



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Salas S., Raúl
ENFOQUES DE APRENDIZAJE ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Estudios Pedagógicos, núm. 24, 1998, pp. 59-78
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513846005>

- 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



Estudios pedagógicos (Valdivia)

On-line ISSN 0718-0705

-  [How to cite this article](#)
-  [Add to favorites article](#)
-  [Send to E-mail](#)
-  [Print HTML](#)

Estud. pedagóg. no.24 Valdivia 1998

Estudios Pedagógicos, N° 24, 1998, pp. 59-78

INVESTIGACIONES

ENFOQUES DE APRENDIZAJE ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Approaches to learning in university students

Prof. Raúl Salas S.

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar enfoques de aprendizaje en estudiantes de pregrado de la Universidad Austral de Chile y comprobar su incidencia en el rendimiento académico.

A una muestra de 209 alumnos se les aplicó el Questionnaire on Approaches to learning and studying de [Entwistle \(1993\)](#).

Resultados: el enfoque a que más recurren los estudiantes es el estratégico, seguido por el profundo y, en tercer lugar, el superficial.

Entre las áreas de estudio se detectó también cierta inclinación por la adopción preferente de un enfoque de aprendizaje más que otro.

Aunque no se detectaron relaciones significativas entre factores y rendimiento, los estudiantes que adoptan enfoques estratégico-profundos obtienen rendimientos superiores a los que recurren a otros

enfoques.

Abstract

The purpose of this study has been the identification of approaches to learning in pre degree students at Universidad Austral de Chile.

A Questionnaire on Approaches to Learning and Studying of [Entwistle \(1993\)](#) was applied to a sample of 209 students.

Results: the most adopted approach among students is the strategic one, followed by the deep and finally the superficial approach.

Among the areas of study, certain tendency was detected to the preferential adoption of one approach over the others.

Even though significant relationships between factors (approaches) and performance were not detected, the students adopting strategic-deep approach got better performances than those who adopted other approaches.

INTRODUCCION

Newstead (1992) sostenía que en las últimas décadas ha habido una explosión de investigación sobre las diferencias individuales en el aprendizaje del estudiante. Los investigadores han examinado el aprendizaje del estudiante universitario desde diversas perspectivas. La mayoría de ese esfuerzo se ha centrado en la noción exploratoria de [Marton y Säljö \(1976\)](#) de los enfoques de estudio profundo y superficial. Así es como, comenzando por [Marton \(1976\)](#) en Suecia y siguiendo por Entwistle y Ramsden (1983) en Inglaterra, los procesos de aprendizaje en contextos universitarios, bajo el prisma de los enfoques de aprendizaje, han sido objeto de estudio de diversos investigadores de diferentes países, en Australia: [Biggs \(1978\)](#), [Clarke \(1986\)](#), [Harper y Kember \(1989\)](#), [Wilson, Smart y Watson \(1996\)](#); en Filipinas: [Watkins, Hattie y Astilla \(1986\)](#); en Hong Kong: [Kember y Leung \(1998\)](#), [Drew y Watkins \(1998\)](#); en Estados Unidos: [Speth y Brown \(1988\)](#); en Chile: Zúñiga (1994). Es por eso que quisimos, también, investigar de qué manera la percepción que tiene el estudiante de la situación de aprendizaje, llámese tarea, prueba o examen, influye en las estrategias de aprendizaje a que aquél echará mano para realizar o ejecutar tal actividad de aprendizaje.

Ya que, como dice [Ramsden \(1996\)](#), la idea de *enfoque* ha sido malentendida, comenzaremos nuestra exposición precisando o estipulando lo que, comúnmente, entienden los autores sobre ese concepto.

ESTIPULACION DE CONCEPTOS

Para [Marton y Säljö \(1976, 1988\)](#) hablar de enfoques de aprendizaje supone abordar un aspecto fundamental, a saber, cuál es la concepción de aprendizaje que tienen las personas que aprenden. La percepción que alguien tiene del aprendizaje está ligada fuertemente a la manera como la persona encara el estudio de un contenido.

La concepción y el enfoque representan lo que es significativo para el estudiante en una situación de aprendizaje. Enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje son de carácter relacional. No son algo que el individuo *tiene*, y que aplica cuando sea necesario, sino que representa *qué* es para el aprendiz un evento de aprendizaje, una tarea de aprendizaje o una clase de situaciones. El aprendizaje pasa a ser así la descripción de una relación entre el estudiante y la tarea de aprendizaje. Esto implica naturalmente la referencia a una o varias situaciones porque el enfoque está muy arraigado al contexto. El enfoque, como dice [Ramsden \(1988\)](#), describe una relación entre las percepciones del estudiante y el aprendizaje, lo que significa que el enfoque depende tanto del contexto como del estudiante.

Marton y sus colaboradores, en sus investigaciones, estaban interesados en el proceso empleado por los estudiantes, al leer un artículo académico, y en la forma en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión alcanzado. De sus observaciones pudieron constatar que los estudiantes difieren

fundamentalmente en el foco de atención que prestan a la lectura. Los estudiantes que focalizan su atención en lo que es significativo en un texto (la intención del autor, de qué trata el texto) manifestaron un enfoque de aprendizaje profundo; en cambio, los que se centran en el texto como tal (en el signo, lo que hay en el texto) demostraron un enfoque superficial.

[Entwistle \(1983, 1988, 1991, 1993, 1998\)](#) plantea que el *enfoque de aprendizaje* es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, la que tanto responde a una *intención* particular del sujeto como supone un carácter *relacional* entre el sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve.

Partiendo pues de esa premisa, el autor sostiene que, en un contexto real de desempeño académico, los alumnos abordan su trabajo de diferentes maneras, las que corresponderían a tres tipos particulares de enfoques: El enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque estratégico.

En el enfoque *profundo* el estudiante parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, examina la lógica del argumento.

En el enfoque *superficial* la intención del estudiante se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, acepta las ideas y la información pasivamente, se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, fracasa en reconocer los principios o pautas guías.

En el enfoque *estratégico*, la intención del estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible (el logro de altas calificaciones), lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes. Así, por ejemplo, utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.

De las ideas de Entwistle sobre enfoques de aprendizaje se desprende la siguiente aseveración: sería un error clasificar a los alumnos como “profundos” o “superficiales”, puesto que sus enfoques varían en cierta manera de una tarea a otra, y de un profesor a otro. En consecuencia, lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante ([Entwistle 1991](#)).

El enfoque de aprendizaje depende tanto de experiencias anteriores de aprendizaje como de las percepciones de las características del contexto actual; la influencia de este último, sin embargo, es más notable. Pero si bien el enfoque es variable, dependiendo tanto del contenido como del contexto de aprendizaje, ha demostrado también, a través del análisis de una serie de actividades del estudiante, ser considerablemente consistente. Esta consistencia llevó a un nuevo concepto: orientación para estudiar.

Orientación para estudiar es un término que designa la consistencia transituacional del enfoque de aprendizaje junto con un tipo particular de motivación y un proceso distinto de aprendizaje.

[Entwistle \(1988\)](#) propone tres grandes orientaciones para el estudio y el aprendizaje: una es la orientación que tiende a la “construcción de significados”; otra, la orientación que tiende a “reproducir los conocimientos”, y, una tercera, la orientación que “persigue logros”. Cada orientación tiene a su vez su propio enfoque para estudiar y su propio componente motivacional.

[Biggs \(1993\)](#) establece una distinción con respecto al significado que pudiera tener el término “enfoque de aprendizaje”. Sostiene que, dependiendo del uso, el término ha llegado a tener dos significados completamente distintos: uno sería el de *procesos* adoptados anteriormente y que determinan el resultado de aprendizaje. Este es el sentido usado por Marton y Säljö en su descripción de los enfoques profundo y superficial. Otro sería el de *predispensiones* para adoptar particulares procesos, llamados más recientemente como “orientaciones de aprendizaje” por [Entwistle \(1988\)](#).

Adoptando más bien una posición ecléctica con respecto a la distinción anterior, [Biggs \(1988\)](#) para llegar a una descripción de lo que entiende por *enfoque* se plantea la cuestión sobre si existe alguna

interacción entre estilos y estrategias, es decir, entre los estilos como características inamovibles de los individuos y estrategias como procedimientos para abordar una tarea ([Biggs 1993](#)). El responde que sí y justamente el resultado de esa interacción sería el enfoque de aprendizaje.

El autor define al enfoque de aprendizaje como “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. Este concepto de enfoque tiene tanto elementos situacionales como personales”.

Según el autor, lo que da origen a los enfoques es la interacción mediada por el metaaprendizaje (que es la aplicación de la metacognición al área del aprendizaje), entre las orientaciones generales que manifiesta una persona a través de situaciones particulares de aprendizaje y a través del tiempo, por un lado, y la tarea actual y las demandas situacionales, por otro.

El enfoque de aprendizaje representa, pues, el despliegue de una estrategia basada en un conocimiento metacognoscitivo.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Hipótesis. Para este trabajo seleccionamos y sometimos a verificación las siguientes hipótesis:

H1: Los alumnos que adopten una orientación al significado mostrarán mejores rendimientos académicos que los alumnos que adopten una orientación a reproducir.

H2: Los alumnos que adopten una orientación de logro mostrarán rendimientos académicos iguales o superiores a los alumnos que adopten una orientación al significado.

H3: Los alumnos que adopten una orientación a reproducir mostrarán rendimientos académicos inferiores a los alumnos que adopten una orientación de logro.

H4: Existen diferencias significativas en las orientaciones para estudiar de los alumnos según el área de estudio a que pertenezca su carrera: tecnológica, humanística, biológica, comercial-administrativa.

H5: Existen diferencias significativas en las orientaciones para estudiar de los alumnos según el sexo y la edad.

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

El diseño o protocolo de la investigación fue un estudio descriptivo de tipo correlacional ([Godbout 1986](#)).

MUESTRA

La población accesible estuvo conformada por los alumnos de los segundos años de todas las carreras de la Universidad Austral de Chile.

La muestra estuvo constituida por 209 individuos, en base a un muestreo aleatorio por conglomerados (cursos), entre los alumnos de los segundos años de la Universidad Austral de Chile. Se procuró que los cursos seleccionados representaran las diferentes áreas de estudio; de ahí que se eligieron como sujetos de la investigación a alumnos pertenecientes a las siguientes carreras: periodismo, antropología; biología marina, bioquímica e ingeniería forestal; turismo, contador auditor e ingeniería comercial; ingeniería en obras civiles, ingeniería en construcción naval e ingeniería de sonido. Estimamos que dichas carreras representaban respectivamente las áreas de estudio: humanista, biológica, comercial-administrativa, tecnológica.

INSTRUMENTO

A los sujetos de la muestra se les aplicó el Questionnaire on Approaches to learning and studying (RASI) (Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje y de Estudio) de [Noel Entwistle \(1993\)](#).

Este cuestionario es un instrumento de autoinforme que abarca las siguientes escalas con sus respectivas subescalas:

Enfoque profundo: Búsqueda de significado; Interés activo; Actitud crítica; Relación y organización de ideas; Uso de la evidencia y de la lógica.

Enfoque superficial: Dependencia de la memoria; Dificultad para encontrar el sentido; Incapacidad para relacionar; Estudio irreflexivo; Preocupación por cumplir.

Enfoque estratégico: Decidido a sobresalir; Alerta a las exigencias de evaluación; Esfuerzo en el estudio; Organizado para estudiar; Control del tiempo.

Los puntajes en cada ítem se distribuyen en una escala de Likert de cinco puntos.

PROCEDIMIENTO

El instrumento fue aplicado a una muestra de 209 estudiantes de pregrado de la Universidad Austral de Chile, que estuvieran cursando el segundo año de su respectiva carrera. De éstos 104 eran hombres y 104 mujeres. Hubo un sujeto que no mencionó su género ni su edad. Las edades de los hombres se distribuían entre 19 y los 33 años con un promedio de 24 años y las edades de las mujeres, entre los 18 y los 27 años con un promedio de 22 años. La aplicación fue de manera grupal y presencial. El instrumento fue administrado durante las horas de clases, contando con la venia de los respectivos profesores, por uno u otro de los integrantes del equipo de investigación. La duración de la aplicación del instrumento fue, aproximadamente, de 30 minutos. El porcentaje de respuestas, con respecto al número de alumnos presentes en cada curso, fue de un 100%.

RENDIMIENTO ACADEMICO

Para determinar el nivel de rendimiento académico de los alumnos, sujetos de la investigación, se tomaron las calificaciones semestrales de cada uno, durante cuatro semestres, en los años 1996-1997, y se sacó un promedio de las mismas.

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos fueron analizados usando el Systat versión 5 for Windows y el SPSS/PC The Statistical Package for IBM PC.

Se eligió trabajar con un nivel de significación al 5% ($p < 0.05$), nivel de significación considerado aceptable en las ciencias sociales ([Toro 1991](#)).

ANALISIS DESCRIPTIVO

Tabla 1

Distribución del rendimiento académico por áreas de estudio en alumnos de la Universidad Austral de Chile

Rangos de calificaciones	Áreas de estudio				Total
	Humanista	Biológica	Comercial	Tecnológica	
1.0-3.9	4	2		4	10
	44.4	22.2		44.4	5.0
	10.0	3.8		4.7	
	2.0	1.0		2.0	
4.0-4.5	5	16	10	16	47
	10.6	34.0	21.3	34.0	23.4
	12.5	30.8	41.7	18.8	
	2.5	8.0	5.0	8.0	
4.6-5.0	12	28	13	48	101
	11.9	27.7	12.9	47.5	50.2
	30.0	53.8	54.2	56.5	
	6.0	13.9	6.5	23.9	

5.1-5.5	13	4	1	16	34
	38.2	11.8	2.9	47.1	16.9
	32.5	7.7	4.2	18.8	
	6.5	2.0	0.5	8.0	
5.6-7.0	6	2		1	9
	66.7	22.2		11.1	4.5
	15.0	3.8		1.2	
	3.0	1.0		0.5	
Total	40	52	24	85	201
	19.9	25.9	11.9	42.3	100.0

La prueba del chi cuadrado detectó que existe asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y áreas de estudio. Partiendo de la observación de la tabla se podrían, además, establecer algunas afirmaciones:

- la dispersión de las calificaciones es mayor en el área humanista;
- mientras en las áreas biológica y comercial-administrativa y tecnológica las mayores frecuencias corresponden al rango de 4.6-5.0, en el área humanista, en cambio, esa mayor frecuencia lo es para las calificaciones entre 5.1-5.5;
- el rango de calificaciones 5.6-7.0 se da más en el área humanista;
- en el área tecnológica el 92% de las calificaciones se agrupan entre los rangos 4.0-5.0.

Tabla 2

Distribución del rendimiento académico por sexo

Rangos de calificaciones	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
1.0-3.9	5	5	10
	50.0	50.0	
	5.0	5.0	
	2.5	2.5	
4.0-4.5	25	22	47
	53.2	46.8	23.4
	25.0	21.8	
	12.4	10.9	
4.6-5.0	55	46	101
	54.5	45.5	50.2
	55.0	45.5	
	27.4	22.9	
5.1-5.5	12	22	34
	35.3	64.7	16.9
	12.0	21.8	
	6.0	10.9	
5.6-7.0	3	6	9
	33.3	66.7	4.5
	3.0	5.9	

	1.5	3.0	
Total	100	101	201
	49.8	50.2	100.0

Aunque la prueba del chi cuadrado no detecta asociación entre las variables calificaciones y sexo, en base a la observación de la tabla anterior se podría afirmar que: mientras entre los rangos 4.0 a 5.0 es mayor la frecuencia de hombres, entre los rangos 5.1 a 7.0, en cambio, es mayor la frecuencia de mujeres. En consecuencia, se podría sostener que las mujeres presentan calificaciones superiores a las de los hombres.

Tabla 3

Distribución de los alumnos por sexo según áreas de estudio

Áreas de estudio	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Humanista	19	24	43
	44.2	55.8	20.7
	18.3	23.1	
	9.1	11.5	
Biológica	40	14	54
	74.1	25.9	26.0
	38.5	13.5	
	19.2	6.7	
Tecnológica	20	5	25
	80.0	20.0	12.0
	19.2	4.8	
	9.6	2.4	
Comercial	25	61	86
	29.1	70.9	41.3
	24.0	58.7	
	12.0	29.3	
Total	104	104	208
	50.0	50.0	100.0

La prueba del chi cuadrado detectó que existe asociación estadísticamente significativa entre sexo y áreas de estudio. A partir de la observación de la tabla se podrían establecer, además, algunas afirmaciones:

- Es mayor la frecuencia de mujeres en las áreas de estudio Humanista y Comercial-administrativa.
- Es mayor la frecuencia de hombres en las áreas de estudio Biológica y Tecnológica.
- En el área biológica la proporción de la existencia de hombres y mujeres es de tres hombres por una mujer.

- En el área tecnológica esa misma proporción es de cuatro hombres por una mujer.
- En el área Comercial-administrativa la proporción antedicha es de dos mujeres por un hombre.

Tabla 4

Distribución de los alumnos de la muestra por sexo y por edad

Edad en años	Hombres		Mujeres		Total	
18			3	2.9	3	1.4
19	5	4.8	24	23.1	29	13.9
20	31	29.8	30	28.8	61	29.2
21	27	26.0	23	22.1	50	23.9
22	18	17.3	11	10.6	29	13.9
23	8	7.7	6	5.8	14	6.7
24	6	5.8	3	2.9	9	4.3
25	4	3.8	2	1.9	6	2.9
26	1	1.0			1	.5
27	3	2.9	2	1.9	5	2.4
33	1	1.0			1	.5
Total	104	100.0	104	100.0	208	100.0

Observando la tabla precedente se podría decir que:

- Mientras los hombres presentan una mayor frecuencia en los grupos etarios de 20 a 22 años, las mujeres presentan esa mayor frecuencia en los grupos etarios de 19 a 21 años.
- La distribución por edades de hombres y de mujeres no es homogénea.

ANÁLISIS DE ESCALA

La confiabilidad de las escalas del Cuestionario (RASI) fue investigada calculando los coeficientes alfa de Cronbach. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Confiabilidad de las escalas de RASI (coeficiente alfa)

Escala de RASI	Coeficientes alfa
Profundo	0.76
Superficial	0.70
Estratégico	0.60
Puntaje total	0.66

Si aceptamos lo que sostiene [Guilford \(1956\)](#) de que un test es internamente consistente cuando el valor del coeficiente de confiabilidad es más o menos de 0.70, hay que decir que las escalas "enfoque profundo" y "enfoque superficial" del Cuestionario (RASI) tienen niveles satisfactorios de confiabilidad. El hecho de que la escala "enfoque estratégico" tenga un nivel bajo se debería, según propias palabras

del autor ([Entwistle y Waterston 1988](#)), quien también encontró para la misma escala una consistencia más baja, a que hay ítemes que representan más bien una dimensión distinta a la de los otros ítemes.

ANÁLISIS FACTORIAL

Si bien en nuestra investigación se detectaron 14 factores con un valor propio o específico (eigenvalue) mayor que uno, sólo se retuvieron seis factores, que respondieron por el 38.38% de la varianza; el criterio que se utilizó para seleccionar los factores fue que como a partir del quinto factor los valores propios disminuyen ostensiblemente (lo que hace que los diez factores restantes no expliquen la variabilidad presente en los datos), se optó por trabajar sólo con los cuatro primeros. Estos factores fueron sometidos a una rotación varimax.

Los pesos de la estructura factorial se muestran en la tabla 6. El orden según importancia de los cuatro factores retenidos, y dependiendo de la varianza de los datos extraída en cada uno de ellos, es el siguiente: factor 1, factor 3, factor 2 y factor 4.

Las variables que componen la orientación hacia el logro aparecen con saturaciones entre altas y medianamente altas. Este factor alcanza el mayor porcentaje de varianza explicada (9.0%). El factor 1, que manifiesta abiertamente el enfoque estratégico, tiene pesos altos en las siguientes subescalas: Organizado para estudiar, Control del tiempo; medianamente altos en: Esfuerzo en el estudio, Dependencia de la memoria, Decidido a sobresalir, y relativamente bajos en: Autoconfianza académica y Uso de la Evidencia y de la Lógica.

Las variables componentes de la orientación que busca el significado figuran también con una saturación entre alta y medianamente alta. Este factor alcanza el segundo porcentaje de varianza explicada (8.1%). El factor 3 indica claramente el enfoque profundo. Tiene pesos altos en las subescalas: Actitud crítica, Relación y Organización de ideas, Uso de la Evidencia y de la Lógica; medianamente altos en: Interés activo, y bajos en: Autoconfianza académica.

Tabla 6

Estructura factorial de los Enfoques de Aprendizaje

	Factores			
Subescalas de Enfoques	I	II	III	IV
Actitud crítica			70	28
Relación y organización de ideas			64	
Uso de la evidencia y de la lógica	38	(23)	60	
Interés activo			54	(-22)
Búsqueda de significado			(23)	
Dificultad para encontrar el sentido		61		
Preocupación por cumplir		56		
Dependencia de la memoria	47	52		
Incapacidad para relacionar		52		(21)
Estudio irreflexivo	(22)	25		28
Organizado para estudiar	72			(23)
Control del tiempo	72		(21)	
Esfuerzo en el estudio	57			
Decidido a sobresalir	48	28		-29

Alerta a las exigencias de la evaluación		26		
Autoconfianza académica	40		26	
Desorientación vocacional			(-23)	73
Valores propios	3.99	3.17	3.58	2.31
% varianza extraída	9.07	7.20	8.15	5.25

Nota: Los puntos decimales están omitidos.

La orientación hacia la reproducción aparece nítidamente en el factor 2. Este factor se identifica con el enfoque superficial. Por subescalas, tiene pesos altos en: Dificultad para encontrar el sentido; medianamente altos en: Preocupación por cumplir, Dependencia de la memoria, Incapacidad para relacionar, y bajos en: Decidido a sobresalir, Alerta a las exigencias de la Evaluación y Estudio irreflexivo. La explicación de la varianza por el factor alcanzó a un 7.20%.

El factor 4 se identifica con una carencia de dirección o desorientación vocacional, y tiene pesos altos en Desorientación vocacional, y bajos en: Actitud crítica y Estudio irreflexivo. La explicación de la varianza alcanzó en este factor a un 5.25%.

Tabla 7

Estructura factorial de los enfoques de aprendizaje para las muestras de áreas de estudio: Humanista, Biológica y Comercial

Subescalas de enfoques	Humanista				Biológica				Comercial			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Actitud crítica		-.49	.36				.49	.73	.51			
Relación y organizac. de ideas	.69		.37				.71	.47	.63	-.29		
Uso de evidenc. y de la lógica	.65		.35					.62	.65		.36	
Interés activo	.45						.59		.40			.42
Búsq. de signif.			.62				.46		.47			
Dificultad para encontrar sent.	-.44					.68				.71		
Preocupación por cumplir		.68				.68		-.33	.31	.59		
Depend. de la memoria	.45	.67			.47	.37			.56	.32		
Incapac. para relacionar		.58				.66				.41		
Estudio irreflex.			-.41					.36	-.28	.41		
Organizado para estudiar		.34		.58	.75		.59	.47			.75	.46

Control del tiemp.	.75				.75						.71	
Esfuerzo en el estudio	.48			.39	.56						.62	
Decidido a sobresalir	.50	.35		.63	.50		.51			.34		.47
Alerta a las exigs. de eval.				.47			.87		.57			
Autoconfianza Académica			.62	.75	.62	-.40			.31		.33	.42
Desorient. Voc.				.50	-.34		-.48					-.74
Valores propios	6.05	3.91	2.98	3.80	4.84	3.95	4.35	3.08	3.56	3.09	3.40	2.27
% Var. Explic.	13.7	8.9	6.7	8.6	11.0	8.9	9.8	7.0	8.1	7.0	7.7	7.6

En las submuestras los porcentajes de varianza explicada fueron los siguientes: Humanista: 38.09%; Biológica: 36.88%; Comercial-administrativa: 30.52%.

El análisis factorial para las muestras parciales por áreas de estudio logró, en general, reconstruir los tres enfoques de aprendizaje, con características particulares para cada uno. Para la muestra humanista el factor 1 representa un enfoque estratégico-profundo con altos pesos en subescala tanto de la escala "estratégico" como de la "profundo", "control del tiempo" y "relación y organización de ideas". El factor 2 es el enfoque superficial. El factor 3 con peso relativamente alto en "autoconfianza académica" es el enfoque profundo. El factor 4 puede identificarse con la "autoconfianza académica" y con el enfoque estratégico: "decidido a sobresalir".

Para la muestra biológica el factor 1 representa claramente el enfoque estratégico. Es sintomático el peso más o menos alto en "autoconfianza académica" y un poco más bajo en "dependencia de la memoria". El factor 2 es el enfoque superficial. El factor 3 representa, al igual que en el caso del factor 1 de la muestra humanista, un enfoque estratégico-profundo con altos pesos en subescalas como "alerta a las exigencias de la evaluación" (enfoque estratégico) y "relación y organización de ideas" (enfoque profundo). El factor 4 representa más al enfoque profundo con pesos bajos en subescalas "organizado para estudiar" y "estudio irreflexivo".

Para la muestra comercial-administrativa el factor 1 es el enfoque profundo con pesos relativamente altos, además en las subescalas "alerta a las exigencias de la evaluación" y "dependencia de la memoria". El factor 2 representa el enfoque superficial. El factor 3 se identifica con el enfoque estratégico, con pesos bajos en "autoconfianza académica" y "uso de la evidencia y de la lógica". El factor 4 sería una especie de enfoque estratégico-profundo, más la "autoconfianza académica", pero con pesos relativamente bajos.

VALIDEZ PREDICTIVA

La habilidad del Cuestionario (RASI) para predecir el rendimiento académico se consideró examinando las correlaciones (Producto-momento de Pearson) de las escalas con el promedio acumulado de las calificaciones de los sujetos de la muestra tal como aparece en la tabla 8.

Tabla 8

Correlación de los puntajes del RASI con el rendimiento académico

Escalas de RASI	Coefficientes de correlación
-----------------	------------------------------

Enfoque profundo	.13	.12
Enfoque superficial	-.01	.12
Enfoque estratégico	.13	.00

El RASI falló en predecir el rendimiento académico para los sujetos de la muestra en estudio, ya que no se observó ninguna correlación significativa.

RELACION DE LOS ENFOQUES CON LAS AREAS DE ESTUDIO

Para examinar la relación o influencia de las áreas de estudio en los enfoques de aprendizaje se recurrió al análisis de varianza.

En todos los análisis de varianza, que vendrán a continuación, se considerarán los enfoques de un doble punto de vista: el factor y el puntaje en cada factor. En el primer caso el *factor* (enfoque) equivale a la contribución de cada individuo de la muestra a la formación del factor o a los pesos de cada sujeto en el factor. En el segundo caso, el *puntaje en cada factor* está constituido por el puntaje directo obtenido del Cuestionario en los ítemes asociados al factor (enfoque).

El análisis de varianza: *áreas de estudio con enfoques de aprendizaje* (variable dependiente) reveló cinco efectos estadísticamente significativos entre: áreas de estudio y puntaje en factor 3 (enfoque profundo): ($P=.0228$); áreas de estudio y puntaje en factor 1 (enfoque estratégico): ($P=.0017$); áreas de estudio y factor 1 (enfoque estratégico): ($P=.0287$); áreas de estudio y factor 2 (enfoque superficial): ($P=.0034$); áreas de estudio y factor 3 (enfoque profundo): ($P=.0012$).

Siguiendo el procedimiento de Scheffe se detectó un par de grupos significativamente diferentes, a nivel de .05, en cuatro de los cinco anova precedentes. En consecuencia, se puede decir que las áreas de estudio tienen un efecto significativo en los enfoques de aprendizaje.

RELACION DE LOS ENFOQUES CON EL SEXO Y LA EDAD

Para examinar el efecto o la influencia de la edad y del sexo en los enfoques de aprendizaje se utilizó un análisis de varianza.

El análisis de varianza: *sexo con enfoque de aprendizaje* (variable dependiente) reveló sólo un efecto estadísticamente significativo entre: sexo y factor 1 (enfoque estratégico): ($P=.0403$)

El procedimiento de Scheffe no encontró ningún par de grupos significativamente diferentes, lo que empero no significa que no haya efecto significativo.

Los análisis de varianza: *sexo y edad* (variables independientes) y *factores* (enfoques) (variable dependiente) no arrojaron p estadísticamente significativos, por lo tanto, estas variables no tendrían efecto significativo en los enfoques de aprendizaje. Además, efectuado el cálculo de correlaciones (producto-momento de Pearson) de las edades con los puntajes de los distintos enfoques, se detectaron correlaciones positivas pero muy bajas.

Calculados los pesos promedios (scores) por sexo y por rangos de calificaciones, y por sexo y por edad en los tres factores (enfoques), se observó que:

Los pesos más altos (que son en verdad relativamente altos) en el factor I (enfoque estratégico) están dados por los hombres con las más altas calificaciones. En cambio, entre las mujeres los pesos más altos (que en realidad son muy bajos) están dados por el rango de más bajas calificaciones.

Los hombres se asociarían más que las mujeres con este enfoque, yendo aparejado su mejor rendimiento con un mayor uso de este enfoque.

Los pesos promedios más altos entre los hombres para el factor 2 (enfoque superficial) están dados por los rangos más bajos y por los más altos. Los pesos más altos, entre las mujeres, para este factor (enfoque superficial) están dados por los rangos más altos, pero con pesos más bien bajos.

Se diría también que los hombres se asociarían más que las mujeres con este enfoque; pero mientras sólo las mujeres con más altas calificaciones echan mano de este enfoque, a él recurren en cambio los

hombres de más bajas y de más altas calificaciones.

Los pesos más altos en el factor 3 (enfoque profundo) entre los hombres están dados por las más altas calificaciones, pero con pesos muy bajos. De igual manera entre las mujeres los pesos más altos (que son más bien bajos) están dados por las más altas calificaciones.

Se podría decir que las mujeres se asociarían más que los hombres con este enfoque, pero con una baja intensidad.

En el factor 1 (enfoque estratégico) los pesos más altos (que son más bien muy bajos) están dados, entre los hombres, por los grupos de mayor edad. En las mujeres, en cambio, para este enfoque se dan pesos negativos.

Se podría afirmar entonces que los hombres se asociarían más que las mujeres con este enfoque, siendo esto más notable en los grupos de mayor edad.

Para el factor 2 (enfoque superficial) los pesos más altos (que son en realidad bajos y muy bajos) para los hombres están dados por los grupos extremos de edad: más alta y más baja. Para las mujeres los pesos más altos están dados por el grupo de edad catalogado como maduro (24 a 26 años).

Se podría decir que las mujeres se asociarían más que los hombres con este enfoque, pero hasta una determinada edad; avanzando en edad, serían los hombres los que se asociarían más con el enfoque superficial.

Para el factor 3 (enfoque profundo) los pesos más altos (ubicados más bien en un nivel bajo) para ambos sexos están dados por el grupo etario 24-26 años. Luego de este rango los pesos, para ambos sexos, declinan ostensiblemente.

Se podría decir que, en ambos sexos, y más marcado entre las mujeres, el enfoque profundo aumenta con la edad, pero hasta cierto límite de años.

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Las confiabilidades obtenidas en este estudio para las tres escalas del Cuestionario (RAS1): enfoque profundo, enfoque superficial, enfoque estratégico, permiten sostener que los resultados alcanzados son consistentes. Lo que, una vez más, viene a corroborar lo que decían [Wilson, Smart y Watson \(1996\)](#), a saber, "que la investigación ha identificado consistentemente tres enfoques de aprendizaje adulto denominados comúnmente como profundo, superficial y de logro" (p. 66).

Con respecto a los Enfoques, es llamativo que el enfoque de aprendizaje predo-minante en los estudiantes de la Universidad Austral de Chile sea el enfoque estratégico o la orientación de logro. Esto estaría indicando que el principal objetivo de los estu-diantes, durante su paso por la universidad, es sólo lograr un título académico. Y entre sus estrategias de aprendizaje ocupa un lugar preponderante el aprendizaje memorístico. Pero, al mismo tiempo, manifiestan estar motivados no tanto por el miedo al fracaso sino por la esperanza de éxito, ya que una variable importante que contribuye a este factor es la autoconfianza académica. También echan mano de la evidencia y de la lógica.

Estos estudiantes se caracterizan por ser organizados en sus estudios, llevan un estricto control del tiempo y ponen mucho esfuerzo en su estudio.

Cabe consignar que, por las características de sus variables contribuyentes, el enfoque estratégico en los estudiantes de la Universidad Austral de Chile no concuerda con los resultados de investigaciones efectuadas en Inglaterra (Entwistle y Ramsden 1979 y [1981](#)), en Bélgica ([Zúñiga 1989](#)) y en Chile (La Serena) ([Zúñiga 1994](#)), en donde el enfoque estratégico aparece siempre asociado con un enfoque en profundidad. En la Universidad Austral de Chile, en cambio, aparece más asociado con aprendizaje memorístico. Sin embargo, autores como [Biggs \(1993\)](#) sostienen que el aprendizaje de memoria no significa que el estudiante esté adoptando un enfoque superficial. Así, por ejemplo, aseguran, el recuerdo acucioso de una información ya comprendida puede implicar un aprendizaje memorístico, pero eso no quiere decir que sea un enfoque superficial, sino parte de un enfoque profundo o estratégico. [Sandler-Smith y Tsang \(1998\)](#) afirman que en las culturas asiáticas la comprensión puede llegar a través de la memorización. Según [Biggs \(1993\)](#), en Hong Kong llaman a ese enfoque "memorización profunda". Watkins, Reghi y Astilla (1991) lo explican diciendo que la división importante no está entre memorización y comprensión (enfoques superficial y profundo en la terminología occidental), sino entre

una memorización mecánica y una memorización con comprensión. Por lo tanto memorización y comprensión no serían antitéticas, sino que serían dos estrategias de aprendizaje que expresan sólo diferencias cualitativas y por lo tanto no excluyentes. Esto explica tal vez el tipo de enfoque estratégico que aparece entre los estudiantes de la Universidad Austral de Chile. Por lo demás, [Kember y Leung \(1998\)](#) concluyen en su estudio que la dimensión de logro/estratégica no es una tercera categoría de constructo de enfoque de aprendizaje, sino que, más bien, representa una dimensión adicional que puede ser presentada tanto junto con la orientación de significado (enfoque profundo) como con la de reproducción (enfoque superficial).

Con respecto a la estructura factorial de los enfoques de aprendizaje para las muestras de áreas de estudio humanista, biológica y comercial-administrativa hay que decir que dicha estructura difiere de la que se obtuvo para la muestra total. Los factores detectados si bien en general coinciden con los tres enfoques de aprendizaje identificados en esta y muchas otras investigaciones, como ya se señaló, están conformados, en algunos casos, por una mezcla de subescalas que los autores del RASI consideran pertenecientes a una escala determinada. Estos resultados vendrían a ratificar lo que [Harper y Kember \(1989\)](#) habían detectado hace ya diez años, a saber, que los factores pueden tener significados claramente diferentes según la facultad, porque hay en ellos un elemento de influencia ambiental.

Aunque no se detectaron relaciones significativas entre enfoques y rendimiento, de los resultados del análisis descriptivo, del análisis de varianza y del análisis factorial se podrían hacer algunas inferencias.

Si los anova: áreas de estudio con enfoques de aprendizaje muestran que hay acciones estadísticamente significativas entre unas y otras variables, si la prueba del chi cuadrado detectó que existe asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y áreas de estudio, y si el análisis factorial para las áreas de estudio permite deducir que hay propensiones a determinados enfoques por áreas de estudio, se podría entonces establecer que se da una cierta asociación entre enfoques y rendimiento. Es así como si se piensa que la mayor frecuencia de las más altas calificaciones de rendimiento se encuentran jerárquicamente en las áreas humanista y comercial-administrativa y al mismo tiempo se tiene presente que en los alumnos de esas áreas se observa la tendencia a emplear más el enfoque estratégico-profundo (humanista) y el enfoque profundo (comercial) se podría llegar a la conclusión de que los mejores rendimientos estarían asociados con el enfoque estratégico-profundo, enfoque, a decir de [Biggs \(1993\)](#), que aparece siendo el más adaptativo institucionalmente puesto que con él el estudiante busca controlar el proceso para así optimizar el producto.

Varios estudios han considerado la relación entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico: [Clarke \(1986\)](#), [Newstead \(1992\)](#), [Sadler-Smith \(1996\)](#), Watkins et al. (1991). El hecho de que todos los coeficientes de correlación detectados por los investigadores hayan sido relativamente bajos está demostrando que el Cuestionario (RASI) tiene sólo un éxito limitado como predictor del rendimiento.

Sobre los enfoques de aprendizaje y las áreas de estudio habría que decir que la asociación significativa detectada por el chi cuadrado, entre áreas y rendimiento, entre áreas y sexo, la estructura factorial para las muestras parciales por áreas de estudio, los efectos estadísticamente significativos entre áreas de estudio y enfoques de aprendizaje nos llevan a afirmar que las áreas de estudio constituyen una variable muy importante a considerar en el momento de tomar decisiones sobre el contexto de enseñanza, particularmente sobre el currículum, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación, dado que los estudiantes pertenecientes a las distintas áreas de estudio abordan las situaciones de aprendizaje de manera también diferente, enfatizando más un enfoque que otro.

A propósito del posible efecto de la edad y del sexo en los enfoques de aprendizaje, en nuestro estudio habría que decir que el efecto estadísticamente significativo entre sexo y enfoque estratégico, los resultados de los análisis de "cell means" (promedios por celdas) para cada anova, que encontramos, nos llevan a sostener que:

- Los hombres se relacionan más que las mujeres con el enfoque estratégico, siendo esto más notorio en los de mayor edad.
- Los hombres se relacionan más que las mujeres con el enfoque superficial, pero a una edad más avanzada.
- Las mujeres se relacionan más que los hombres con el enfoque profundo, siendo notable

un aumento con la edad en ambos sexos hasta los 27 años.

VERIFICACION DE LAS HIPOTESIS

A la luz de los antecedentes aportados en el análisis descriptivo, en el análisis factorial de los componentes principales, en los coeficientes de asociación, o de correlación, y en los análisis de varianza, es posible sostener que: se confirman las cuatro hipótesis planteadas anteriormente.

CONCLUSION

En este trabajo nos propusimos identificar cuáles eran los enfoques de aprendizaje que adoptaban con más frecuencia, al enfrentar sus tareas de aprendizaje de las diversas asignaturas, los estudiantes de la Universidad Austral de Chile.

Al término del mismo podemos sostener que la trilogía de enfoques de aprendizaje: "profundo/superficial/estratégico" se da también claramente entre los estudiantes de la Universidad Austral de Chile.

Las características de los enfoques de aprendizaje, expresadas por los autores comentados en este trabajo, se vieron también reflejadas en los resultados de esta investigación, en gran medida, ya que las variables que componen a los enfoques de aprendizaje, en nuestro caso, difieren de las observadas en otros trabajos de esta índole.

Los estudiantes de la Universidad Austral de Chile manifiestan mucho más adoptar el enfoque estratégico al abordar las exigencias de aprendizaje de las asignaturas que cursan que cualquier otro enfoque. El enfoque, segundo en orden de importancia, al que suelen recurrir los estudiantes de la Universidad Austral de Chile, es el profundo. El enfoque superficial aparece como una tercera alternativa entre los estudiantes universitarios, pero en menor proporción a los dos anteriormente nombrados.

Al considerar la tendencia a adoptar un determinado enfoque de aprendizaje más que otro, por áreas de estudio, ésta se manifiesta de la siguiente manera: los estudiantes del área de biología están más predispuestos a adoptar el enfoque estratégico; los estudiantes del área humanista son más proclives a adoptar un enfoque estratégico-profundo; los estudiantes del área comercial-administrativa son más propensos a adoptar un enfoque profundo.

En relación con los rendimientos académicos se podría decir, lo que también queda sujeto a comprobación posterior, que:

- Los mejores rendimientos académicos estarían asociados con el enfoque estratégico-profundo.

Al considerar la relación entre sexo y enfoque de aprendizaje se podría afirmar, siempre con la intención de someter lo sustentado a una posterior comprobación, que:

- Los hombres se relacionan más que las mujeres con el enfoque estratégico, siendo esto más evidente en los hombres de mayor edad.

- Los hombres de edad más avanzada se relacionan más que las mujeres con el enfoque superficial.

- Las mujeres se relacionan más que los hombres con el enfoque profundo, dándose un aumento en ambos sexos con la edad.

BIBLIOGRAFIA

BIGGS, J. 1978. "Individual and group Differences in Study Process", *British Journal of educational Psychology* 48: 266-279.

BIGGS, J. 1988. Approaches to Learning and to Essay writing. En SCHMECK, R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 185-227. New York: Plenum Press.

_____. 1993. "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification", *British Journal of Educational Psychology* 63: 3-19.

CLARKE, R. 1986. "Students' Approaches to learning in an innovative medical school: A cross-sectional study", *British Journal of Educational Psychology* 56: 309-321.

DREW, P. Y. y WATKINS, D. 1998. "Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students", *British Journal of Educational Psychology* 68: 173-188.

ENTWISTLE, N. 1983. *Styles of Learning and Teaching. An integral Outline of educational Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons.

_____. 1988. Motivational factors in Students' Approaches to Learning. En SCHMECK, R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 21-51. New York: Plenum Press.

_____. 1991. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

_____. 1993. *Questionnaire on Approaches to learning and studying*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.

_____. 1998. *Learning and Studying Contrasts and Influences*. WEB (Internet).

ENTWISTLE, N.J. y WATERSTON, S. 1988. "Approaches to study and levels of processing in university students", *British Journal of Educational Psychology* 58: 258-265.

GODBOUT, P. 1986. Métodos y técnicas de investigación. Resúmenes de notas de curso. Temuco: Programa de Magister en Psicopedagogía. Univ. de la Frontera- Univ. Laval.

GUILFORD, J.P. 1956. *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.

HARPER, G. y KEMBER, D. 1989. "Interpretation of factor analyses from the approaches to studying inventory", *British Journal of Educational Psychology* 59: 66-74.

KEMBER, D. y LEUNG, D. 1998. "The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ", *British Journal of Educational Psychology* 68: 395-407.

MARTON, F. 1988. Describing and improving Learning. En SCHMECK R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 53-82. New York: Plenum Press.

MARTON, F. y SÄLJÖ, R. 1976. "On qualitative Differences in Learning: I Outcome and Process", *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.

NEWSTEAD, S.E. 1992. "A study of two "quick and easy" methods of assessing individual differences in student learning", *British Journal of Educational Psychology* 62: 299-312.

RAMSDEN, P. y ENTWISTLE, N.J. 1981. "Effects of academic departments on students' approaches to studying", *British Journal of Educational Psychology* 51: 368-383.

RAMSDEN, P. 1988. Context and Strategies. Situational Influences on Learning. En R. Schmeck (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 159-184. New York: Plenum Press.

_____. 1996. *Learning to teach in higher Education*. London and New York: Routledge.

SADLER-SMITH, E. 1996. "Approaches to studying: age, gender and academic performance", *Educational Studies* 22 (3): 367-379.

SADLER-SMITH, E. y TSANG, F. 1998. "A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom", *British Journal of Educational Psychology* 68: 81-93.

SALAS, R. 1995a. *Aprendiendo y enseñando con estilo. Teoría y práctica de los estilos de aprendizaje*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile/Dirección de Investigación y Desarrollo.

SCHMECK, R. 1988. An Introduction to Strategies and Styles of Learning. En R. Schmeck. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 3-19. New York: Plenum Press.

_____. 1988. Strategies and Styles of Learning. En R. SCHMECK. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 317-347. New York: Plenum Press.

SPETH, C. y BROWN, R. 1988. "Study approaches, processes and strategies: are the three perspectives better than one?", *British Journal of Educational Psychology* 58: 247-257.

TORO, E. 1991. *Evaluación para la toma de decisiones*. Santiago: CPEIP.

WATKINS, D., HATTIE, J. y ASTILLA, E. 1986. "Approaches to studying by filipino students: A longitudinal investigation", *British Journal of Educational Psychology* 56: 357-362.

WEINSTEIN, C. 1988. Assessment and Training of Student Learning Strategies. En R. SCHMECK (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 291-316. New York: Plenum Press.

WILSON, K., SMART, R. y WATSON, R. 1996. "Gender differences in approaches to learning in first year psychology students", *British Journal of Educational Psychology* 66: 59-71.

ZUÑIGA, M. 1989. La performance académique, impact des approches déclarées, de la perception du contexte et des attributions causales de la réussite. Analyse quantitative et qualitative. (Tesis doctoral). Bélgica: Université Catholique Louvain.

_____. 1994. Enfoques de aprendizaje en contextos académicos naturales: una perspectiva comparativa. *2° Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación*, pp. 168-178. Stgo.: Pontificia Universidad Católica de Chile, Fac. de Educación, Dpto. de Psicopedagogía.