

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

## **1. INTRODUCCIÓN**

En esta Introducción General presentamos la identificación del problema de investigación y, conjuntamente, la justificación del trabajo en base a los antecedentes expuestos. Sigue luego el marco teórico de referencia relativo a los Enfoques de Aprendizaje; especial énfasis se hace respecto a la línea de investigación, dentro de este campo, de Marton y Säljö, Entwistle y Biggs. Analizamos escuetamente los dos principales instrumentos utilizados por la investigación dentro del paradigma de los Enfoques de Aprendizaje: el ASI (Approaches to Study Inventory) y el SPQ (Study Process Questionnaire). Se describen los Objetivos y las Hipótesis de este trabajo de investigación y finalizamos con las Fases de Desarrollo del mismo, que incluye tanto la parte teórica como la parte empírica. Terminamos con la Bibliografía que menciona todos los autores y obras hasta ahora consultados en esta investigación.

## **2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO**

Según los datos que maneja el Ministerio de Educación de Chile, un tercio de los estudiantes que ingresa a la universidad abandona sus estudios, ya sea por razones económicas o simplemente porque sienten que la carrera elegida no era lo que esperaban. Es así como en casi todas las universidades del país, las solicitudes para suspender o anular el semestre, renunciar a la carrera, o reincorporarse a ella son muy numerosas.

Esta misma preocupación se palpa a nivel internacional. En 2004, se celebró en Bogotá, Colombia, el Primer Congreso Internacional de Tutores y Consejeros en Educación Superior (Rodríguez 2004). La detección del problema que dio origen a dicho evento fue comprobar de manera palmaria que la mitad de los estudiantes que ingresan a alguna carrera universitaria se retiran del sistema de educación superior. ¿Cuáles son las causas de ese desastroso fenómeno? En ese Congreso se debatieron muchas, pero creemos que si bien todas influyen en mayor o menor grado en la existencia de dicha deserción, hay una interrogante cuya respuesta tiene directa injerencia en el rendimiento

académico del estudiante universitario, en su consiguiente permanencia dentro del sistema y en la culminación exitosa de sus estudios superiores. Dicha pregunta es: ¿Cuáles son las características de aprendizaje de los estudiantes que condicionan la probabilidad de éxito en la universidad?

Consideramos que esta pregunta es fundamental para tratar de encontrar soluciones al preocupante problema en educación superior recién expuesto. Y decimos que es fundamental porque gran parte de la investigación en educación superior, como sostienen Kember y Harper (1987), ha utilizado un modelo de entrada y salida (input/output) para solucionar el problema en cuestión y, en ese sentido, variables tales como el diseño de enseñanza o el método de enseñanza han sido observadas o sistemáticamente cambiadas y ligadas a variables de salida como las notas o calificaciones de curso. Sin embargo, mucha menos atención se ha puesto en la etapa intermedia del proceso, siendo que justamente el examen de la fase de proceso considera la pregunta de cómo los estudiantes aprenden y, por consiguiente, la investigación de dicha fase recopila datos sobre la manera como los estudiantes abordan sus tareas de estudio.

Por otro lado, si bien es cierto que el aprendizaje es una actividad compleja y multifactorial, y que en él inciden muchas variables tanto contextuales como personales, hay numerosas y confiables evidencias, a lo largo de más de 30 años de investigación educativa, de que los resultados del aprendizaje se relacionan con los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes aprenden. Según Muñoz (2004), si supiéramos más sobre esos procesos esto nos podría permitir ajustar a ellos de manera constante nuestros métodos de enseñanza, lo que acarrearía como consecuencia un mejor rendimiento académico y tal vez una notoria disminución en su abandono de las aulas universitarias.

Pero, en gran medida, esa variable de parte del estudiante no es uno de los campos prioritarios de los estudiosos de asuntos universitarios, tanto en Chile como en América Latina, preocupados de otras cuestiones de alto nivel. Más aún, los procesos que los estudiantes ponen en marcha para realizar sus aprendizajes pertenecen, la mayoría de las veces, a la esfera de las intuiciones, de los aprendizajes prácticos y de la experiencia.

En otros ámbitos, en cambio, como sostienen Najar y Davis (2001) refiriéndose a Australia, existe a nivel institucional un gran interés en investigar los efectos que tienen en el rendimiento académico los procedimientos y políticas de selección y administración, las prácticas de enseñanza y de evaluación, los currícula académicos y los servicios de apoyo. Y, además, a nivel del alumno, los mismos autores sostienen que el rendimiento académico está relacionado con una serie de factores motivacionales y actitudinales, a saber, el desempeño previo, variables cognoscitivas como las habilidades, estrategias y destrezas, y características personales como control del lugar, y autoconcepto. Hay pues muchas otras variables que impactan también el rendimiento académico del estudiante.

Según Booth, Luckett y Mladenovic (1999), la investigación en educación ha considerado una amplia gama de métodos específicos que apuntan a mejorar las destrezas de aprendizaje del estudiante, tales como: estudios de casos, formatos de aprendizaje en grupo, intensivo y corporativo y técnicas de comunicación. El objetivo de todos esos métodos específicos es cambiar la manera como los estudiantes aprenden, pero no hablan directamente de las maneras como los estudiantes abordan sus tareas de aprendizaje ni de cómo esas maneras impactan en el logro de resultados de aprendizaje de alta calidad.

A la luz del análisis de la literatura concerniente al aprendizaje en la educación superior, hemos estimado que es fundamental para revertir el panorama desolador expuesto al comienzo de este epígrafe procurar encontrar respuesta a las siguientes interrogantes, que serán el núcleo central de nuestro trabajo de investigación:

¿Cómo abordan su aprendizaje los estudiantes universitarios de la Universidad Diego Portales de Chile, y qué influye en su adopción de tal o cual enfoque de estudio? ¿Por qué es útil considerar cómo los alumnos se aproximan a su aprendizaje?

### **3. ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Las preguntas precedentes son la expresión de una terminología ya usual entre los investigadores para referirse al modo en que los estudiantes aprenden y estudian

conocida como los *Enfoques de Aprendizaje del Estudiante*. Las maneras como los estudiantes abordan su estudio y aprendizaje han sido investigadas por muchos autores (e.g., Biggs, 1987a; Birkett & Mladenovic, 2002; Centre for Development of Teaching and Learning, 2005; English, Luckett & Mladenovic, 2004; Entwistle & Marton, 1984; Entwistle & Waterson, 1988; Gordon, 2002; Jones, Caird & Putterill, 1989; Kennelly & Magin, 2002; Lim Yuen Lie y Cheong, 2004; Ling, Arger, Filonenko & Yin, 2005; Marton & Säljö, 1976a,b; Najar & Davis, 2001; Ramsden, 1985, 1992; Recio & Cabero, 2005; Schmeck, 1993; Svensson, 1977; Thang, 2005; Trigwell & Prosser, 1991; Valle, Cabanach, Vieiro, Cuevas, Rodríguez & Baspino (1997); Valle, Cabanach, Núñez & González-Pineda, 1998; Valle, Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000; Van Rossum & Schenk, 1984; Volet, 1988; Watkins, 1982; & Zeegers, 2001). El punto de vista común que destaca de todos esos estudios es que los estudiantes abordan su aprendizaje de maneras cualitativamente diferentes, y éstas afectan la calidad del aprendizaje y del éxito académico (Regan & Regan, 1995).

Para Mladenovic y Brokett (2002), el paradigma de los Enfoques de Aprendizaje del estudiante ofrece una estructura holística para comprender y mejorar la calidad del aprendizaje del estudiante. Este paradigma proporciona una estructura coherente para estudiar el problema de la calidad de la educación superior al permitir tanto analizar las maneras como los estudiantes aprenden como también apreciar de qué manera el contexto de aprendizaje interactúa con las elecciones del aprendizaje.

La investigación sobre el aprendizaje del estudiante, en la educación superior, se ha basado en dos fuentes teóricas principales: el enfoque del procesamiento de la información y la teoría de los Enfoques de Aprendizaje del estudiante (Biggs 1993a). La primera se deduce de la psicología cognoscitivista para expresar cómo tiene lugar el aprendizaje dentro de los estudiantes cuando procesan la información cognoscitivamente. En este caso el aprendizaje es visto como dependiendo de procesos y ajustes cognoscitivos y subsistiendo en ellos.

El segundo enfoque, en cambio, tiene en cuenta el contexto. La premisa básica de los Enfoques de Aprendizaje del estudiante es que el aprendizaje del estudiante tiene lugar dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje (Ramsden, 1994). Esto, a su vez, es

apoyado por una investigación cualitativa desde la base que explora los informes del estudiante de sus propios procesos de estudio en tales contextos (Biggs, 1993).

*Enfoques de aprendizaje* es un concepto que describe un aspecto cualitativo del aprendizaje que tiene que ver con el qué y el cómo aprenden los estudiantes más bien que con cuánto ellos aprenden (Ramsden, 1992, p.40). Entwistle y Ramsden (1983) entienden por *Enfoque de aprendizaje* la manera de abordar un contenido de aprendizaje, que responde a una intención particular del sujeto y que supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual éste se encuentra. Biggs (2005), por su parte, plantea que los Enfoques de Aprendizaje describen las formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje; pero no son características fijas de los estudiantes.

#### **4. UN BREVE RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Los Enfoques de Aprendizaje del estudiante son, en palabras de Zeegers (2002), una rica área de investigación a partir de Marton y Säljö (1976a,b), quienes publicaron un influyente artículo que introducía la idea de que cuando los alumnos universitarios emprenden una tarea de aprendizaje pueden adoptar un enfoque de aprendizaje centrado en la comprensión u otro centrado en la reproducción.

Marton y Säljö junto con Giorgi (1986a,b) pertenecen a una corriente de investigación que se ha orientado a estudiar el proceso y el acto de aprendizaje desde un prisma cualitativo, utilizando para ello fundamentalmente entrevistas semiestructuradas. Marton y Säljö dieron inicio a su investigación aplicando la teoría de procesamiento de Craik y Lockart (1972) a una situación de aprendizaje específica.

Se les dio a leer a un grupo de alumnos un artículo académico, que era importante para la asignatura que estaban estudiando y se les informó que, posteriormente, se les preguntaría sobre él. El análisis de las entrevistas reveló diferencias, por un lado, en la intención del estudiante al aproximarse a la tarea de leer el artículo y, por otro, en los procesos utilizados por el estudiante mientras estudiaba el artículo. Algunos vieron el

texto como una colección de ideas discretas de información que podían ser memorizadas para responder posibles preguntas. Como dijeron los autores, los estudiantes “patinaron sobre la superficie del texto” (Biggs, 2005). Estos adoptaron un procesamiento de nivel superficial porque se quedaron sólo en el signo o en el texto, utilizaron un enfoque superficial. Otros trataron al texto como algo que contenía una estructura de significación. Buscaron, en consecuencia, sus conexiones subyacentes, sus implicaciones y sus significados para ellos. Estos estudiantes se introdujeron bajo la superficie del texto para interpretar ese significado, usando un enfoque profundo. Biggs, señala que estos estudiantes adoptaron un procesamiento de nivel profundo, ya que se concentraron en el contenido interno del material de aprendizaje, en lo que estaba significado. Estos últimos entendieron más el artículo, pudieron responder a diversas preguntas sobre él y recordar su mensaje más efectivamente (Shale y Trigwell s/f).

A partir de este primer trabajo, se usó el término Enfoque, si bien en este primer momento, sólo para categorizar al estudiante según sus intenciones; sin embargo, el concepto ha sido ampliado para cubrir todas las tareas diferentes de aprendizaje que realiza el estudiante y, en consecuencia, abarca tanto la intención del estudiante como su real procesamiento de tareas de aprendizaje (Regan & Regan, 1995). Entwistle (1987) agrega que sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como “profundos” o “superficiales”. Lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante.

De la investigación primera de Marton y Säljö surgió, pues, la dicotomía de profundo-superficial en los Enfoques de Aprendizaje. Desde entonces, una cantidad considerable de resultados de investigación ha apoyado la división de profundo-superficial del aprendizaje del estudiante (Zeegers, 2002).

Además de la corriente de investigación iniciada por Marton, de corte cualitativo, existe otra, que ha sido liderada principalmente por Entwistle en Inglaterra y Biggs en Australia. Esta última se ha abocado a la misma tarea pero desde un enfoque más bien cuantitativo, abarcando grandes muestras y empleando herramientas tales como cuestionarios o inventarios.

Con posterioridad a Marton y Säljö, aparece el trabajo de Entwistle (1983, 1987, 1988a, 1988b, 1991a) en Inglaterra. En sus investigaciones sobre cómo estudian los estudiantes universitarios Entwistle se propuso: identificar las metas y objetivos de los profesores en educación superior; usar mediciones de motivación y personalidad para predecir el rendimiento académico y desarrollar las ideas de Marton sobre Enfoques de Aprendizaje en base a la misma estrategia utilizada por este investigador. Además de entrevistas, Entwistle utilizó también cuestionarios. Su investigación ratificó la existencia de los enfoques profundo y superficial y su relación con el nivel de comprensión. Pero, además, Entwistle identificó un tercer enfoque: el estratégico (Salas, Santos Rego & Parra, 2004).

Biggs (1988c) desarrolló una teoría del aprendizaje del estudiante, basada en la suposición de que los estudiantes reaccionan de una manera típica a lo largo de las situaciones, pero también de una manera dictada por una situación particular. Por lo tanto, define al término *enfoque* como refiriéndose a los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica en cuanto son influenciadas por sus características personales en un contexto dado. El concepto de Enfoque de Aprendizaje contiene tanto elementos situacionales como personales (Eklund-Myrskog, 1996).

El modelo final de procesos de estudio, que emergió de los análisis factoriales de Biggs, considera los *motivos* (por qué) que tiene un estudiante para comprometerse en una tarea de aprendizaje, y las *estrategias* (cómo) que adopta de tal modo que se cumplan sus intenciones. Cada combinación de motivo-estrategia define un *enfoque* distinto de aprendizaje. Originalmente estos enfoques fueron llamados: Dimensiones de Utilización, Interiorización, y Rendimiento, con cada motivo y estrategia siendo llamados de modo diferente, pero esto llevó a una plétora de términos potencialmente confusos. Para evitar tal confusión, y para poner sus resultados en línea con otras investigaciones, Biggs introdujo después los términos de *Enfoque Superficial*, *Enfoque Profundo* y *Enfoque de Logro*, contando cada uno de ellos con Motivo y Estrategia.

## 5. INSTRUMENTOS

En la literatura podemos encontrar dos inventarios diferentes de las habilidades de estudio, que están directamente ligados al tema principal de nuestra investigación, esto es, los Enfoques de Aprendizaje. Son el ASI o *Approaches to Studying Inventory* desarrollado por Entwistle y Ramsden en Europa (Richardson, 1998; Marton, Hounsell & Entwistle, 1997), y el SPQ o *Study Process Questionnaire* desarrollado por Biggs en Australia (Biggs, 1987a,b). A continuación daremos una breve descripción de dichos instrumentos:

### **El ASI o *Approaches to Studying Inventory***

El ASI es el resultado del trabajo colaborativo emprendido en Suecia e Inglaterra. Originalmente fue desarrollado para considerar el aprendizaje de pregrado y desde entonces ha sido utilizado en una variedad de contextos: grupos profesionales, programas de postgrado, y con diversos grupos culturales y geográficos de diferente edad y género (Hayes & King, 1997; Marton, Hounsell & Entwistle, 1997; Richardson, 1998; Richardson & Landbeck, 1995; Sadler-Smith, 1996; Salas, Santos Rego & Parra, 2004; Watkins & Regmi, 1996). Richardson (1990, 1994a,b) y Sadler-Smith (1996) confirmaron en general la validez y la confiabilidad del ASI para determinar los enfoques de estudio y de aprendizaje de parte del estudiante.

El ASI comprende las siguientes categorías de Enfoques de Aprendizaje:

Orientación de significado: Enfoque profundo, uso de la evidencia, relación entre las ideas, motivación intrínseca.

Orientación de reproducción: Enfoque superficial, miedo al fracaso, improvidencia.

Orientación estratégica: Enfoque estratégico, motivación extrínseca, motivación de logro.

Orientación no académica: Métodos desorganizados de estudio, actitudes negativas, apresuramiento para sacar conclusiones.

Estilos de aprendizaje: Aprendizaje de comprensión y aprendizaje de operación.

## **EL SPQ o Study Process Questionnaire**

Biggs (1987b) operacionalizó el constructo de Enfoques de Aprendizaje por medio del Study Process Questionnaire (Biggs, 1987a) e identificó tres enfoques de aprendizaje del estudiante: profundo, superficial y de logro. Este Cuestionario produce seis puntajes de subescalas (lo que representa respectivamente un puntaje en cada uno de los Motivos y Estrategias superficiales, profundos y de logro) y tres puntajes de escala (derivados de la suma de cada par de puntajes de motivos y de estrategias).

Este instrumento ha sido utilizado extensamente en numerosos proyectos de investigación (Biggs, 1987b; Biggs, 1992; Kember & Leung, 1998) Volet et al., 1994) y se ha encontrado que es una herramienta apropiada para investigar los Enfoques de Aprendizaje dentro de un contexto transcultural. La meta del SPQ no es tanto observar cómo pueden ser distribuidos los estudiantes a lo largo de dimensiones comunes sino más bien describir las maneras comunes como los estudiantes aprecian su tarea y organizan sus recursos individuales para acercarse a lo que ellos perciben como su espacio personal de aprendizaje.

La estructura del SPQ ha sido refrendada por los resultados de diversos estudios (e.g., Akande, 1998; Beckwith, 1991; Regan & Regan, 1995; Volet et al., 1994; Watkins, 1992), que confirmaron la afirmación de congruencia de Biggs (1987a) en el sentido de que la correlación de un motivo con su estrategia afín es más fuerte que la correlación de ese motivo con cualquier otra estrategia.

Al mismo tiempo, en numerosos estudios (e.g., Beckwith, 1991; Regan & Regan, 1995; Volet et al. 1994; Watkins, 1992), se ha observado la ortogonalidad de las mediciones de superficial-profundo, esto es que dada la naturaleza de los constructos de superficial y profundo debería haber una relación muy baja entre los puntajes de Motivos Superficiales y Profundos y entre los puntajes de las Estrategias Superficiales y Profundas, respectivamente.

## 6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El **objetivo general** de nuestro trabajo es:

Identificar los Enfoques de Aprendizaje de los estudiantes universitarios de carreras pertenecientes a distintas áreas del conocimiento.

Con ello se pretende conocer más a los alumnos en su rol de aprendices dentro de la universidad. Disponer de la información pertinente y confiable para analizar la problemática del rendimiento académico. Contar con datos científicamente comprobados para diseñar e implementar actividades formales que permitan el desarrollo de habilidades de estudio que procuren ayudar al estudiante a adoptar estrategias de aprendizaje que tomen en cuenta las diferentes exigencias de los diversos tipos de tareas académicas.

Los objetivos específicos que nos hemos propuesto en este trabajo apuntan a:

- Investigar los factores subyacentes y sus pesos
- Correlacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con:
  - o las diferentes carreras
  - o el género
  - o la edad
  - o el rendimiento académico
- Relacionar los instrumentos de evaluación con los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes.

La **Hipótesis principal** que será como la viga maestra de todo este trabajo es la siguiente:

Los alumnos de pregrado de la Universidad Diego Portales (Chile) manifiestan adoptar diversos Enfoques de Aprendizaje, conocidos comúnmente como enfoque profundo, enfoque superficial, y enfoque de logro, los que varían según el área de estudio, el género y la edad de los estudiantes, e influyen en el rendimiento académico de los mismos. A su vez, los instrumentos de evaluación influyen en las decisiones de adopción de un determinado enfoque de aprendizaje.

### 5.9.2 Hipótesis Intermedias

1. Relativas al rendimiento académico:

H1: Los estudiantes que adopten un enfoque de aprendizaje profundo mostrarán mejores rendimientos académicos que los estudiantes que adopten un enfoque de aprendizaje superficial.

H2: Los estudiantes que adopten un enfoque de aprendizaje de logro mostrarán rendimientos académicos iguales o superiores a los estudiantes que adopten un enfoque de aprendizaje profundo.

H3: Los estudiantes que adopten un enfoque de aprendizaje superficial mostrarán rendimientos académicos inferiores a los estudiantes que adopten un enfoque de aprendizaje de logro.

2. Relativas al área de estudio a que pertenezca la carrera estudiada:

H4: Existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes según el área de estudio a que pertenezca su carrera:

3. Relativas al género y a la edad:

H5: Existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes según el género.

H6: Existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes según la edad.

4. Relativas a los tipos de evaluaciones

H7: Existe una relación directa entre el tipo de evaluación a que son sometidos los estudiantes y el tipo de enfoque que utilizan para abordar una tarea de aprendizaje.

## 7. FASES DE DESARROLLO DEL TRABAJO

Este trabajo consta de dos partes: Una parte teórica y una parte empírica.

En la parte teórica se hace un estudio exhaustivo y profundo de los fundamentos epistemológicos del paradigma de los Enfoques de Aprendizaje. Para ese fin se estudian los siguientes temas:

- La Teoría del Procesamiento de la Información.
- La Fenomenografía.
- El enfoque constructivista
- Los enfoques de aprendizaje

La parte empírica está conformada por los siguientes puntos:

Aspectos metodológicos:

- Hipótesis
- Diseño de la investigación
- Muestra
- Instrumento
- Procedimiento
- Rendimiento académico

Análisis de los resultados:

- Introducción
- Análisis descriptivo
- Análisis de escala
- Análisis factorial
- Validez predictiva
- Relación de los enfoques con: las áreas de estudio, el género y la edad
- Discusión de los resultados
- Verificación de las hipótesis

Sigue luego el capítulo de las Conclusiones, que contiene las conclusiones propiamente tales, las limitaciones del trabajo y la prospectiva.