto de enfoque Superficial – logro señala que los alumnos están básicamente interesados en las altas calificaciones, en poseer metas altas y planificar sus cursos de forma deliberada y cuidadosa; poseen además un alto auto-concepto académico y suelen rendir bien en los exámenes formales. Barca, A. (1999).

Tales resultados permiten observar la necesidad de proveer entornos, herramientas y condiciones motivacionales más allá de la calificación, en contraposición conviene estimular en los estudiantes intereses por hacerse autónomos, conscientes y críticos frente a su aprendizaje. Tal como lo afirma Salim, R. (2006), se cree que el cambio en la prácticas de los procesos de evaluación podrían generar cambios en los enfoques de aprendizaje, motivos y estrategias.

En este mismo sentido Biggs, J., (2006 pág.29) afirma:

“La clave para reflexionar sobre nuestra forma de enseñar consiste en basar nuestro pensamiento en lo que sabemos acerca de la forma de aprender de los estudiantes. El aprendizaje es el resultado de su actividad constructiva de modo que la enseñanza es eficaz cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando, por tanto, a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo de aprendizaje.

Una enseñanza y una evaluación de baja calidad se traducen en un enfoque superficial, en el que los estudiantes utilizan actividades de aprendizaje inadecuadas y de orden inferior. Un buen sistema de enseñanza alinea el método

y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante...”

Lo dicho anteriormente debe conducir a cuestionarnos sobre las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes y la efectividad que éstas tienen frente a la imposibilidad de influir en la configuración de enfoques profundos de aprendizaje. Si además consideramos la convergencia existente un enfoque profundo y los requerimientos del sistema educativo en cuanto a la disminución de la presencialidad, el incremento del trabajo independiente del estudiante y por ende, del aprendizaje autónomo, estamos frente a una realidad en la que no corresponden las concepciones y los recursos que usan nuestros estudiantes con las exigencias del sistema. No es circunstancial entonces, que los resultados académicos no sean los esperados.

La cita de Biggs también invita a evaluar los recursos pedagógicos que estamos usando y las metodologías de evaluación, es común encontrar en el día a día universitario, un descontento por parte del docente por encontrarse con estudiantes motivados por las notas o por “pasar” el curso pero, al tiempo, el uso o el abuso,

de instrumentos de evaluación que solo estimulan la memorización y reproducción de la información.

Es importante resaltar que el conocimiento de lo que motiva (moviliza, dispone, activa) al estudiante hacia el aprendizaje de una tarea y los dispositivos con los que cuenta (estrategias, técnicas); las cuales deben ser aprendidas paralelamente a los contenidos declarativos, se constituyen en una herramienta fundamental para que el docente evalúe el logro del aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias. No se puede concebir el desarrollo de competencias distante del conocimiento de quién es el estudiante y cuáles son sus preferencias, no se puede hablar de aprendizaje significativo si el estudiante, con una motivación profunda, y usando las estrategias adecuadas, no le da sentido y le atribuye significado a lo que ha de aprender. Es necesario, entonces, que los docentes de la universidad, vean la necesidad de contar con dispositivos, herramientas o instrumentos que les permitan autoevaluarse, evaluar la calidad del proceso de aprendizaje y de tener mayor control sobre el efecto que tiene la inclusión de innovaciones educativas al interior de sus cursos.

Es importante que al interior de las universidades se valore el uso de herramien-

tas que permitan acceder a información sobre las variables personales y contextuales intervinientes en los procesos de aprendizaje, por cuanto, tal como lo plantea Biggs (2001); refiriéndose al SPQ, posibilitan el monitoreo por parte de los profesores clase tras clase o después de algún tipo de innovación educativa³ Permite también contar con una medida del resultado de la enseñanza para investigaciones cada vez más estructuradas, la identificación de necesidades de apoyo a los docentes, así como examinar la relación entre los enfoques de aprendizaje con otras variables de tipo curricular. De igual forma permiten diagnosticar y asesorar a estudiantes con problemas con el estudio y conocer sus percepciones sobre los cursos.

Finalmente, se ha documentado por muchos autores que la motivación y las estrategias son importantes e influyen en los resultados de aprendizaje, de hecho, los resultados obtenidos por esta investigación confirman lo que a diario se observa en las aulas; los estudiantes se preocupan poco por aprender más allá que para obtener buenas calificaciones, entonces hay que retornar a la evaluación de las prácticas educativas y recordar que la formación por competencias tiene una dimensión personal a la que no se tiene acceso si no se conoce al estudiante.

Referencias

- Anderson, J. (1995). Aprendizaje y Memoria. Un enfoque Integral. México: Editorial Mc Graw Hill
- Barca, A. (1999). Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario. En Revista Gallega Portuguesa de Psicología y Educación.
- Barca, A., Nuñez, J., Porto A., Santorum, M. (1997). Procesos de Aprendizaje en Ambientes Educativos. Editorial: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid.
- Barca, A. (2002). Los Contextos de Aprendizaje y Desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el fracaso escolar en La comunidad autónoma de Galicia Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1fd97-0283. Universidad de la Coruña. España.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The Revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology; mar 2001;71, ProQuest Education Complete.
- Fernández, M. (2004). Enfoque Profundo y Procesos Cognitivos. Revista Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 7-(1) p.p. 85-98.
- Gagné, E. (2001). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. A. Machado libros S.A. Madrid.
- Hernández Pina, F. (2002). Los Enfoques de Aprendizaje. Revista Electrónica de Educación (Número 01). España.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J., y Stott, V. (1994). Evaluating the Effectiveness of Educational Innovations: Using the Study Process Questionnaire to Show that Meaningful Learning.
- Lahey, B (1999). Introducción a la psicología. Editorial Mc Graw Hill. España.
- Lozano, A. (2006). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un Panorama de la Estilística Educativa. Trillas, México.
- Recio, M., Cabrero, J. (2004). Enfoques de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. Píxel BIT. Revista de Medio y Educación, enero. (Número 25). Sevilla, España.
- Riding, Rayner, S (1988). Cognitive Styles and Learning Strategies. David Fulton Publishers Great Britain.