



Revista Intercontinental de Psicología y
Educación

ISSN: 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental
México

Beltrán Herrera, Ofelia; Díaz Barriga, Frida
Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM
Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 115-132
Universidad Intercontinental
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218382008>

- 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 en el bachillerato de la UNAM

Ofelia Beltrán Herrera
y Frida Díaz Barriga

Resumen

Se identificaron los enfoques de aprendizaje en estudiantes ($N = 262$) del Colegio de Ciencias y Humanidades, de los semestres segundo, cuarto y sexto. Se aplicó una versión adaptada del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA, por sus siglas en inglés) traducido al español por Barca (1999) del cuestionario original *Learning Process Questionnaire* (LPQ) de Biggs (1987b). La confiabilidad del instrumento reportó un alfa de Cronbach de 0.83 y el análisis factorial permitió diferenciar dos factores principales que corroboran la validez

Abstract

There have been identified the student's approaches to learning in the Colegio de Ciencias y Humanidades ($N = 262$), from second, fourth and sixth semester. It has been used the "Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje" (CEPA) translated to spanish by Barca (1999) from the original inventory Learning Process Questionnaire (LPQ) elaborated by Biggs (1987). Superiority in the superficial approach (40.1%) has found over the deep approach (28.6%) and the achieving approach (31.3%). Significant differences were found

OFELIA BELTRÁN HERRERA. Facultad de Psicología, Coordinación de Psicología Educativa de la UNAM. [fdha@serservidor.unam.mx]

FRIDA DÍAZ BARRIGA. Colegio de Ciencias y Humanidades, Vallejo, Área de Ciencias Experimentales de la UNAM. [ofepsi@yahoo.com.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, enero-junio 2011, pp. 115-132.

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2010 | fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2010.

de constructo. Predomina el enfoque superficial (40.1%), sobre el profundo (28.6%) y logro (31.3%). Se encontró una relación significativa entre calificaciones bajas con enfoque superficial y calificaciones altas con enfoque profundo. Los enfoques de aprendizaje no son simples o únicos, son dinámicos ya que puede predominar uno o combinarse ante la tarea demandada.

PALABRAS CLAVE

motivación por aprender, estrategias de aprendizaje, estudiantes de educación media superior, rendimiento académico

between the students' approaches to learning by applying the ANOVA in one-way to student's final grades; students with a surface approaches get lower grades above the students with a deep approaches. The learning approaches are not simple, are dynamic; they can predominate one or be combined before the demanded task.

KEY WORDS

motivation to learn, learning strategies, high school students, academic achievement.

Introducción

Entre las teorizaciones más fructíferas que intentan explicar la forma en que aprenden los estudiantes, están los enfoques de aprendizaje (*learning approaches*), pues permiten reconocer las diferencias particulares de cada uno de los alumnos cuando aprenden en un ambiente de aprendizaje específico, tomando en cuenta tanto factores personales como contextuales. De esta manera, los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los educandos respecto de las tareas académicas que enfrentan, influyendo tanto en sus características personales como en los aspectos contextuales, relativos a las situaciones de aprendizaje que afrontan. Entre los factores personales o internos destacan el bagaje cultural, experiencias académicas, metas, motivaciones, percepción del ambiente de aprendizaje, conocimientos previos, manejo de estrategias, expectativas y factores de personalidad. Los factores contextuales o externos aluden a contenidos, métodos de enseñanza, dificultad o facilidad de la tarea, o criterios de evaluación, entre otros. Ambos

factores influyen de uno u otro modo en los distintos niveles de aprendizaje mostrados por cada estudiante, en su motivación, nivel de esfuerzo y estrategias desplegadas para aprender (Marton y Säljö, 1976a). Tanto los factores externos como los internos son dinámicos y ello posibilita concebir al aprendizaje como un proceso cambiante y en construcción, propio del alumno, pero, al mismo tiempo, enmarcado en la situación educativa concreta y en función de los contextos en los que éste aprende.

Desde finales de los setenta, el estudio de la forma de aprender dio inicio a diversas investigaciones en diferentes universidades del mundo, particularmente en Suecia, con el grupo Göteborg encabezado por Marton y Säljö, en Inglaterra, con el grupo Lancaster de Entwistle y Ramsden, así como en Australia con los estudios del grupo de Biggs (Valle *et al.*, 2000). En dichos trabajos, el propósito era dar cuenta de los enfoques de aprendizaje de los alumnos a partir de la relación entre los aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje: “las diferencias en la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje propiciaron el surgimiento de una corriente investigadora [...] interesada en el estudio de los enfoques de aprendizaje [...] por la relación que establecen entre aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje” (Salim, 2006: p. 3).

En coherencia con la concepción de aprendizaje como una construcción y del educando como un ser activo, se plantea que éste debe disponer de un conjunto de motivaciones y seleccionar estrategias acordes con las demandas de las tareas. Así, la motivación predominante en el joven podría relacionarse con el manejo de ciertas estrategias de aprendizaje afines y, por lo tanto, confluir en un enfoque de aprendizaje específico. Por ejemplo, cierta intención de cumplir con los requisitos de la tarea (motivación externa) con un mínimo esfuerzo y estrategias de aprendizaje reproductivo y mecánico, evocarán un enfoque de aprendizaje superficial (Marton y Säljö, 1976a). En contraposición, aquellos que muestran interés —motivación intrínseca— y participación en su aprendizaje, con la intención de comprender de manera significativa, buscarán estrategias de comprensión y relacionarán sus conocimientos previos, por lo que éstos se caracterizarán por un enfoque de aprendizaje profundo.

Además de los enfoques superficial y profundo, en la literatura especializada se admite un tercero, denominado enfoque estratégico por Entwistle (1988) y enfoque de logro de acuerdo con Biggs (1987a). En este tercer enfoque, el alumno posee la intención de obtener el máximo rendimiento académico (calificación) y emplea como recursos la autodisciplina, la sistematización del esfuerzo, la planificación y organización adecuada de las actividades, así como la distribución eficaz del tiempo disponible. Dada su naturaleza, el enfoque estratégico o de logro puede vincularse a cualquiera de los dos enfoques clásicos (superficial o profundo) de acuerdo con el contexto particular de aprendizaje y el tipo de evaluación que se promueva en él, lo cual Biggs nombró enfoques compuestos: superficial-logro y profundo-logro. En el estudio que se reporta en este artículo, se consideran el enfoque de logro, superficial y profundo.

En sus inicios, el paradigma del enfoque de aprendizaje tuvo como referente metodológico la fenomenografía. Los estudios fenomenográficos han proliferado en distintas direcciones; una vertiente se encuentra en el ámbito escolar, donde se pretende estudiar el fenómeno del aprendizaje a través de las descripciones de los propios educandos.

Por su parte, Biggs (1976) se interesó por los procesos de estudio en los ámbitos universitarios e indagó acerca del aprendizaje desde la postura de la psicología cognitiva y, a la postre, optó por la perspectiva del *Study Approach to Learning* (SAL). Para dicho autor, el concepto de estudio es parte del aprendizaje y, por lo tanto, propone el *Study Behavior Questionnaire* (SBQ), el cual incluye diez escalas. Sus reactivos se aglutinan en tres variables: de personalidad, de procesamiento de la información y del área de destrezas en el estudio. Biggs observó el agrupamiento de los reactivos en una estructura que contemplaba componentes de valor, motivación y estrategias que, a su vez, respondían a tres dimensiones: reproducción, internalización y logro. De los resultados de su aplicación a estudiantes de diferentes universidades, el autor (1979) efectuó una nueva versión del SBQ que derivó en el *Study Process Questionnaire* (SPQ), apto a escala universitaria, y el *Learning Process Questionnaire* (LPQ), para el nivel secundario. Tales instrumentos se han aplicado en una diversidad de

investigaciones sobre el tema y se han traducido y adaptado en diversos países, constituyendo uno de los instrumentos más empleados para explorar enfoques de aprendizaje. Por lo anterior, y dado que en la literatura se reportan datos favorables de confiabilidad y validez de esos cuestionarios, en el presente estudio se optó por la versión al español del instrumento que Barca (1999) utilizó en secundaria.

Entre las variables de interés en algunas exploraciones acerca de enfoques de aprendizaje, se mencionan la edad, el género y las calificaciones; las mujeres obtuvieron los mejores promedios a diferencia de los hombres, y los hombres de más edad prefieren el enfoque profundo y logran mejores promedios (García, 2005; Cumplido *et al.*, 2006; Rodríguez, Padilla y Esquivel, 2007).

Asimismo, es frecuente que algunas investigaciones se orienten a establecer la relación entre el nivel de rendimiento académico del alumno y su vinculación con los enfoques de aprendizaje (Barca *et al.*, 2003; Barca, 2005; Barca *et al.*, 2005). En éstos y otros estudios se ha detectado una asociación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico; el enfoque de aprendizaje profundo se liga a altas calificaciones y el superficial a bajas, pero ello dependerá del contexto escolar en que el estudiante se desarrolle y de su propia situación personal. Además, se ha observado que, en quienes prevalece el enfoque profundo, existe un mayor nivel de autoconcepto académico positivo, un mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles, expectativas de éxito y rendimiento académico, y se fijan más en las características de la tarea y el estilo de enseñanza del profesor al momento de estudiar.

Sin embargo, al mismo tiempo, se ha apreciado que los educandos no suelen ubicarse en enfoques de aprendizaje “simples”, sino que hay una combinación de los mismos, llamados por Biggs (1987a) “enfoques de aprendizaje compuestos” y por Barca *et al.* (2008) “orientación al significado y orientación superficial”, la cual puede mediar por las demandas de la tarea y los factores contextuales antes indicados.

Por otra parte, hay proyectos en donde se reportan alumnos no clasificables en alguno de los enfoques de aprendizaje clásicos: superficial o profundo (García *et al.*, 2005); algo similar ocurre en la investigación de Salim (2006) donde halla un grupo al que nombra ambivalente, el cual no coincide con las características de los enfoques de aprendizaje superficial o profundo.

Desde esta perspectiva, una de las grandes interrogantes en el campo se relaciona con la consistencia o estabilidad de los enfoques de aprendizaje y las posibilidades de modificarlos o moldearlos en función de la transformación del contexto mismo de enseñanza.

Además del estudio de los enfoques de aprendizaje en el nivel universitario, el tema se ha explorado en el nivel de educación secundaria en múltiples países, por ejemplo, en Australia, Portugal, España, Puerto Rico y Brasil (Biggs, 1987a; Barca *et al.*, 2004; Barca *et al.*, 2005; Cano, 2005; Barca, *et al.*, 2008). En México, también se han hecho estudios de la forma en que los educandos aprenden por medio de la delimitación de sus enfoques de aprendizaje (Rodríguez, Padilla y Esquivel, 2007); en cambio, existe un vacío en la investigación en los niveles de secundaria y bachillerato.

Con base en esto último, el foco principal de este estudio reside en la identificación del tipo de enfoque de aprendizaje que los estudiantes reportan en el bachillerato universitario por medio de la exploración de las percepciones del uso de motivaciones y estrategias que logran en relación con sus tareas y su rendimiento académico (en términos de sus calificaciones). De particular interés será corroborar, conforme a lo reportado en la literatura, si en el caso de los alumnos de bachillerato que se perciben con un enfoque de aprendizaje profundo tienden a conseguir mejores calificaciones (rendimiento académico alto) a diferencia de quienes poseen un enfoque de aprendizaje superficial y un rendimiento pobre (calificaciones bajas).

La presente investigación pretende aportar al conocimiento de los enfoques de aprendizaje en el nivel medio superior; el objetivo consiste en identificar los enfoques de aprendizaje reportados por los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo de la UNAM, a través de la percepción y autorreporte de los propios alumnos, mediante

la aplicación del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA), para así determinar la relación entre los enfoques que reportan y su rendimiento académico (en términos de las calificaciones obtenidas).

Método

PARTICIPANTES

La muestra fue intencional (por cuota semestral) tratando de alcanzar en cada semestre un número similar de grupos: cuatro del segundo semestre, cuatro del cuarto y cinco del sexto. Cada grupo de segundo y cuarto semestre contenía un promedio de 25 estudiantes; en cambio, los del sexto tenían un promedio de 45. De los 268 inicialmente encuestados, se eliminaron seis por no contestar algún reactivo del instrumento, por lo que la muestra definitiva se integró con un total de 262 educandos, de ambos turnos (matutino y vespertino), inscritos en los cursos ordinarios. La muestra se constituyó por 57.6% de mujeres y 42.4% de hombres. La edad de los participantes osciló entre los 15 y los 18 años, con una media de 16.7, una desviación estándar de 1.2 y una mediana de 17.

La presente indagación consistió en un estudio descriptivo tipo encuesta. Se aplicó el CEPA a todos los miembros de la muestra de manera individual en los horarios y aulas en que asisten a clase.

INSTRUMENTO

Uno de los instrumentos de autorreporte más empleados en las investigaciones acerca de los enfoques de aprendizaje es el Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA) traducido al español por Barca (1999), del cuestionario original *Learning Process Questionnaire* (LPQ) propuesto por Biggs (1987b). El instrumento se diseñó para estudiantes de nivel secundario en Australia, el cual corresponde a los grados y a la edad (15 a 18 años) de los alumnos del nivel bachillerato en México. La

validación del CEPA se ejecutó en dos momentos, uno inicial en el que éste fue ajustado al idioma español de México, principalmente en cuatro reactivos y en la tercera opción de respuesta de todas las preguntas del cuestionario, donde el original decía: “más de acuerdo que en desacuerdo” y fue modificado por el enunciado: “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, por resultar de más fácil comprensión a los estudiantes mexicanos. El segundo momento incluyó las correcciones del mismo que se reportan en el escrito.

El CEPA posee un formato de escala Likert de 36 reactivos con cinco opciones, donde 5 equivale a totalmente de acuerdo y 1 a totalmente en desacuerdo. Mide tres niveles: seis subescalas (motivaciones y estrategias por cada enfoque de aprendizaje) con seis reactivos cada una, tres escalas (enfoque de aprendizaje superficial, enfoque profundo y enfoque de logro), y dos estilos compuestos (profundo-logro y superficial-logro).

PROCEDIMIENTO

Los participantes fueron informados del propósito de la encuesta y se les invitó a colaborar durante la hora de clase; en promedio, el tiempo que tardaban en contestar oscilaba entre 15 a 30 minutos. Se especificó que no habría repercusiones en su calificación, que la información que proporcionaran sería anónima y confidencial, sólo con fines de investigación. El cuestionario fue recolectado cuando el alumno lo concluyó y entregó al aplicador.

Se capturaron las respuestas en una base de datos y se vaciaron en una matriz de 47 variables por 262 registros (12 314 datos). Las 47 variables incluyen los 36 reactivos contenidos en el CEPA más cuatro variables de datos generales: edad, género, semestre y turno; cinco variables correspondientes al promedio general del CCH y por cada área: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres; una variable asignada al promedio general de la secundaria y una correspondiente al número de aciertos en el examen único de ingreso al bachillerato (EXUNI).

La confiabilidad del CEPA se obtuvo con el coeficiente alfa de Cronbach a través de sus varianzas y la calificación total del instrumento y de una

matriz de correlaciones de los 36 reactivos. Dicho coeficiente fue, para el instrumento en su totalidad, de 0.83. Los coeficientes para las escalas superficial, profunda y de logro fueron de 0.67, 0.75 y 0.75, respectivamente.

Para la obtención de la validez de constructo, se aplicó el análisis factorial a las seis subescalas del instrumento en su modalidad de análisis de componentes principales; los resultados derivaron en una matriz a la cual se le asignó una rotación varimax para su mejor interpretación, eliminando aquellas cargas factoriales menores de 0.30. Se consiguieron dos factores perfectamente bien diferenciados: Factor I, compuesto por cargas factoriales muy elevadas, mayores de 0.62, de las subescalas de motivaciones y estrategias profundas, y motivaciones y estrategias de logro. Factor II, integrado por cargas factoriales mayores a 0.74, de las subescalas de motivación y estrategia superficial, consiguiendo una varianza total explicada de 67.20 (véase tabla 1).

Tabla 1. Análisis factorial de componentes principales (rotación varimax) comparativo de las escalas y subescalas del CEPA

<i>Escala</i>	<i>Subescala</i>	<i>Factor</i>	
		<i>I</i>	<i>II</i>
Superficial	Motivación		0.742
	Estrategia		0.831
Profunda	Motivación	0.786	
	Estrategia	0.857	
Logro	Motivación	0.643	0.370
	Estrategia	0.832	
% varianza explicada		42.327	23.516
Varianza total		65.842	

Estos datos son aceptables y confirman la confiabilidad y validez del instrumento que se empleó para este estudio.

La información aportada por cada estudiante se contabilizó con base en la opción de respuesta en cada reactivo. Así, cada alumno pudo obtener 36 puntos directos como mínimo y 180 como máximo en todo el instru-

mento. Con respecto a las subescalas, pudo lograrse seis puntos directos como mínimo y 30 como máximo; en cada escala, 12 puntos directos como mínimo y 60 como máximo; y en cada compuesto (superficial-logro y profundo-logro), 24 puntos directos como mínimo y 120 como máximo.

Los puntajes directos en todas las subescalas, escalas y compuestos se promediaron; así, en cada una de ellas, se alcanzaron valores de 1 como mínimo y 5 como máximo los cuales se estandarizaron respecto de cada semestre (según las mismas condiciones del grado escolar; es decir, entre cada alumno del mismo semestre) y se obtuvieron los puntajes estandarizados “Z” de cada subescala, escala y compuesto (superficial-logro y profundo-logro); éstos, a su vez, se tradujeron en puntajes “S” (puntajes con media 50 y una desviación estándar de 20 unidades de la media).

Con la información de los puntajes “S” de las subescalas, escalas y compuestos, se creó un perfil de aprendizaje para cada estudiante.

Se utilizó la *t* de *student* para muestras independientes en variables de género, edad, turno y semestre por enfoque de aprendizaje y no se detectaron diferencias significativas; no obstante, para un estudio más detallado, se practicó un análisis de ANOVA en subconjuntos de la muestra.

Por otra parte, se realizó un análisis de varianza unidireccional con las calificaciones finales y por cada una de las áreas de conocimiento curriculares.

Resultados

Para la atribución del potencial enfoques de aprendizaje de cada encuestado, se usaron los puntajes “S” de la escala (enfoque) que era mayor que las otras dos escalas. Así, los resultados de los 262 participantes son los siguientes: 40.1% se ubicaron en el enfoque de aprendizaje superficial, 28.6% en el de aprendizaje profundo y 31.3% en el de aprendizaje de logro.

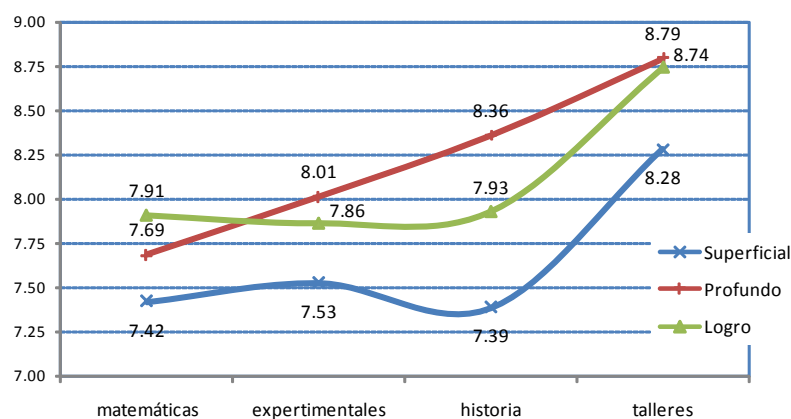
En cuanto a los enfoques compuestos, mencionados por Biggs (1987b), se encontró que 47.328% de los alumnos mostraban un enfoque profundo-logro, 51.526% el enfoque superficial-logro y 1.145% revela una similitud

de ambos compuestos, es decir, educandos que no exhiben diferencia entre algún compuesto.

Ya definidos los alumnos con algún enfoque de aprendizaje debido a la dominación del puntaje “S” sobre alguna otra escala, se procedió a usar el promedio general de calificaciones de cada estudiante al término del semestre (a partir de las historias académicas brindadas por la Secretaría Estudiantil de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades) y se detectaron diferencias significativas ($\text{Sig.} = 0.007$, $p < .01$) entre los enfoques de aprendizaje asignado a cada uno; alumnos en que predominó el enfoque de aprendizaje superficial demostraron calificaciones promedio más bajas, a diferencia de aquellos con preponderancia en el enfoque de aprendizaje profundo con calificaciones promedio más altas y finalmente, los estudiantes con predominancia del enfoque de logro con calificaciones promedio intermedias (véase figura 1).

En cuanto al perfil de aprendizaje para cada estudiante, se conformó con los datos de los puntajes “S” de las subescalas, escalas y compuestos. La elección por algún enfoque de aprendizaje por parte del alumno se expresa con puntajes “S” elevados, tanto en la motivación como en la estrategia de ese enfoque, también para las subescalas y compuesto, como

Figura 1. Enfoques de aprendizaje, áreas de conocimiento y calificaciones



puede apreciarse en la tabla de perfiles promedio por enfoques de aprendizaje (véase tabla 2).

La mayoría de los puntajes “S” se distribuyeron cercanos a la media; en cambio, ocho integrantes de la muestra manifestaron un binomio de motivación-estrategia, de algún enfoque de aprendizaje, que superaron los 70 puntos “S” (una desviación positiva de la media), manteniendo los puntajes de motivaciones y estrategias restantes alrededor de la media (entre los puntajes 30 y 70).

Al aplicar la *t* de *student* para muestras independientes en variables de edad, género, turno y semestre, los datos arrojaron que no existe diferencia significativa en cuanto a pertenecer a alguno de los enfoques de aprendizaje bajo estudio ($p < .05$), por lo que se realizó un análisis de ANOVA en subconjuntos de la muestra.

Los hombres de 15 años de edad presentan diferencias significativas por enfoque de aprendizaje, sobre todo entre los educandos con enfoque superficial y de logro (Sig. = 0.015, $p < 0.05$).

Tabla 2. Perfiles promedio por enfoques de aprendizaje

		<i>Enfoque de aprendizaje</i>		
		<i>Superficial</i>	<i>Profundo</i>	<i>Logro</i>
Superficial	Motivación	56.13	44.84	46.87
	Estrategia	63.67	39.11	42.45
Profundo	Motivación	41.18	60.89	51.33
	Estrategia	39.76	60.98	53.07
Logro	Motivación	44.42	44.13	62.51
	Estrategia	39.75	50.73	62.47
Enfoque superficial		62.38	40.04	43.26
Enfoque profundo		39.06	62.50	52.58
Enfoque de logro		40.64	46.77	64.93
Profundo-logro		38.76	54.97	59.85
Superficial-logro		51.86	41.13	55.73

En cuanto al enfoque de aprendizaje superficial y género en estudiantes de 17 años de edad, se hallaron diferencias significativas (Sig. = 0.000, $p < .01$): las mujeres obtuvieron las calificaciones más altas y los hombres, las más bajas.

De modo similar, en el grupo de 18 años de edad (o más) y el enfoque de aprendizaje de logro se observaron diferencias significativas (Sig. = 0.043, $p < .05$): las mujeres tuvieron los mejores promedios en comparación con los hombres.

Discusión y conclusiones

ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Los resultados del presente estudio exhiben un mayor número de estudiantes con preferencia en el enfoque de aprendizaje superficial. Dichos datos coinciden, en parte, con algunas investigaciones en especial en el ámbito de educación secundaria en España donde “el alumnado de educación secundaria se decanta prioritariamente por sus intenciones/motivos de tipo extrínseco y se caracteriza por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para [...] reproducirlo por medio de un aprendizaje memorístico y/o mecánico” (Barca *et al.*, 2008: p. 212).

El predominio del enfoque de aprendizaje superficial responde a varios factores contextuales e individuales: con respecto a los primeros, se entiende que las características educativas del colegio son diferentes de las de otras instituciones públicas del mismo nivel, por ejemplo, la libertad y autonomía del educando sobre su aprendizaje, aspecto que tal vez el alumno no entiende o interpreta a su manera. Por otra parte, en los factores individuales o personales, los estudiantes muestran sus propias expectativas, metas y recursos de aprendizaje condicionadas por su historia al inscribirse a la escuela; para muchos de ellos, su admisión al colegio no es su primera opción en el examen único de ingreso al bachillerato (EXUNI).

Entonces, la percepción que los alumnos tienen de su aprendizaje se asocia con el semestre que cursan, la condición asignada (dificultad o facilidad) a cada materia, la motivación hacia el aprendizaje en este nivel y el conocimiento de diversas estrategias de aprendizaje para enfrentar distintas tareas demandadas. De esa forma, aunque los educandos tienen potencialmente los tres enfoques de aprendizaje, la muestra en estudio optó por el que más se acercó a sus necesidades personales y situacionales (véase tabla 2).

Incluso, el alumno puede emplear una combinación de estrategias acordes a las intenciones y metas puestas al realizar actividades académicas, de ahí que puede manifestar, asimismo, enfoques compuestos u orientaciones de profundo-logro y/o superficial-logro.

La teoría de los enfoques de aprendizaje considera que todos los estudiantes poseen los tres enfoques de aprendizaje y dependerá de los factores individuales y contextuales para que éste responda ante una tarea, según sus necesidades de aprendizaje (García *et al.*, 2005). Por lo tanto, sería importante indagar en un mismo sujeto (o grupo) la opinión que vierte acerca de su propio aprendizaje y hacerle un seguimiento longitudinal de su tendencia a manifestar distintos enfoques de aprendizaje, o bien, si se investiga la hipótesis de someterlo a tareas con demanda cognitiva diversa y abordaje motivacional, para delimitar qué tanta variabilidad expresan en la manifestación de los enfoques en función de dichos factores, personales y contextuales.

El CCH es una institución de educación media superior perteneciente a la UNAM y, en consecuencia, comparte líneas de trabajo comunes como la misión: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. En este sentido, debiera promover en sus integrantes una tendencia hacia el enfoque de aprendizaje profundo y una motivación intrínseca hacia la tarea. En la misma dirección, sería fundamental que en la enseñanza se privilegiara el papel activo del alumno en su propio aprendizaje, la búsqueda del aprendizaje significativo en vías de la comprensión y por medio de la relación de los contenidos previos con los nuevos, fortaleciendo el vínculo de los contenidos curriculares con situaciones problema de relevancia y con la posibilidad de lograr aprendizaje complejo.

Sería interesante trabajar con muestras más amplias de estudiantes, pertenecientes a otros planteles del mismo bachillerato universitario, para confirmar la permanencia del enfoque de aprendizaje superficial sobre el de logro y profundo, aclarando la consistencia o variabilidad de preferencia en los educandos para su aprendizaje y qué sucede a lo largo de los diversos años de experiencia académica en la universidad.

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO Y LA EDAD

La ausencia de investigaciones en donde se estudien los enfoques de aprendizaje en el nivel medio superior en nuestro país, ocasiona que los resultados se comparen con las conclusiones de estudios centrados en los enfoques de aprendizaje en educación superior ya sea de nuestra nación como de otras latitudes en las que se detectan algunas coincidencias con los hallazgos aquí reportados.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados del presente análisis coinciden con algunos hallazgos de estudiantes de nivel secundaria en Australia (Biggs, 1987a) y en España (Barca, 2005; Barca *et al.*, 2005; Barca *et al.*, 2008), porque los alumnos asocian una predominancia hacia el enfoque de aprendizaje profundo (enfoques de orientación significativa) con altas calificaciones (rendimiento alto), mientras que quienes adoptan un enfoque de aprendizaje superficial (enfoques de orientación superficial) obtuvieron bajas calificaciones (rendimiento bajo).

Estos datos deben confirmarse con estudios similares en el mismo nivel educativo en nuestro país para poder hablar de constantes o invariancias en los resultados de los enfoques de aprendizaje en el nivel bachillerato.

Por otra parte, sería interesante efectuar esta aplicación al inicio del ciclo escolar y al final del mismo en vías de un diagnóstico, evaluación, seguimiento e intervención (en los casos que así se requiera) del proceso

de aprendizaje de los educandos de nivel bachillerato que repercuta en la mejora de su rendimiento académico.

Para conocer las características de la población del CCH, los indicadores que inciden en su aprendizaje y para caminar hacia un perfil del estudiante de este nivel (Barca, 2005), para con ello poder determinar parámetros, poblaciones y normas o baremos, sería importante la aplicación del CEPA de manera censal (al menos en muestras significativas de 437 estudiantes dado el tamaño de la población de la institución), complementando dichos datos con investigaciones de corte cualitativo para comprender cómo aprende el alumno de nivel medio superior.

Este análisis podría tener continuidad en una segunda investigación, al proponer un planteamiento de tipo cualitativo, con los ocho educandos que despuntan de la media, a partir del estudio de casos de alumnos que se enfrentan a tareas con distinta demanda cognitiva para valorar la estabilidad de los enfoques y los factores instruccionales que los condicionan.

A pesar de las limitaciones, las conclusiones de este trabajo pueden ofrecer algunas implicaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje del bachillerato universitario.

Por una parte, el profesor debe conocer y reconocer las expectativas de los estudiantes para desarrollar su asignatura, buscando mecanismos para fomentar la autorregulación y metacognición en los jóvenes orientándolos hacia un aprendizaje autónomo, autodirigido, estratégico y significativo. Por otra, el profesor debe analizar su proceso de enseñanza desde su trayectoria de formación y actualización, y buscar dispositivos con miras en una enseñanza activa y basada en los principios del constructivismo de corte sociocultural, que se oriente al fomento de enfoques de aprendizaje profundos y de logro.

Las futuras investigaciones deberían incluir una combinación de investigación tanto cuantitativa como cualitativa en los enfoques de aprendizaje, para un análisis más detallado del modo de aprender de los alumnos del nivel medio superior. En particular, es indispensable indagar los factores relacionados con el contexto educativo de procedencia de los estudiantes, las tareas académicas y las demandas que éstas plantean como

factores clave para explicar el dinamismo encontrado en la manifestación de los enfoques de aprendizaje. Y, finalmente, en combinación con el empleo de instrumentos de autorreporte, será indispensable trabajar con tareas o actividades académicas donde los muchachos manifiesten su desempeño y pueda hacerse un seguimiento de los procesos que entran en juego cuando afrontan la tarea de aprender.

REFERENCIAS

- Barca, Alfonso (1999). Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el alumnado de educación secundaria (CEPA). *Revista Galeña-Portuguesa de Psicología e Educación*.
- , (2005). Atención a la diversidad en la educación secundaria de Galicia: perfiles del alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galeña de Ensino*, 45 (13), pp. 353-385.
- , Juan Brenlla y Celia Pessutti (2003). Un análisis psicoeducativo sobre los enfoques de aprendizaje, estilos atribucionales y rendimiento académico en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 37 (1), pp. 105-131.
- , Manuel Peralbo y Juan Brenlla, (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 1 (16), pp. 94, 103. Recuperado desde <http://www.psicothema.com/pdf/1167.pdf>
- , Manuel Peralbo, Juan Brenlla, Ana Porto y Silvia Santamaría (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y uso lingüístico (castellano/ parlantes vs. bilingües) en alumnos de educación secundaria obligatoria: un análisis diferencial. *Papeles Salmantinos de Educación*, 4, pp. 13-35.
- , Manuel Peralbo, Ana Porto y Juan Brenlla (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 193-226. Recuperado desde <http://www.rieoei.org/rie46a10.pdf>
- Biggs, John (1976). Dimensions of study behavior. Another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 68-80.
- , (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, pp. 381-394.
- , (1987a). Student approaches to learning and studying. *Research Monograph*. Recuperado desde <http://eric.ed.gov/PDFS/ED308201.pdf>

- , (1987b). Learning Process Questionnaire Manual, Student Approaches to Learning and Studying. Recuperado desde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED308199.pdf>
- Cano, Francisco (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their chance through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 203-221.
- Cumplido, Gustavo, María Campos, Arturo Chávez, Vicente García (2006). Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica. *Revista Medica Instituto México del Seguro Social*, 4 (44), pp. 321-328.
- Entwistle, Noel (1988). El aprendizaje desde la perspectiva del alumno. *La comprensión del aprendizaje en el aula* [trad. de Iris Menéndez]. Barcelona: Paidós, pp. 63-80.
- García, Ana (2005). Estudios de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6-3 (2), pp. 109-126.
- García, Ana, Jesús de la fuente, Fernando Justicia y María Pichardo (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenece sus enfoques de aprendizaje a un continuo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3 (19), pp. 255-268.
- Marton, Ference y Roger Säljö (1976a). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- Rodríguez, María, Víctor Padilla y Jesús Esquivel (2007). Aproximación al aprendizaje: punto de vista del estudiante. *Revista de Educación Superior*, 144, pp. 99-110.
- Salim, Raquel (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (8). Recuperado desde <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
- Valle, Antonio, Ramón González, José Núñez, José Suárez, Isabel Piñeiro y Susana Rodríguez (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 3 (12), pp. 368-375.