



Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@yahoo.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

Recio Saucedo, Michelle

Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XVIII, núm. 2, -, 2008,
pp. 113-144

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411193006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Michelle RECIO SAUCEDO

Universidad de Sevilla, España/
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación realizada en el ámbito de la educación a distancia para identificar los enfoques de aprendizaje de los alumnos y la relación que éstos pudieran tener con el desempeño en el curso. A una muestra de estudiantes del Centro Asociado de Sevilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España se les aplicó el Cuestionario de Enfoques de Estudio para determinar su aproximación superficial o profunda a sus estudios a distancia.

Los resultados indican la adopción del enfoque profundo de aprendizaje por parte de una abrumadora mayoría de los alumnos. En cuanto a la relación con el desempeño, se obtuvo una baja, pero estadísticamente significativa, correlación entre las variables, lo que puede indicar la tendencia de la relación entre ellas.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, educación a distancia, desempeño.

APPROACHES TO LEARNING AND ACHIEVEMENT IN STUDENTS LEARNING AT A DISTANCE

ABSTRACT

Results of a study carried out in the field of distance education to identify students' approaches to

learning and their relationship to achievement are presented. The Approaches to Learning Questionnaire was applied to a sample of students from the Universidad Nacional de Educación a Distancia in Seville, Spain to identify their surface or deep approach to learning at a distance.

Results show the adoption of a deep approach to learning by a vast majority of students. A low but statistically significant relationship was found between approach to learning and achievement.

Key words: Approaches to learning, distance learning, achievement.

INTRODUCCIÓN

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

En un estudio sobre los modelos de estilos de aprendizaje reportado por Coffield *et al.* (2004), los autores presentan un continuo para entender las clasificaciones y modelos existentes sobre estilos de aprendizaje, en función de la estabilidad o inamovilidad del estilo atribuida por cada autor del modelo específico. En el continuo (ver *Figura 1*), el extremo derecho está ocupado por una nueva forma de entender los estilos de aprendizaje, en la que se reconoce el efecto del ambiente en ellos, y los hace modificables y flexibles, configurando lo que se conoce como *enfoques de aprendizaje*.



LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El término enfoques de aprendizaje (*approaches to learning*), tiene su origen en los trabajos desarrollados a principios de los 70 por los investigadores suecos Marton y Säljö (1976). Se refiere a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas académicas, y se definen como las formas

de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal y por los ambientes particulares de aprendizaje (Biggs *et al.*, 2001; Jones, 2002).

En especial, la *Teoría de los Enfoques de Aprendizaje* distingue entre dos formas distintas de afrontar el aprendizaje —una profunda y otra superficial—, conformadas por ciertas estrategias específicas de estudio, ciertos factores motivacionales y determinadas concepciones sobre el aprendizaje mismo. En el *Cuadro 1* se muestran las características de cada uno de ellos.

Cuadro 1. Características de los enfoques de aprendizaje.

Un estudiante con un enfoque profundo:	Un estudiante con un enfoque superficial:
-Se interesa en la tarea académica y disfruta llevándola a cabo.	-Ve la tarea como una demanda que debe ser cumplida, una imposición necesaria para alcanzar otras metas (un certificado o diploma, por ejemplo).
-Busca el significado inherente a la tarea (si es un texto escrito, la intención del autor).	-Ve los aspectos o partes de la tarea como discretos y no relacionados, ni entre ellos, ni con otras tareas.
-Personaliza la tarea, haciéndola significativa para la propia experiencia y el mundo real.	-Se preocupa por la cantidad de tiempo que requiere la compleción de la tarea.
-Integra aspectos o partes de la tarea en un todo (por ejemplo, relaciona la evidencia con la conclusión), ve relaciones entre este todo y el conocimiento previo.	-Evita significados personales o de otro tipo que la tarea pudiera implicar.
-Trata de teorizar acerca de la tarea, forma hipótesis.	-Depende de la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea (las palabras utilizadas, por ejemplo, o un diagrama o recurso mnemotécnico).
-Posee una motivación e interés intrínseco por lo que estudia.	-Posee una motivación extrínseca, relacionada con la necesidad de reconocimiento externo.

Para los autores que trabajan la teoría de los enfoques de aprendizaje, éstos no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo), dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En

otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, *“un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea”* (Biggs *et al.*, 2001:137). Esta última idea adquiere particular importancia dentro del campo de la educación a distancia.

Los enfoques profundo y superficial han sido identificados en diversas poblaciones de alumnos universitarios. Sin embargo, además de estos dos, se ha encontrado que algunos alumnos, usando una mezcla de estrategias profundas y superficiales para la obtención de altas notas académicas, configuran un tercer enfoque hacia sus estudios, que se ha denominado estratégico o de logro (Entwistle, 1987, 1988; Entwistle *et al.*, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983). Y aún más, en culturas asiáticas, debido a rasgos culturales específicos, se ha puesto sobre la mesa la aparición de una cierta modificación del enfoque profundo, que privilegia la memorización (una estrategia de aprendizaje propia del enfoque superficial), debido al valor y nivel de importancia que a esa actividad se le confiere en esas culturas (Kember, 1996; Kember y Gow, 1990).

INVESTIGACIÓN Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

La Teoría de los Enfoques de Aprendizaje es reconocida por varios autores como *“una de las dos posiciones teóricas más importantes en la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes... siendo la otra la del procesamiento de la información”* (Kember, 1996:342).

Los trabajos se han llevado a cabo desde dos perspectivas: una cualitativa (llamada también experiencial, introspectiva o fenomenográfica [Richardson, 1994]) iniciada por Marton *et al.*, argumentando la importancia de estudiar el aprendizaje y sus resultados desde las voces de sus protagonistas: los estudiantes (Marton y Svensson, 1979), y otra cuantitativa, intentando *“operacionalizar la distinción entre diferentes enfoques de aprendizaje en términos de las respuestas de los estudiantes a diferentes escalas y cuestionarios particulares”* (Richardson, 1994b:313), y que toma en cuenta los trabajos cualitativos que originaron esta línea de investigación.

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

Por ejemplo, en muchos trabajos se ha buscado una correlación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos al final de los cursos (Valle Arias *et al.*, 1998; Valle Arias *et al.*, 2000). Otros investigadores han tratado de descubrir si los enfoques de aprendizaje de los alumnos varían según el tipo de carrera universitaria que escojan (Barca Lozano, 1999; Hernández Pina *et al.*, 2001; Pilcher, 2002; Skogsberg y Clump, 2003), o según el área geográfica en la que se encuentre la universidad a la que asistan (Clump y Skogsberg, 2003). Mientras que otros trabajos se inclinan más por una aplicación diagnóstica, es decir, se trata de conocer, antes de que inicie un curso, cuáles son los enfoques de aprendizaje que utilizan normalmente los estudiantes que se matricularán en él, para dirigir actividades de orientación y asesoría durante el curso (Barca Lozano, 1999). Por otro lado, el *Inventario de Procesos de Estudio* de Entwistle y el *Cuestionario de Procesos de Estudio* de Biggs han sido traducidos a distintos idiomas (Barca Lozano, 1999; Kember, 1996; Leung y Chan, 2001) y utilizados en numerosos trabajos de investigación que han posibilitado comparaciones transculturales de los enfoques de aprendizaje de los alumnos (Richardson, 1994a).

LOS ENFOQUES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En cuanto a los trabajos dirigidos a buscar la relación entre el enfoque de estudio y el rendimiento de los alumnos, en ambientes universitarios presenciales se ha encontrado que los alumnos con un enfoque profundo tienen un mejor rendimiento en sus estudios, re-

flejado en mejores notas al finalizar los cursos, mientras que los alumnos en los que se identifica un enfoque superficial obtienen un menor rendimiento académico (Dillon y Greene, 2003).

Aunque nuestro interés es buscar esta misma relación entre enfoques y rendimiento, queremos hacerlo no propiamente en alumnos de la universidad tradicional, sino en los que estudian a distancia. La educación a distancia exige de los alumnos ciertas estrategias que en un alumno presencial son absolutamente deseables, pero no necesariamente indispensables para culminar sus estudios. Nos referimos a la capacidad de llevar a cabo procesos de estudio independiente, organización del tiempo, autoevaluación, entre otros. Son estas exigencias del contexto propio de la educación a distancia las que pueden determinar el enfoque de estudio adoptado por los alumnos.

Por otro lado, algunas características de los alumnos universitarios tradicionales y a distancia son distintas. Los últimos son normalmente adultos con responsabilidades laborales y familiares que los primeros no tienen, en su mayoría. Estas características promueven en los alumnos adultos una motivación más profunda para estudiar, y siendo el componente motivacional una parte importante de lo que configura el enfoque de aprendizaje, pensamos que el contexto del alumno pudiera también determinar el tipo de enfoque que los alumnos adopten para estudiar a distancia.

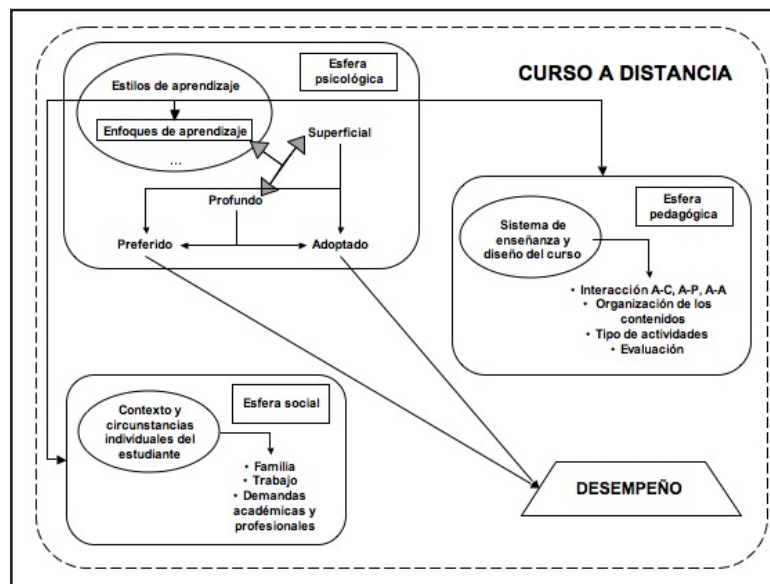
En vista de la importancia que el modelo de estudio a distancia está adquiriendo en la actualidad, pensamos interesante estudiar las formas específicas en las que los alumnos a distancia afrontan sus estudios y ver si los enfoques de aprendizaje adoptados influyen en su rendimiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo que se reporta fue desarrollado en 2006 con alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, específicamente en el Centro Asociado de Sevilla. Nuestra intención, por un lado, fue identificar los enfoques de los alumnos que iniciaban sus estudios a distancia y ver si, como se ha reportado en la lite-

ratura, sus enfoques estaban relacionados con su desempeño final en un curso específico. Sin embargo, aunado a lo anterior, y recordando lo dicho líneas arriba sobre la flexibilidad de los enfoques de aprendizaje dependiendo de la tarea y las circunstancias y contextos particulares de estudio, quisimos estudiar si los enfoques de aprendizaje reportados por los alumnos se modificaron por las circunstancias propias del estudio a distancia. De manera gráfica se puede observar en la *Figura 2* lo que se pretendía estudiar en esta investigación.

Figura 2. Interacción entre las variables del estudio.



Para conseguir los dos propósitos descritos, se planteó una investigación en dos fases, una cuantitativa y la otra cualitativa. Los objetivos, hipótesis y demás aspectos metodológicos de la investigación se detallan a continuación.

OBJETIVOS

Con esta investigación se pretendió:

- Identificar los enfoques de aprendizaje de los alumnos que inician sus estudios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
- Estudiar la intervención de los contextos académico y social de los alumnos en la modificación o adopción de nuevos enfoques de aprendizaje.
- Ver la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento al final del curso.

HIPÓTESIS

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

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

Por tanto, se trazaron las siguientes hipótesis de partida:

- H1.** Los alumnos adultos que estudian a distancia poseen, en su mayoría, un enfoque profundo de aprendizaje.
- H2.** Los alumnos que poseen un enfoque profundo de aprendizaje tienen un mayor rendimiento académico que los que poseen un enfoque superficial.

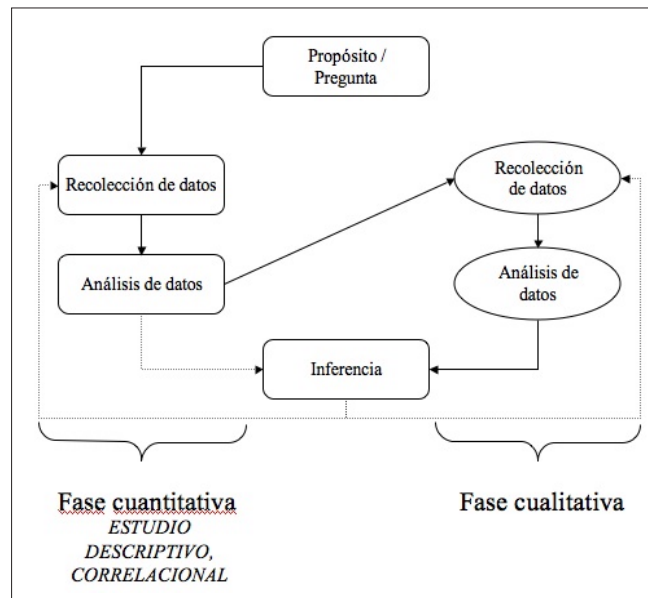
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación llevado a cabo se realizó bajo un esquema metodológico mixto, en el que los métodos cuantitativos y cualitativos para la recolección y análisis de los datos poseen un estatus equivalente. De los distintos diseños mixtos de investigación propuestos por Tashakkori y Teddlie (2003) este trabajo se enmarca dentro de los diseños secuenciales (ver *Figura 3*).

Como explican los autores,

un diseño secuencial involucra un tipo de pregunta (exploratoria o confirmatoria, cuantitativa o cualitativa), dos tipos de datos (cuantitativos y cualitativos) recolectados en secuencia (siendo uno dependiente del otro, por ejemplo, para seleccionar casos extremos) y así también analizados, y con un tipo de inferencia al final (Tashakkori y Teddlie, 200:687).

Figura 3. Diseño secuencial de métodos mixtos utilizado para esta investigación.



En la investigación, los objetivos de identificar los enfoques de aprendizaje y ver su relación con el rendimiento se lograron con la parte cuantitativa de la investigación. Por otro lado, el objetivo de estudiar las posibles modificaciones a los enfoques por los contextos de los alumnos se consiguió con la etapa cualitativa. En este trabajo se reportan únicamente los resultados de la fase cuantitativa, en la que se planteó un estudio descriptivo de tipo correlacional.

PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para la fase cuantitativa de la investigación, se seleccionó una muestra de conveniencia. Se contó con la participación de 180 alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a través de su centro asociado en Sevilla, matriculados en el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años, y en el primer año de las titulaciones de Educación Social y Psicología. Se pensó en alumnos de primer año para asegurar que fuera ésta su primera experiencia de estudios a distancia, y pudiéramos identificar su enfoque de aprendizaje preferido (no modificado por las condiciones del estudio a distancia, todavía).

Las características de los participantes pueden resumirse en los siguientes rasgos: la mayoría son adultos (la edad de los participantes fluctuó entre 25 y 49 años) y tienen trabajo (81%) y familia (esposa y/o hijos). La muestra, además, está distribuida equilibradamente según el género (50% hombres, 46% mujeres, y un 4% que no respondió).

INSTRUMENTOS

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

Además, se buscaba un cuestionario que explorara algo más que motivos y estrategias (subescalas del instrumento de Biggs; ver

Biggs *et al.*, 2001), pero que excluyera ciertas escalas incluidas en otros instrumentos (como los de Entwistle; ver Entwistle y Hounsell, 2005).

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

1. Que incluyera lo recogido en la teoría sobre los rasgos característicos del enfoque profundo y del superficial en cuanto a estrategias de estudio (se excluyeron el enfoque de logro de Biggs o el estratégico de Entwistle).
2. Que explorara el tipo de motivación que movía a los alumnos a estudiar, y que se asocia con los enfoques de aprendizaje.
3. Que explorara las concepciones que tienen los alumnos sobre el aprendizaje (Säljö, 1979).

El instrumento desarrollado recoge en cierta manera las ideas que han aportado los distintos autores sobre los enfoques de aprendizaje y que en últimas fechas, desde los distintos grupos de investigación, han trabajado de manera similar (ver Biggs *et al.*, 2001; Entwistle y Hounsell, 2005).

Estas ideas son: **1)** Que los enfoques son un complejo de estrategias de estudio, motivaciones, concepciones y orientaciones hacia el aprendizaje; **2)** Que los alumnos poseen un enfoque preferido, pero que el contexto influye en la modificación o adopción de uno nuevo.

El instrumento final, llamado *Cuestionario de Enfoques de Estudio*, tiene dos escalas (enfoque profundo y enfoque superficial) y consta de 32 ítems respondidos a través de una escala tipo Likert, que tienen que ver con estrategias de estudio, con motivos intrínsecos o extrínsecos hacia el estudio y con las concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos. Veinticuatro ítems exploran las estrategias de estudio (12 para cada escala), y el alumno debe responder la frecuencia con que realiza lo establecido en la sentencia (de nunca o rara vez, a

siempre o casi siempre). Los ocho ítems restantes (cuatro para cada escala) se refieren a la motivación y a las concepciones de aprendizaje. En éstos, los alumnos deben responder su grado de acuerdo o desacuerdo con la sentencia (de totalmente en desacuerdo, a totalmente de acuerdo).

En el *Cuadro 2* se observan los ítems pertenecientes a cada escala. El instrumento se incluye como anexo de este trabajo.

Cuadro 2. Sumatorias de ítems para la obtención de los puntajes de las escalas del Cuestionario de Enfoques de Estudio.

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

Los ítems faltantes (dos por cada escala) fueron eliminados del análisis final en el proceso de medición de la confiabilidad de las escalas. Por esta razón no se presentan aquí.

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Para medir la confiabilidad del Cuestionario de Enfoques de Estudio se calculó el alpha de Cronbach para cada una de las subescalas que lo componen (enfoque profundo y enfoque superficial). Como se puede ver en la *Tabla 1*, la confiabilidad de la escala profunda es mayor que la de la escala superficial. Sin embargo, estos índices son similares a los reportados por los autores sobre la confiabilidad de las subescalas de sus instrumentos (ver Biggs *et al.*, 2001).

Tabla 1. Comparación de coeficientes de fiabilidad entre las subescalas del Enfoque Profundo y del Enfoque Superficial.

	Alpha de las Subescalas de Estrategias (Est)	Alpha de las Subescalas de Motivaciones y Concepciones (Mot-Con)	Alpha de la escala total (Est-Mot-Con)
Enfoque Profundo (EP)	0.7444	0.7558	0.7718
Enfoque Superficial (ES)	0.5631	0.6877	0.6537

PROCEDIMIENTOS

Para llevar a cabo la fase cuantitativa de la investigación, objeto de este reporte, y que consistía en la aplicación del Cuestionario de Enfoques de Estudio, se siguieron las pautas dictadas por la administración del centro asociado de Sevilla de la UNED (director, secretario y coordinador del centro). Su decisión fue elegir los grupos de clase en curso de acceso o primer año de universidad (requisitos establecidos por la investigadora) que contaran con la mayor cantidad de alumnos. Por tanto, se seleccionaron las asignaturas que tuvieran mayor matrícula (por ejemplo, Matemáticas, Lengua o Psicología General).

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

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

La evaluación del desempeño, que constituye la siguiente fuente de datos cuantitativos de la investigación, consistió en la aplicación de los exámenes de las distintas asignaturas (pruebas presenciales y pruebas de aptitud elaboradas desde la Sede Central de la UNED en Madrid). La aplicación de los exámenes fue responsabilidad de los tutores del centro asociado de Sevilla. Después, la administración del Centro se encargó de devolverlos a Madrid para esperar los resultados finales de la evaluación. Éstos son los que los administradores del centro asociado acordaron entregar a la investigadora, con el previo consentimiento de los alumnos, para hacer los análisis correlacionales entre enfoques de aprendizaje y desempeño.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

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

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

Primeramente, se obtuvieron tanto la sumatoria de los puntajes de cada una de las escalas para cada alumno, con su media (dos puntajes por alumno). Ahora bien, en vista del grado de diferencia entre los dos puntajes, se pensó en una escala de intensidad de presentación del enfoque.

Teniendo en cuenta que: **1)** La máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (enfoque profundo o superficial) es de 5 (media de la sumatoria de 14 ítems que pueden tener una puntuación máxima de 5); **2)** La mínima puntuación que

puede obtener en cada escala principal es de 1 (media de la puntuación mínima de 1 para cada uno de los 14 ítems que conforman la escala); y que 3) La mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 4 y la mínima de .07 (tomadas de las puntuaciones máximas y mínimas anteriores), se construyó la clasificación que se observa en el *Cuadro 3*.

<i>Cuadro 3. Escala de graduación de enfoques de aprendizaje.</i>	
Si existe una diferencia en los puntajes de entre:	Hablamos de una Intensidad de Enfoque:
>0 - 1.33	Baja
>1.34 - 2.66	Media
>2.67 - 4.0	Alta

Por ejemplo, si un alumno tuvo un puntaje en la escala de Enfoque Profundo de 2.6, y un puntaje en la escala de Enfoque Superficial de 2.3, la diferencia de 0.3 puntos encontrada entre ambas escalas a favor del Enfoque Profundo indicaría una intensidad baja de este último. Por otro lado, si un alumno tuvo un puntaje en la escala de Enfoque Profundo de 4.6, y uno de 1.5 en la escala de Enfoque Superficial, los 3.1 puntos de diferencia sugerirían un enfoque profundo de intensidad alta.

Y, de manera inversa, si un alumno obtuvo un puntaje de 4.5 en el Enfoque Profundo y de 4.8 en el Superficial, la diferencia de 0.3 puntos entre cada uno de los puntajes se interpretaría como un Enfoque Superficial de intensidad baja, mientras que un puntaje de 1.5 en la escala del Enfoque Profundo y de 5 en la del Superficial, sugeriría una intensidad alta del enfoque superficial por haber 3.5 puntos de diferencia entre los dos.

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

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

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

El análisis de los datos observados en la tabla arroja lo siguiente:

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

Estos resultados son muy similares a los obtenidos en una investigación desarrollada con anterioridad (Recio, 2004), en la que se trabajó con alumnos en cursos a distancia, adultos y con responsabilidades laborales y familiares (las proporciones de alumnos con enfoques profundo y superficial obtenidas en esa ocasión fueron

93.1% y 6.9%, respectivamente) y nos permiten confirmar una de las suposiciones de partida para este trabajo. Se esperaba que una importante proporción de los alumnos de esta investigación tuvieran un enfoque profundo de aprendizaje, y eso es lo que arroja el análisis de los datos obtenidos con el cuestionario.

RELACIÓN ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO

En cuanto a la búsqueda de una relación entre el enfoque de aprendizaje identificado en los alumnos y su desempeño en el curso, se utilizó la *Prueba de Correlación Simple* de Pearson (Lizasoain y Joaristi, 2003) para estudiar la relación entre las variables enfoque de aprendizaje (identificada a través del *Cuestionario de Enfoques de Estudio*) y el desempeño. Para esta variable se utilizaron, entre otros indicadores, las calificaciones obtenidas en las asignaturas del curso a distancia. En concreto, se promediaron las calificaciones obtenidas por cada alumno y se obtuvo un valor único de rendimiento por alumno, para correlacionar con el tipo de enfoque de aprendizaje que en cada uno de ellos se había identificado previamente.

Como puede observarse en la *Tabla 3*, se encontró una baja correlación positiva entre el enfoque de aprendizaje y el indicador de desempeño.

Tabla 3. Prueba de correlación R de Pearson: enfoque de aprendizaje y desempeño.

		Promedio del alumno
Enfoque de aprendizaje	Correlación de Pearson	0.237*
	Sig. (2-colas)	0.008
	N	123

* La correlación es significativa al nivel de 0.01.

Aunque baja, la correlación es estadísticamente significativa, lo que pudiera sugerir la tendencia de la relación entre las variables. La baja correlación puede explicarse, quizá, por la falta de variación en el enfoque de aprendizaje encontrada entre los alumnos, pues en la gran mayoría se identificó un enfoque profundo.

Cabe aclarar, para fines de este reporte, que una vez estudiadas cualitativamente las posibles modificaciones hacia los enfoques de aprendizaje, se revisaron las calificaciones parciales de los alumnos entrevistados durante el curso, para ver si un nuevo enfoque adoptado disminuía o aumentaba su rendimiento. Las modificaciones que algunos de los alumnos exhibieron (sólo en el componente de estrategias de estudio), no llegaron a configurar un nuevo enfoque (cambiar del superficial al profundo, por ejemplo) por lo que las relaciones entre enfoques y calificaciones se mantienen.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados cuantitativos de esta investigación demuestran que los alumnos adultos que eligen estudiar a distancia debido a sus responsabilidades laborales y familiares, poseen una forma profunda de aproximarse y enfrentarse a sus tareas académicas. Si tenemos en cuenta que un enfoque de aprendizaje es algo más que un conjunto de estrategias de estudio, y que se extiende para incluir unas determinadas concepciones de lo que significa aprender y unas ciertas motivaciones, puede entenderse que en la gran mayoría de los estudiantes de esta investigación se identificara un enfoque profundo de aprendizaje.

Una teoría que ayuda a explicar los resultados de este trabajo es el *Modelo de Evolución de Complejificación de la Mente* propuesto por Kegan (2004). El principio fundamental de este modelo establece que

la complejificación de la mente no es la simple suma de capacidades nuevas (un modelo de agregación), tampoco la sustitución de una capacidad vieja por una nueva (un modelo de sustitución), sino la subordinación de las capacidades previas a otras más complejas (Kegan, 2004:331).

El autor lo explica como sigue:

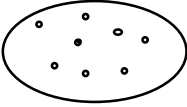

el sujeto de nuestro conocimiento (con lo que nos identificamos y el principio que guía nuestro conocimiento) se vuelve objeto de nuestro conocimiento (aquello sobre lo que podemos reflexionar, de lo que nos podemos responsabilizar, que podemos integrar con otros aspectos de nuestro conocimiento, sobre lo que podemos tener control) (Kegan, 2004:331).

El proceso, entonces, no es de agregación o sustitución de capacidades mentales, sino que es evolutivo y dependiente de la edad. Kegan propone cuatro niveles de complejidad mental, presentados en la *Figura 4*. A través de sus investigaciones, el autor afirma que el crecimiento gradual del segundo al tercer nivel de complejidad mental se da en la adolescencia y que, en algún momento de la segunda década de la vida, se desarrolla un orden de complejidad de tercer nivel. El cuarto orden que él propone, una completa conciencia de uno mismo, distanciado, pero en relación con el entorno y uno mismo, para reflexionar y actuar, sólo se consigue en la edad adulta.

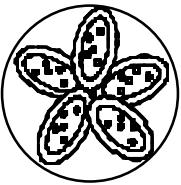
**Figura 4. Modelo de Evolución de Complejificación de la Mente
propuesto por Kegan (2004).**

	Sujeto	Objeto	Estructura subyacente
	PERCEPCIONES <i>Fantasía</i>	Movimiento	Un solo punto/ Inmediata/ Atomista
1	PERCEPCIONES SOCIALES Impulsos	Sensación	●

**Figura 4. Modelo de evolución de complejificación de la mente
propuesto por Kegan (2004) (cont.).**

Sujeto	Objeto	Estructura subyacente
CONCRETO <i>Realidad</i> Datos, causa y efecto	Percepciones	Categoría durable
PUNTO DE VISTA Rol-concept 2 Reciprocidad simple ("revanchismo")	Percepciones sociales	
DISPOSICIONES PERMANENTES Necesidades, preferencias Concepto de sí mismo	Impulsos	
ABSTRACCIONES <i>Idealidad</i> Inferencia, generalización Hipótesis, propuestas Ideales, valores	Concreto	Categorías cruzadas Categorías transversales
MUTUALIDAD / INTERPERSONALIDAD 3 Conciencia de rol Reciprocidad mutua	Punto de vista	
ESTADOS INTERIORES Subjetividad, conciencia de sí mismo	Disposiciones permanentes Necesidades Preferencias	

**Figura 4. Modelo de Evolución de Complejificación de la Mente
propuesto por Kegan (2004) (cont.).**

Sujeto	Objeto	Estructura subyacente
SISTEMAS ABSTRACTOS Ideología Formulación, autorización Relaciones entre las abstracciones	Abstracciones	Sistema / Complejo
4 INSTITUCIÓN Formas de regular las relaciones Conciencia de los roles múltiples	Mutualidad / Interpersonalidad	
AUTORIDAD INTERNA Autorregulación, autoformación Identidad, autonomía, individuación	Estados interiores Subjetividad	
	Conciencia de sí mismo	

Esta madurez mental, que muchas veces se equipara con la experiencia que dan los años, es lo que fundamenta muchos de los objetivos y motivaciones intrínsecas de los alumnos adultos que estudian a distancia, y que, por lo menos en esta investigación, configuraron con gran fuerza su enfoque de aprendizaje.

Podemos concluir que la motivación de los alumnos adultos que regresan al mundo académico, aunada a su experiencia y su conciencia sobre el aprendizaje (una mayor complejidad mental), son factores que marcan de manera definitiva sus enfoques de estudio, aunque en algunos casos los estudiantes carezcan de estrategias que conduzcan a un mejor y más significativo aprendizaje.

Hasta cierto punto, los resultados de la fase cuantitativa de este trabajo parecen indiscutibles y un tanto obvios, como el hecho de que la gran mayoría de los alumnos adultos posean un enfoque profundo de aprendizaje. Los resultados encontrados, entonces, nos llevan a abrir nuevas interrogantes.

Si los alumnos que aprenden bajo un modelo a distancia suelen involucrarse en el estudio de forma profunda, lo que implica que buscan la comprensión honda de los contenidos a través del uso de distintas estrategias, como la lectura de comprensión, la asociación de evidencias y conclusiones o la conexión de los contenidos con su experiencia y conocimientos previos, ¿cuáles son los factores que afectan de forma incisiva en su desempeño o rendimiento?, o ¿cuáles son los factores que los hacen persistir o abandonar los estudios a distancia?

El enfoque profundo de aprendizaje, en cualquiera de los niveles educativos, debe promoverse y fomentarse de manera continua. Solamente las estrategias de estudio características de esta forma de encarar las tareas académicas, la motivación intrínseca y la concepción del aprendizaje como un proceso de evolución y desarrollo personal podrán promover lo que en la actualidad se reconoce como una de las competencias clave para la vida (Rychen y Salganik, 2003), que tiene que ver con el uso consciente y en interacción de la información y los sistemas simbólicos utilizados para la comunicación. Sin estrategias adecuadas que permitan la comprensión profunda de lo que se estudia, su reflexión y la interacción con los contenidos, determinada por motivaciones intrínsecas y experiencias previas, no podrá conseguirse el pleno desarrollo de personas con las competencias necesarias para el uso de la información y la acción en consecuencia. Esto es lo que la promoción de un enfoque profundo hacia las tareas académicas, los estudios y las actividades educativas debe conseguir, dentro de los ámbitos educativos tradicionales y en el estudio a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

BARCA LOZANO, A. (1999). CEPEA. *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual* (1a. ed.), A Coruña, Publicaciones de la Revista Gallego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

- BIGGS, J.B.; KEMBER, D. y LEUNG, D.Y.P. (2001). "The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, pp. 133-149.
- CLUMP, M. y SKOGSBERG, K. (2003). "Differences in Learning Styles of College Students Attending Similar Universities in Different Geographical Locations", *College Student Journal*. Recuperado el 14 de mayo 2004, de www.findarti-cles.com
- COFFIELD, F.; MOSELEY, D.; HALL, E. y ECCLESTONE, K. (2004). *Should We be Using Learning Styles? What Research has to Say to Practice*, Londres, Learning and Skills Research Centre.
- DILLON, C. y GREENE, B. (2003). "Learner Differences in Distance Learning: Finding Differences that Matter", en M.G. Moore y W.G. Anderson (eds.), *Handbook of Distance Education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 235-244.
- ENTWISTLE, N.J. (1987). "Motivation to Learn: Conceptualisations and Practicalities", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 35, Nº 2, pp. 129-148.
- (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós.
- ENTWISTLE, N.J.; HANLEY, M. y HOUNSELL, D. (1979). "Identifying Distinctive Approaches to Studying", *Higher Education*, Vol. 8, pp. 365-380.
- ENTWISTLE, N.J. y HOUNSELL, D. (2005). *ETL Project. Enhancing Teaching and Learning Environments in Undergraduate Courses*. Recuperado el 27 de junio 2006, de www.ed.ac.uk/etl/project.html
- ENTWISTLE, N.J. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*, Londres, Croom Helm.
- ENTWISTLE, N.J.; TAIT, H. y MACCUNE, V. (2000). "Patterns of Response to an Approaches to Study Inventory across Contrasting Groups and Contexts", *European Journal of the Psychology of Education*, Vol. 15, pp. 33-48.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA, M.P. y MAQUILÓN, J.J. (2001). "Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo *vs* superficial)", *Re-*

- vista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 12, N° 22, pp. 303-318.
- JONES, C. (2002). *Biggs's 3P Model of Learning: The Role of Personal Characteristics and Environmental Influences on Approaches to Learning*, tesis doctoral inédita, Universidad de Griffith.
- KEGAN, R. (2004). "Las competencias que funcionan como epistemologías: Cómo queremos que los adultos sepan", en D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 327-347.
- KEMBER, D. (1996). "The Intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning?" *Higher Education*, Vol. 31, pp. 341-354.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1990). "Cultural Specificity of Approaches to Study", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 60, pp. 356-363.
- LEUNG, M. y CHAN, K. (2001). "Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context", *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Australia.
- LIZASOAIN, L. y JOARISTI, L. (2003). *Gestión y Análisis de datos con SPSS versión 11*, Madrid, ITES-Paraninfo.
- MARTON, F. y SVENSSON, L. (1979). "Conceptions of Research in Student Learning", *Higher Education*, Vol. 8, pp. 471-486.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976). "On Qualitative Differences in Learning I. Outcome and Process", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, pp. 4-11.
- PILCHER, R. (2002). "Student Approaches to Learning in Accounting (An Embryonic Work in Progress)", *Faculty of Commerce Working Paper Series*, N° 3/02, Bathurst, Charles Sturt University.
- RECIO SAUCEDO, M. (2004). *Relación entre enfoques de aprendizaje, rendimiento y satisfacción de los alumnos en un curso de formación profesional ocupacional a distancia*, trabajo de investigación tutelado inédito, España, Departamento de Didáctica y Organización Educativas, Universidad de Sevilla, pp. 138.
- RICHARDSON, J.T.E. (1994a). "Cultural Specificity of Approaches to Studying in Higher Education: A Literature Survey", *Higher Education*, Vol. 27, pp. 449-468.

- RICHARDSON, J.T.E. (1994b). "Mature Students in Higher Education: I. A Literature Survey on Approaches to Studying", *Studies in Higher Education*, Vol. 19, N° 3, pp. 309-325.
- RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen, Alemania, Hogrefe & Huber.
- SKOGSBERG, K. y CLUMP, M. (2003). "Do Psychology and Biology Majors Differ in their Study Processes and Learning Styles?", *College Student Journal*. Recuperado el 14 de mayo 2006, de www.findarticles.com.
- SÄLJÖ, R. (1979). "Learning about Learning", *Higher Education*, Vol. 8, pp. 443-451.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (2003). "The Past and the Future of Mixed Methods Research: From Data Triangulation to Mixed Model Designs", en A. Tashakkori y C. Teddlie (eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social And Behavioral Research*, Beverly Hills, California, Sage Publications, pp. 671-701.
- VALLE ARIAS, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ PÉREZ, J.C. y GONZÁLEZ PIENDA, J.A. (1998). "Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico", *Psicothema*, Vol. 10, N° 2, pp. 393-412.
- VALLE ARIAS, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ PÉREZ, J.C.; SUÁREZ RIVEIRO, J.M.; PIÑEIRO AGUÍN, I. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S. (2000). "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios", *Psicothema*, Vol. 12, N° 3, pp. 368-375.

ANEXO
CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ESTUDIO

Este cuestionario ha sido diseñado para conocer cuáles son las formas de estudiar que normalmente emplean los alumnos durante sus cursos.

Los enfoques de estudio dependen de diversos factores, como las preferencias personales de los estudiantes, entre otros.

En esta ocasión, queremos saber cuál es tu forma habitual de estudiar, la que has acostumbrado desde siempre. Por eso, es muy importante para nosotros que respondas a las preguntas de la manera más honesta posible.

Declaración de privacidad de los datos

El cuestionario que tienes en tus manos ha sido construido

únicamente con propósitos de investigación.

Sólo los investigadores tendrán acceso a los datos recabados en él.

No dudes, por tanto, de su confidencialidad.

Teniendo esto en cuenta, ¿consentirías que la Universidad Nacional de Educación a Distancia proporcionara a los investigadores los resultados de los exámenes que presentes durante el curso?

☐ Sí ☐ No

Firma: _____

Datos generales

Número de matrícula:

DNI:

Carrera: _____

Edad: _____ Sexo: H / M Estado civil: _____

¿Tienes hijos? ☐ Sí ☐ No

¿Qué estudios tienes hasta este momento? _____

¿Has tenido experiencias de cursos a distancia anteriores a éste?

☐ Sí, una vez

☐ Sí, varias veces ¿Qué cursos? _____

☐ No, nunca

¿Trabajas actualmente?

☐ Sí ¿Cuál es tu ocupación? _____

☐ No

¿Cuántas horas piensas dedicar en el día a estudiar y trabajar los temas del curso?

☐ Menos de una hora

☐ 3 ó 4 horas

☐ 1 ó 2 horas

☐ Más de 4 horas

¿Con qué frecuencia piensas asistir a las tutorías?

☐ Dos veces a la semana

☐ Una vez cada quince días

☐ No pienso asistir

☐ Una vez a la semana

☐ Una vez al mes

I. En esta primera parte del cuestionario, por favor señala la frecuencia con la que llevas a cabo lo que indica cada enunciado, marcando con una cruz el número que consideres correcto. Los números representan lo siguiente:

1. Nunca o rara vez
2. Algunas veces
3. La mitad del tiempo
4. Frecuentemente
5. Siempre o casi siempre

No pases mucho tiempo en cada pregunta: tu primera reacción es probablemente la mejor. Por favor, responde todas las preguntas.

	Nunca o rara vez	Algunas veces	La mitad del tiempo	Frecuen- temente	Siempre o casi siempre
1. Pienso que los contenidos de los cursos que estudio reflejan lo que debo saber sobre esos temas en particular.	1	2	3	4	5
2. Intento ir más allá de los requerimientos del curso, investigando y profundizando los temas por mi cuenta para comprenderlos por completo.	1	2	3	4	5
3. Cuando leo algún texto trato de identificar las evidencias que el autor ofrece para explicar su argumento, y saco mis propias conclusiones al respecto.	1	2	3	4	5

Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de...

	Nunca o rara vez	Algunas veces	La mitad del tiempo	Frecuen- temente	Siempre o casi siempre
4. En los cursos que no encuentro interesantes me esfuerzo sólo lo necesario para aprobar.	1	2	3	4	5
5. Estudio los temas relacionándolos con situaciones reales que encuentro en mi vida, ya sea en la propia universidad, en casa o en mi trabajo.	1	2	3	4	5
6. Cuando leo, examino los detalles cuidadosamente, para ver cómo encajan con la idea central que el autor está proponiendo.	1	2	3	4	5
7. Durante los cursos, me aprendo las cosas de memoria, aunque no las entienda del todo.	1	2	3	4	5
8. En mis estudios simplemente sigo el ritmo del curso, desarrollando las actividades propuestas y los ejercicios de autoevaluación sugeridos.	1	2	3	4	5
9. Llego a las sesiones de tutorías con preguntas específicas sobre los contenidos de los cursos, para las cuales busco respuesta.	1	2	3	4	5
10. Me aprendo los temas de los cursos sin ponerme a reflexionar acerca de ellos o sobre su impacto en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
11. Al iniciar una materia, me propongo entender por mí mismo(a) el sentido que tiene en relación con los objetivos de la carrera.	1	2	3	4	5
12. Considero que lo que se me enseña en la universidad es correcto y no lo cuestiono.	1	2	3	4	5
13. Al leer un texto voy buscando las ideas principales del autor y distinguiéndolas de las secundarias que utiliza como apoyo para su argumento.	1	2	3	4	5
14. Cuando leo un tema para algún curso, intento averiguar por mí mismo(a) lo que el autor quiere decir con exactitud.	1	2	3	4	5
15. Cuando no entiendo un tema, lo leo una y otra vez hasta que consigo grabármelo en la mente.	1	2	3	4	5
16. Trato de encontrar el sentido de lo que estudio asociándolo con lo que sé sobre el tema u otros temas relacionados.	1	2	3	4	5

	Nunca o rara vez	Algunas veces	La mitad del tiempo	Frecuen- temente	Siempre o casi siempre
17. Siento que mucho de lo que aprendo en la universidad son cosas aisladas y sin relación, como si fueran trozos de información muy diversa.	1	2	3	4	5
18. Al iniciar un curso, reviso el programa para conocer todos los temas que se incluyen en él y los objetivos que se pretenden alcanzar.	1	2	3	4	5
19. Al momento de prepararme para un examen, repaso en voz alta el tema que estoy estudiando para retenerlo mejor.	1	2	3	4	5
20. Estudio subrayando las ideas que considero importantes y reescribiéndolas cuando puedo para aprendérmelas mejor.	1	2	3	4	5
21. Cuando leo algún libro o artículo, busco conocer los contextos particulares del autor y relacionarlos con las ideas que quiere transmitir.	1	2	3	4	5
22. Las sesiones de tutoría me sirven más que nada para saber qué es lo siguiente que debo hacer en el curso.	1	2	3	4	5
23. Acostumbro hacer mapas conceptuales o cuadros sinópticos al terminar de leer un texto para intentar entenderlo por completo.	1	2	3	4	5
24. Para aprobar los cursos, sólo me aprendo de memoria los temas que se incluirán en la evaluación.	1	2	3	4	5

II. En esta última parte del cuestionario, indica tu grado de acuerdo con cada una de las sentencias según la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	Total- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total- mente de acuerdo
25. Estudiar me sirve para demostrar mis capacidades a los demás.	1	2	3	4	5

Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de...

	Total- mente en desa- cuerdo	En desa- cuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total- mente de acuerdo
26. Estudio para mantenerme activo(a) y satisfacer mi interés intelectual.	1	2	3	4	5
27. Estudiar solamente sirve para obtener los certificados necesarios para conseguir un buen trabajo u obtener un mejor puesto laboral.	1	2	3	4	5
28. Me veo obligado a estudiar por mi situación personal y/o profesional.	1	2	3	4	5
29. Me interesa estudiar para desarrollarme como persona y para tener más oportunidades de hacer algo a mi alrededor.	1	2	3	4	5
30. Pienso que estudiar me ayuda principalmente a comprender la realidad en la que vivo.	1	2	3	4	5
31. Estudio porque quiero aprender más sobre los temas que me interesan.	1	2	3	4	5
32. Pienso que si no necesitara el certificado, no estaría estudiando.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración

Este trabajo de investigación sólo pretende contribuir en la mejora del estudio a distancia. Para esto, requiere de tu valiosa ayuda.

¿Estarías dispuesto a seguir colaborando con nosotros?

Si es así, escribe la información de contacto siguiente:

Correo electrónico:

Teléfono fijo / móvil:

Nuevamente, muchas gracias.

RECIO SAUCEDO, M.

Michelle RECIO SAUCEDO

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, España. Investigadora en el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales de la UAT, en donde desarrolla el Programa de Investigación sobre Tecnología y Educación. Actualmente sus trabajos de investigación se orientan hacia la educación a distancia.

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México 87000.
Tel. (834) 3181723 Ext. 2303
Correo electrónico: marecio@uat.edu.mx
