

# Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad

FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA  
ANGÉLICA ARÁN JARA

Escuela de Educación, Universidad Mayor, Chile

HONORIO SALMERÓN PÉREZ

Facultad de CC de la Educación. Universidad de Granada, España

---

## 1. Introducción

Las universidades, en el camino de la modernización de la enseñanza y en el marco de las discusiones generadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han de situar su desafío en la necesidad de organizar los nuevos currículos y planes de estudio en función del aprendizaje de los estudiantes. En estas ideas, Pozo y Pérez (2009) sostienen que ha de instalarse una nueva filosofía educativa en que la meta de la enseñanza no sea transmitir conocimientos a los alumnos, sino hacerles competentes en su empleo. Esto releva la atención en aquellos factores propios del aprendizaje del estudiante, que de algún modo se ven afectados por los contextos de formación de los cuales participan.

Este estudio contextualizado en la Universidad Mayor (UM) de la ciudad Temuco, Chile, colabora en visualizar aquellos aspectos que, desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes y desde el ámbito metodológico del profesorado, implican la formación profesional, en el marco de un currículum con enfoque por competencias. La información obtenida posibilita avanzar hacia el fortalecimiento de una intervención educativa centrada en la persona que aprende en el marco de las actuales demandas de competencias académicas y profesionales de la sociedad actual. Se hace comprensible que hay metodologías de aprendizaje de base que obligatoriamente han de ser parte de la práctica docente en el marco de una formación universitaria basada en este modelo y situadas en el aprendizaje por comprensión (Biggs, 2006)

El Proyecto Tuning, desde la perspectiva de la calidad del aprendizaje, presta atención sobre la manera en que los estudiantes desarrollan su estudio y aprendizaje, donde convergen nociones conceptuales asociadas a modelos de enseñanza que implican una visión holística del proceso, donde el aprendizaje surge de la enseñanza y de la enseñanza que promueve el aprendizaje. (Ruiz, Hernández & Ureña, 2008)

El enfoque basado en competencias requiere una profunda renovación de las metodologías utilizadas por los profesores universitarios. Ello implica un genuino giro copernicano del paradigma en la educación, de un cambio del rol docente de transmisor a uno de tutor, que guía, facilita y supervisa la adquisición de competencias en los estudiantes. López (2009)

La enseñanza de acuerdo a Jabif (2007) requiere una vinculación explícita entre la actividad del profesor y la del estudiante. En este sentido, la buena enseñanza consiste en hacer que todos los

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



estudiantes utilicen los procesos cognitivos de nivel superior, logrando que se comprometan en las actividades relacionadas con el aprendizaje. De acuerdo a Gómez y Molina (2007) ésta ha de situarse en un proceso centrado en la comprensión, capaz de potenciar la capacidad de aprender a pensar, y que pone a la persona a la base del aprendizaje. El aprendizaje por comprensión es una idea central del aprendizaje significativo, que le da sustento al modelo competencial, respecto a lo cual la integración del conocimiento se pone por sobre su mera reproducción (Pozo y Pérez, 2009).

El uso de determinadas estrategias y variados métodos de aprendizaje, como lo son la resolución de problemas, el estudio de casos, las simulaciones, las pasantías, las prácticas en terreno entre otras, son facilitadoras del despliegue de competencias, dado que parten de situaciones más o menos complejas y desde realidades similares a las del contexto en donde se desempeñan los profesionales. Así mismo, estas deben ir acompañadas de procedimientos auténticos de evaluación, que van más allá del alcance tradicional, dado que comúnmente los profesores privilegian una práctica evaluativa basada en el diseño de procedimientos e instrumentos asociados a este enfoque. Estos, conforme a las habilidades que promueven, no potencian el aprendizaje por comprensión y el enfoque profundo, dado que no son procedimientos desafiantes para potenciar el ejercicio de las habilidades cognitivas superiores. En un modelo con enfoque por competencias, el componente evaluación es relevante en función de potenciar las habilidades de pensamiento en los distintos ámbitos del conocimiento, en que el estudiante interactúa con el conocimiento para que éste se traduzca en conocimiento aplicado. Las competencias deben ser demostradas en contextos evaluativos que faciliten aquello, en conformidad al modelo (Castillo, 2007).

El paradigma de los enfoques del aprendizaje, de acuerdo a Mladenovic y Brokett (2002), proporciona una estructura coherente para comprender y mejorar la calidad del aprendizaje del estudiante, y para estudiar el problema de la calidad de la educación superior. Generar conocimiento con base científica (Ontoria, Gómez y Molina, 2007) que permita visualizar cuáles son las disposiciones de estudiantes y docentes respecto al significado de participar de un proyecto educativo universitario al servicio de la calidad de las titulaciones que compromete. Este estudio desde referentes socio constructivistas aborda un análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza que se contextualizan en el marco de las titulaciones de pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor, considerando esta información útil para conocer las predisposiciones de los estudiantes a la hora de enfrentar su formación y fortalecer con ello una práctica educativa renovada en el marco de una formación por competencias. (López, 2009).

Tomando en consideración que las instituciones de educación superior en general -y en particular las de Chile (OCDE / Banco Mundial 2009)- acrediten la calidad de su enseñanza (Marchesi, Tedesco y Coll, 2010) y el hecho de que las agencias acreditadoras ponen más atención en los componentes curriculares del aprendizaje y la calidad de la docencia, se espera colaborar en la definición e implementación de un modelo educativo en la Escuela de Educación que ayude a consolidar una propuesta centrada en esa dirección. Estudios sobre el aprendizaje de los estudiantes han identificado dos enfoques cualitativamente diferentes a la hora de enfrentar una tarea académica, inicialmente asociados a los trabajos de Marton y Saljo (Biggs, 2006). Además han tenido como objeto de estudio la relación entre motivos y estrategias dentro del modelo de investigación Student Approaches to Learning (SAL). Desde esta perspectiva, se reconocen patrones de estudio y aprendizaje en los ambientes naturales de los estudiantes así como cierta disposición y utilización de estrategias precisas (motivación) que les predisponen a abordar el aprendizaje con enfoques que le otorgan significado a los materiales que procesan en el contexto académico. (Hernández, Rodríguez,

Ruiz y Esquivel, 2010). Considerando una muestra de estudiantes de tres titulaciones de Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor de Chile en su sede Temuco, se plantea la siguiente interrogante: ¿En qué perspectiva se encuadran los enfoques y estrategias de aprendizaje que adoptan los estudiantes bajo un modelo educativo situado desde el paradigma de formación por competencias?

La educación universitaria viene instalándose como un modelo que integra de forma comprensiva las demandas de la sociedad del conocimiento. Los modelos de enseñanza sirven a los modelos de aprendizaje. En ese camino, la educación universitaria ha de incorporar nuevos modelos de aprender que se dirijan principalmente hacia la comprensión y uso estratégico del conocimiento adquirido. (Pozo y Pérez, 2009). Se sugiere así mismo que la formación, desde el enfoque competencial, podría experimentarse a partir de modelos de acción - reflexión - acción, (Schön, 2002) que implican la promoción y experimentación mientras se aprende de tareas especialmente diseñadas para ello; promoviendo actividades de los estudiantes en situaciones profesionales similares a las reales respecto a las cuales y desde la reflexión, relación e interacciones semi controladas, elabore modelos figurativos que puedan ser transferibles a nuevos contextos. El reto está en seleccionar actividades docentes y tareas de aprendizaje que estimulen la reflexión, el cuestionamiento y el análisis entre otras oportunidades para activar estos procesos y capacidades a la vez.

En este contexto ha de entenderse, de acuerdo a Ahumada (2005) citado en Gutiérrez (2007), que la construcción y reconstrucción del conocimiento es un proceso personal elaborado por cada estudiante, que valora que la reflexión sobre la propia acción, como plantea Schön, se convierte en elemento de saber.

Por otra parte, los resultados de aprendizaje van a estar condicionados por el grado de profundidad con que se acometa el estudio. Los enfoques de aprendizaje, estudiados desde su origen en Suecia (Marton y Säljö (1976) en Biggs (2006), surgen a su vez de la combinación de las motivaciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes (Hernández, Rodríguez, Ruiz y Esquivel, 2010). Empleando la metodología cuantitativa, Marton y Säljö descubrieron patrones de comportamiento definidos de los estudiantes cuando se enfrentan a una tarea académica, específicamente la lectura de un texto. Concluyen que la construcción de conocimiento que pueden desarrollar las personas a partir de su encuentro con el aprendizaje, depende de sus motivos e intenciones, también de lo que ya sepan y de cómo utilizan los conocimientos que ya poseen. (Hernández, 2007).

Los conceptos de los enfoques superficial y profundo del aprendizaje resultan muy útiles para desarrollar formas de mejorar la enseñanza. (Hernández y Maquilón, 2008).

La práctica educativa debe posibilitar el proceso de atribuirle sentido personal al aprendizaje en donde la motivación intrínseca esté por sobre la extrínseca y las disposiciones para el aprendizaje tengan un enfoque profundo. Las estrategias de aprendizaje vienen a ser los procedimientos específicos que usan los estudiantes para desarrollar determinados procesos de aprendizaje: (Richards y Lockhart, 1994) citados por (Hernández y Maquilón, 2008) las definen como aquellas acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer del aprendizaje un proceso más agradable, rápido, autodirigido, factible de ser transferido a nuevas situaciones de aprendizaje.

En esta línea de investigación Biggs (2006), en sus primeros trabajos, aporta un instrumento de diez escalas, Study Behaviour Questionnaire (cuestionario de la conducta de estudio), en una perspectiva situada

en el marco del procesamiento de la información del paradigma cognitivo. En un primer análisis se sugieren tres factores, desde los enfoques de aprendizaje perfilados por Marton. Es así como Biggs llega a desarrollar el Study Process Questionnaire (SPQ. Cuestionario de procesos de estudio), manteniendo los nombres de enfoques superficial y profundo para los dos primeros factores, y nombró el tercero, enfoque de logro desde el instrumento propuesto SPQ. Se establecieron además tres puntajes de enfoque: superficial, profundo y de logro respectivamente; y un puntaje componente de motivo y estrategia para cada enfoque. A partir de la investigación asociada a los enfoques profundo y superficial, se configuran algunos modelos de enseñanza que los explican en un continuo, asociado a variables sujetas a disposiciones internas del sujeto y a situaciones del contexto. Es así como Biggs aporta con el Modelo 3P (Presagio, Proceso, Producto) que explica un alineamiento constructivo entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. El constructo conceptual de "alineamiento constructivo" es un factor clave de la dinámica que se activa entre el estudiante y el docente en función de generar el potencial de aprendizaje. Este le da integralidad al ciclo completo de la enseñanza, incorporando la evaluación como un proceso que es parte del mismo. Así mismo se conjugan otros saberes conceptuales respecto a lo que se comprende por gestión del conocimiento desde el punto de vista del estudiante, como son los procesos metacognitivos; la atención a las distinciones respecto a lo que se entiende por motivación en el aprendizaje, sus tipologías y operación respecto a la definición de un tipo de enfoque, orientado a los resultados u orientado hacia el aprendizaje, que a su vez se conecta con una estrategia de aprendizaje que finalmente configura ese resultado. (Hernández, 2007).

## 2. Meta y objetivos

Este estudio pretende como meta generar conocimiento para promover diseños de enseñanza que faciliten a los estudiantes adoptar enfoques profundos en su actividad de aprender.

Se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el tipo de enfoque que adoptan los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía así como la intensidad y relación con su nivel de avance académico.
- Relacionar las metodologías de enseñanza y los procedimientos de evaluación del profesorado universitario en el mismo contexto, con las tipologías de los enfoques identificadas.

## 3. Metodología

Se diseña una investigación transeccional, descriptiva, con alcance correlacional. (Buendía, Colás y Hernández, 1998), recogiendo datos en un periodo único de tiempo, durante los meses de junio, julio, agosto y septiembre de 2010.

Población, **muestra**: Se parte de un población de 363 estudiantes de las titulaciones de Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor en su sede de Temuco (Chile) para luego delimitar una muestra estratificada y representativa de cada uno de los niveles de formación de las titulaciones de la Escuela de Educación y su correspondiente profesorado, esto es 73 docentes. Consideramos una muestra probabilística estratificada para comparar entre grupos de la población, trabajando con un nivel de

confianza al 95% donde  $Z= 1.96$  y un error de muestreo del 5%. Se ha considerado que un estudiante tiene un 50% de probabilidades de tener un enfoque A o B. (Valor p y q). Aplicando estos parámetros para el tamaño de la muestra y cuidando tener la representatividad de los estudiantes de cada uno de los niveles de las titulaciones de la Escuela de Educación, el total de la muestra se conformó con un 34.20% de estudiantes de Educación Diferencial, un 24.10% de Pedagogía en Educación Parvularia y Básica y un 41.70 % de Educación Física Deportes y Recreación. (Hernández, Fernández y Baptista( 2006)

### 3.1 Variables

Se analizaron los enfoques de aprendizaje (Biggs 2006), la intensidad de los mismos, el nivel de avance académico, las metodologías de enseñanza y los procedimientos evaluativos empleados por el profesorado. El nivel de medición de las variables es ordinal, con varias categorías que mantienen un orden de mayor a menor. Se tiene con ello la observación de las predisposiciones de los estudiantes hacia su aprendizaje (enfoque profundo, enfoque superficial) la intensidad del enfoque asociada a transitar desde un enfoque a otro con predisposición, alta, media o baja, asociando estas tendencias al avance en su plan curricular desde primer año en adelante, lo que se representa con la descripción del año de ingreso de los estudiantes en cada una de las titulaciones. Las metodologías de enseñanza responden a las implementadas por el profesorado que participa de su formación y que dadas sus características pueden o no afectar la disposición de los enfoques, conforme se asocian a modelos de intervención que se aproximan o no a las nuevas formas de enseñar y evaluar.

### 3.2 Instrumentos de recogida de datos

Para identificar los enfoques de aprendizaje en los estudiantes se empleó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F), versión validada y traducida al español del Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs, adaptado el año 2001 al contexto español por el grupo de investigación liderado por Hernández (2001). Para el estudio, la validación del instrumento consideró su administración a una muestra invitada de estudiantes de Psicología, evidenciándose una consistencia del instrumento de .0908. Aplicando el alpha de Cronbach, para las escalas enfoque profundo y superficial, se obtuvo un índice de fiabilidad de .778, en el primer caso, y de .700 en el segundo caso, lo que implica suficiente consistencia interna del instrumento, como lo obtuvieron estudios precedentes. El instrumento consta de 20 ítems medidos a través de una escala tipo likert, cuya dinámica interna consta de dos escalas principales: Enfoque profundo (EP); Enfoque superficial (ES). De los cuales 10 ítems contribuyen al factor profundo y 10 al superficial. Así mismo cuenta con cuatro subescalas: Motivo profundo (PM); Profunda Estrategia (PE); Superficial Motivo (SM); Superficial Estrategia (SE). A cada una de estas escalas, le corresponden 5 ítems del cuestionario. La obtención de los puntajes para la determinación de los enfoques profundos y superficiales se realiza a través de un proceso de sumatoria de los ítems que forman cada escala o subescala. En este caso, si la suma del enfoque profundo es mayor que la del enfoque superficial, indica que el alumno posee una aproximación profunda hacia el estudio o, por el contrario, para el enfoque superficial. Teniendo en cuenta que la máxima puntuación que un estudiante puede obtener en cada escala principal es de 50, la mínima que puede obtener es de 10; la mayor diferencia que puede existir entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima de 1. Realizado este alcance se propone una escala que define la intensidad del enfoque obtenido respecto de la aplicación de las sumatorias de la escala principal. Recio (2004)

Se entiende que los estudiantes con predisposición hacia el aprendizaje profundo emplearán estrategias profundas y viceversa respecto del enfoque superficial; no obstante, y conforme a la valoración de la tarea, un estudiante con enfoque profundo puede optar por una estrategia superficial, si la tarea le demanda utilizar este tipo de estrategia.

El cuestionario de autoevaluación docente considera la indicación de datos generales respecto de las asignaturas; carrera; tipología de asignatura (especialidad; formación pedagógica) y contiene tres tipos de ítems: el primero asociado a las metodologías de enseñanza, los recursos para el aprendizaje, y los procedimientos evaluativos, marcando las preferencias de las mismas conforme a su tipología.

El cuestionario de autoevaluación docente, diseñado en el contexto de la acreditación nacional de la cual fue parte la Escuela de Educación en su aplicación piloto del año 2008, permitió acciones de mejora en su formulación, generándose un segundo instrumento, aplicado en agosto del año 2009. Posteriormente y para el desarrollo de este estudio, se buscó evidencia de validez de contenido del mismo mediante juicio de expertos, así como confiabilidad, generándose una tercera versión. Se vincula su diseño final tomando como base autores asociados al eje temático que mueve la consulta del instrumento empleado, valiéndose la justificación de los reactivos presentes en el mismo, de los aportes de Biggs, (2006); Jabif, (2007); Pozo y Pérez (2009); Díaz, Barriga y Hernández (2006) y Castillo (2007) respecto de las metodologías de enseñanza y los enfoques evaluativos que han de propiciarse en el contexto de la implementación de un currículum de enfoque por competencias en educación superior. Su fiabilidad, observada con el coeficiente alfa de Cronbach, arroja un valor de .860 lo que indica alta homogeneidad y consistencia en las respuestas dadas en cada caso particular. Siguiendo con las pruebas estadísticas, se aplica el análisis de factores, método estadístico multivariado que sirve para determinar el número y naturaleza de un grupo de constructos subyacentes en un conjunto de mediciones. Se concluye con ello que existe una consistencia interna del instrumento existiendo una coherencia y variabilidad similar entre las respuestas dadas por los académicos.

## 4. Resultados

Relacionados con el primer objetivo, "identificar los enfoques que adoptan los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía así como su intensidad y relación con su nivel de avance académico", aportamos los resultados organizados por titulaciones. El avance académico se encuentra asociado al año de ingreso de los estudiantes a la titulación de pedagogía, cuyo plan de estudios es de 5 años. Estos son:

El 82% de los estudiantes de la titulación de Educación Diferencial adopta un enfoque profundo. Los casos se concentran en el nivel de ingreso 2008 con un 28.5 %; un 24.5% en el ingreso de 2010; le sigue el nivel 2009 con un 22.6%, el nivel 2007 con un 15% y finalmente el 2006 con un 9.4%. Adopta un enfoque superficial alrededor del 20% del total de la muestra, de los cuales el 45.5% ingresó en 2010. Lo anterior indica que los estudiantes de primer año marcan valores altos en el enfoque superficial.

Los estudiantes de la titulación de Educación Física Deportes y Recreación, en un 81% de los casos, se sitúan en el enfoque profundo con la siguiente distribución porcentual por nivel de ingreso: la mayor representatividad se produce en el nivel de ingreso 2010, con un 26% de los casos; un 21 % respectivamente en los niveles 2007 y 2008 y un 16% tanto en el nivel 2006 como en el 2009. El enfoque superficial se observa en un 19% del total de la muestra de esta titulación, con sus valores porcentuales más altos en el nivel de

ingreso 2009 de un 46.7 %, seguido del nivel 2006 con un valor de 20%, del 2008 y 2010 con un 13.3% y, finalmente, del nivel 2007 con un 6.7%. A diferencia de la titulación anterior, los estudiantes de primer año marcan el valor más alto en el enfoque profundo.

En la titulación de Pedagogía en Educación Parvularia y Básica para Primer Ciclo predomina el enfoque profundo sobre el superficial, teniendo para el primero un 88.88% de los casos y para el segundo un 11.12 %, del total de la muestra considerada para esta titulación. La distribución porcentual de alumnado que adopta enfoque profundo y por año de ingreso se presenta en el nivel de ingreso 2009, con un 27.5%, seguido del nivel 2010, con un 22.5%, del nivel 2008 y 2006 con un 17.5% y, finalmente, del nivel 2007 con un 15.0%. El enfoque superficial tiene su más alto valor porcentual en el nivel de ingreso 2010, representado por el 60% de los casos que tienen este tipo de enfoque. El enfoque superficial tiene un alto valor en el estudiantado de primer año. Lo anterior y su intensidad se ve reflejado a continuación en las tablas 1 y 2.

**Tabla de contingencia N°1: Tipo de Enfoque \* Ingreso \* Carrera**

Carrera		Ingreso					Total	
		2006	2007	2008	2009	2010		
Ed. Diferencial		2	0	1	3	5	11	
	Tipo de Enfoque	Superficial	18.2%	0.0%	9.1%	27.3%	45.5%	100%
		Profundo	9.4%	15.1%	28.3%	22.6%	24.5%	100%
	Total		10.9%	12.5%	25.0%	23.4%	28.1%	100%
Ed. Física		3	1	2	7	2	15	
	Tipo de Enfoque	Superficial	20%	6.7%	13.30%	46.7%	13.3%	100%
		Profundo	15.9%	20.6%	20.6%	15.9%	27%	100%
	Total		16.7%	17.9%	19.2%	21.8%	24.4%	100%
Ed. Parvularia		0	1	0	1	3	5	
	Tipo de Enfoque	Superficial	0%	20%	0%	20%	60%	100%
		Profundo	17.5%	15.0%	17.5%	27.5%	22.5%	100%
	Total		15.6%	15.6%	15.6%	26.7%	26.7%	100%

**Tabla 2: Intensidad del enfoque por ingreso y titulación**

Carrera /ENFOQUE	Ingreso					Total Estudiantes		
	2006	2007	2008	2009	2010			
Ed. Diferencial	Intensidad de Enfoque	Superficial Bajo	2	0	1	3	5	11
			18.2%	0	9%	27.3%	45.5%	100%
		Profundo Bajo	2	6	3	10	8	29
			6.9%	20.7%	10.3%	34.5%	27.6%	100%
		Profundo Medio	2	2	8	2	5	19
		10.5%	10.5%	42.2%	10.5%	26.3%	100%	
		1	0	4	0	0	5	
		20%	0%	80%	0%	0%	100%	
	Profundo Alto	7	8	16	15	18	64	
		10.9%	12.5%	25%	23.4%	28.1%	100%	
Ed. Física	Intensidad de Enfoque	Superficial Bajo	3	1	2	7	2	15
			20%	6.7%	13.3%	46.7%	13.3%	100%
		Profundo Bajo	6	8	13	8	8	43
			14%	18.6%	30.2%	18.6%	18.6%	100%
		Profundo Medio	4	4	0	2	9	19
		21.1%	21.1%	0%	10.5%	47.4%	100%	
		0	1	0	0	0	1	
		0%	100%	0%	0%	0%	100%	
	Profundo Alto	13	14	15	17	19	78	
		16.7%	17.9%	19.2%	21.8%	24.4%	100%	

Ed. Parvularia y Básica para Primer Cíclo.	Intensidad de Enfoque		0	1	0	1	3	5
		Superficial Bajo	0%	20%	0%	20%	60%	100%
			5	4	5	5	6	25
		Profundo Bajo	20%	16%	20%	20%	24%	100%
			2	1	2	5	3	13
		Profundo Medio	15.4%	7.7%	15.4%	38.5%	23.1%	100%
			0	1	0	1	0	2
Profundo Alto	0%	50%	0%	50%	0%	100%		
	7	7	7	12	12	45		
Total		15.6%	15.6%	15.6%	26.7%	26.7%	100%	

Se observa que la mayoría de los estudiantes se concentra en el enfoque profundo con intensidad baja; la presencia del enfoque superficial no alcanza a tener un valor porcentual superior a un 20% respecto de cada una de las titulaciones. Podría decirse que los estudiantes tienen una intención clara de entender el contenido académico, relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos, propiciar la integración de las nuevas ideas, aplicar la lógica a sus argumentos, y su aprendizaje se moviliza hacia la comprensión de lo que aprenden; sin embargo esta tendencia no se da a nivel óptimo pues se sitúa a un bajo nivel de intensidad.

El análisis correlacional entre las variables intensidad del enfoque y nivel de avance académico, utilizando la  $r$  de Pearson, indica para la muestra total de estudiantes una baja relación entre ambas variables, observándose un  $r = .096$ , casi nulo. Por otra parte, se observa una significancia de  $.192$ , en este caso las variables en cuestión no se relacionan.

	Año Ingreso	Edad	Tipo de Enfoque
	Correlación de Pearson		<b>.543**</b>
	Sig. (bilateral)		<b>0</b>
Año Ingreso	N		<b>187</b>
	Correlación de Pearson		<b>.096</b>
	Sig. (bilateral)		<b>.192</b>
Tipo de Enfoque	N		<b>187</b>

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla muestra que en las tendencias en las titulaciones de pedagogía las medias más altas se sitúan hacia el enfoque profundo; no obstante este enfoque es dispar con sus valores en conformidad al nivel de avance académico. Es así como hay tendencias de los estudiantes tanto de los primeros como los últimos grados hacia el enfoque superficial, y los porcentajes entre los ingresos entre los años 2006 y 2010 se distribuyen en algunos casos alineadamente. En tal sentido, como lo refleja la tabla, no existe una relación significativa entre las variables enfoques de aprendizaje y niveles de avance académico.

El segundo objetivo, referido a relacionar las metodologías de enseñanza y los procedimientos evaluativos empleados por el profesorado que imparte docencia común a las tres titulaciones de Pedagogía, observan una correlación media entre ambas variables de  $.521$  produciéndose la máxima,  $.535$ , en el profesorado de Educación Diferencial. Al respecto se presenta la tabla 4.



Tabla 4  
Metodologías de Enseñanza y su relación con los Procedimientos de Evaluación

		Correlaciones		Promedio Metodología de Enseñanza por Carrera	Promedio Procedimientos Evaluativos
Especializada Tipos de Formación: Pedagógica y	F. Pedagógica	Promedio Metodología de Enseñanza por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 16	.521 * 16
		Promedio Procedimientos Evaluativos por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.521 * .039 16	1 16
E. Física		Promedio Metodología de Enseñanza por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 14	.464 14
		Promedio Procedimientos Evaluativos por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.464 .094 14	1 14
E. Parvularia y Básica		Promedio Metodología de Enseñanza por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 15	.341 15
		Promedio Procedimientos Evaluativos por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.341 .214 15	1 15
E. Diferencial		Promedio Metodología de Enseñanza por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 13	.535 13
		Promedio Procedimientos Evaluativos por Carrera	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.535 .059 13	1 13

## 5. Conclusiones

En relación al primer objetivo, identificar el tipo de enfoque que adoptan los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía así como su intensidad y relación con su nivel de avance académico, se puede concluir que:

Existe mayor porcentaje de estudiantes de las titulaciones de Pedagogía que adoptan un enfoque de aprendizaje profundo aunque con una intensidad baja. Del total de la muestra de todos los estudiantes, el 51.87% tiene un enfoque profundo con intensidad baja, y sólo el 4.27% con intensidad alta. Aunque en general los estudiantes muestran disposición hacia la comprensión del contenido académico, la intensidad baja del mismo imposibilita de manera efectiva interiorizar los aprendizajes por comprensión dado que ello requiere mayor compromiso cognitivo a nivel de funciones cognitivas superiores. Es coincidente este estudio con resultados alcanzados en estudios asociados en los que, aplicando el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F) a estudiantes españoles (Hernández, García y Maquilón, 2001), el enfoque profundo marca la tendencia. Como elemento condicionante para mejorar la intensidad del mismo, y en el marco de un currículo basado en competencias, deben generarse estrategias de enseñanza activa y contextos de aprendizaje que faciliten y promuevan estrategias de aprendizaje; y activen la predisposición hacia la adopción de enfoque profundo con intensidad alta, en contextos que pongan en ejercicio las funciones cognitivas de orden superior, el desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo, la capacidad de

problematizar, tomar decisiones, indagar, explorar sistemáticamente, investigar, inferir y transferir los aprendizajes.

En lo que respecta al avance académico observado, el nivel de significancia es inferior a .05, lo que puede interpretarse en el sentido de que, con independencia del nivel académico que curse el estudiante, el enfoque de aprendizaje profundo, si bien prevalece en la totalidad del estudiantado alrededor del 80% en dos de las titulaciones, muestra valores negativos en función de la correlación entre enfoque y nivel académico. Estas variables actúan con independencia, sean estudiantes de primer nivel quienes cursan primer año de su titulación y con aquellos de décimo nivel, quienes se encuentran en el último año de su formación profesional. Esto nos permite concluir que la predisposición al enfoque profundo de aprendizaje, con intencionalidad alta, no es una constante en el estudiante mientras más avanza en la formación profesional, lo que ha de entenderse que no hay ganancia a la hora de enfrentar las tareas académicas hacia un enfoque de aprendizaje profundo con intensidad alta. Las experiencias formativas potenciadoras del enfoque pudiesen situarse mejor con base en el reconocimiento de los perfiles de ingreso de los estudiantes, y las competencias declaradas en los perfiles de egreso. Debiesen mejorar condiciones iniciales de aprendizaje alineadas a un aprendizaje constructivo a lo largo del tiempo.

Con respecto al segundo objetivo, esto es relacionar las metodologías de enseñanza y los procedimientos de evaluación del profesorado universitario en el mismo contexto, con las tipologías de los enfoques identificadas no se evidencia una correlación a nivel de significancia superior a .05 entre las variables tipos de enfoque y nivel de avance académico de los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía. El grado de significancia entre las metodologías de enseñanza y los procedimientos evaluativos que desarrollan los docentes de la escuela de educación, no obtiene valores óptimos para afirmar que ella existe. En tal sentido se puede afirmar que las metodologías de enseñanza que desarrolla el profesorado de las titulaciones de pedagogía no se encuentran alineadas a los procesos evaluativos; dicho de otro modo, las formas de enseñar no se corresponden con las formas de evaluar. Aplicado el modelo de alineamiento constructivo de Biggs (2006) se observa que no existe consistencia metodológica entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación, factor clave como se ha señalado en la dinámica del potencial de aprendizaje. Esto pudiese explicar la baja intensidad del enfoque de aprendizaje profundo de los estudiantes en función de los resultados, medidos a través de procedimientos que no ponen en ejercicio las habilidades y destrezas con carácter competencial, dado que no se visualiza como un factor relevante e inherente a la enseñanza. Se precisa por ello desarrollar y experimentar en y por el profesorado estrategias de apropiación metodológica propias a las formas de implementar un currículum por competencias y fortalecer los procedimientos evaluativos coherentes con el mismo enfoque, que potencian la demostración de los saberes del estudiante en contextos específicos de actuación. Esto pudiese verse mejorado a través de una mayor socialización y participación en el diseño de los programas de estudio entre directivos y docentes, el trabajo con los mapas de progreso y eventos evaluativos bajo la implementación del sistema de evaluación de la efectividad educativa que declara el currículum formativo (CMY) de la Universidad Mayor.

## Bibliografía

BARCA, A; PERALBO, M; PORTO, A y BRENLLA, J. (2008) *Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria* Revista Iberoamericana de Educación, N°46. Pp.193-226. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/rie46a09.pdf> (consulta 30/06/2011)

- BIGGS, J. (2006), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Editorial Narcea.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ, F. (1998) *"Métodos de investigación en psicopedagogía"* España: Editorial Mc. Graw Hill.
- CABRA, F. (2008), "1a evaluación y el enfoque de competencias: tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad". *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 63, Colombia, pp. 91-105. Disponible en URL: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/206/20611455007.pdf> (Consulta 03/03/ 2011)
- CALVO DE MORA, J. (2005) *"Tendencias en el estudio de la enseñanza"* Revista Iberoamericana de Educación. pp. 1 -20. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/274Calvo.PDF> (Consulta 04/04/2011)
- CASTILLO, S. (2007) *"Evaluación Educativa y Promoción escolar"*. España: Pearson, Prentice Hall.
- DÍAZ, F; BARRIGA, A Y HERNÁNDEZ, G. (2006) *"Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista"* Segunda Edición, México: Editorial Mc Graw Hill.
- GÓMEZ, J Y MOLINA, A (2007) *"Potenciar la capacidad de aprender y pensar"* España: Editorial Narcea.
- HERNÁNDEZ, F. (2005) *"Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior"* Disponible en URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308232> Consultado el 11/06/2011
- HERNÁNDEZ, F. y MAQUILÓN, J. (2008) *"Evaluación de las características del aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, propuesta de nuevas herramientas para la intervención"* Universidad de Murcia. Disponible en URL: <http://www.um.es/estudios/posgrado/docencia-innovacion/IIjornadas/HERNANDEZ%20CANTERO,%20M%20CARMEN%20y%20MAQUILON%20MARTINEZ,%20JAVIER.pdf> (Consulta 20/04/2011)
- HERNÁNDEZ, F; GARCÍA, M Y MAQUILÓN, J. (2001) *"Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial)"* Universidad de Murcia. Disponible en URL: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2001/12-22-2---303-Fuensanta%20Hernandez%20Pina.PDF> (consulta 30/06/2011)
- HERNÁNDEZ, F Y MAQUILÓN, J (2010) "Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado" Disponible en URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2170/217015214002.pdf> Consulta 11/06/2011)
- HERNÁNDEZ, F Y HERVÁS, R. (2005) *"Enfoques y estilos de aprendizaje en Educación superior"* España: Reop. Vol. 16, N°2. Disponible URL: <http://www.uned.es/amop/recursos/REOP/16-2%20-%20Fuensanta%20Hernandez.pdf> (Consulta 12/04/ 2011)
- HERNÁNDEZ, F; GARCÍA, P Y MAQUILÓN, J (2005) *"Análisis del cuestionario de procesos de estudio -2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles"* Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1987164> (consulta 30/05/2011)
- HERNÁNDEZ, F. (2007), "Análisis del cuestionario de procesos de estudio 2 Factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles" Disponible en URL: [http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id\\_volumen=6&id\\_article=86](http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=6&id_article=86) (consulta el 24/04/2011).
- HERNÁNDEZ F; RODRÍGUEZ, M; RUÍZ, E Y ESQUIVEL, J (2010) "Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México". *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/7. Disponible en URL <http://www.rieoei.org/3426.htm> (Consulta, 23/06/2011)
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006), *"Metodología de la investigación"*. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- GUTIÉRREZ, J. (2007), *"Diseño curricular basado en competencias"* Santiago de Chile: Ediciones Altazor.
- JABIF, L. (2007) *"La docencia universitaria bajo enfoque por competencias"* Chile: UACH; Imprenta Austral.
- LE BOTERF, G. (2001) *"Ingeniería de las competencias"* España: Ediciones gestión; 2000, SA.
- LÓPEZ, J. (2009) *"Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias"* España: Revista de Educación, 356. Disponible en URL: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/356\\_040.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/356_040.pdf) (consulta 3/5/2011)
- LÓPEZ, F. (2009) *Visión de la II conferencia mundial de educación superior"* (CMES, 2009) España: actascieduc.v3. Disponible en URL: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/9490-39886-1-PB%5B2%5D.pdf> (Consulta 3/5/2011)

- MLADENOVIC Y BROKETT (2002) *"Paradigmas de los enfoques de aprendizaje"* Conferencia run by british Accounting Association Accounting Education Special Interest Group, Hong Kong, Mayo de 2002.
- MARCHESI, A; TEDESCO, J & COLL, C. (2010) *"Calidad y equidad y reformas en la enseñanza"* Argentina: Fundación Santillana.
- MICHAVILA, F. (2008) *"¿Soplan vientos de cambios universitarios?"* *Revista de docencia universitaria*, Vol. 1, N°1, Universidad Politécnica de Madrid, Disponible en URL [http://revistas.um.es/red\\_u/article/view/11441/11021](http://revistas.um.es/red_u/article/view/11441/11021) (consulta 04/05/2011)
- OCDE / BANCO MUNDIAL (2009) *"La educación superior en Chile: Revisión de políticas nacionales de educación"* Chile: Publicaciones MINEDUC.
- ONTORIA, A.; GÓMEZ, J. y MOLINA, A. (2007), *"Potenciar la capacidad de aprender y pensar"* España: Editorial Narcea.
- PÉREZ, A. (2007) "Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje" *Revista Iberoamericana de Educación*, N°43/5-25. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1703Perez.pdf> (consulta, 23/06/2011)
- POZO, J. & PÉREZ, M (2009) *"Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias"* España: Editorial Morata.
- POZO, J. & MONEREO, C. (2002). *"El aprendizaje estratégico"*. España: Aula XXI. Santillana.
- ROMÁN, M. (2005). *"Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento"* Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Ruiz, E; Hernández, F & Reña, F (2008). *"Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte"* Disponible en URL: <http://revistas.um.es/rie/article/view/93941> Consultado el 11 de Junio de 2011)
- SALIM, R. Y LOTTI, M. (2010). *"Aprendizaje en el primer año universitario: motivaciones estrategias y enfoques"* *Revista Iberoamericana de Educación*, N°52/5, Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3339Salim.pdf> 04/07/2011
- SCHÖN, D (2002). *"La formación de profesionales reflexivos"* España: Editorial Paidós.
- ZABALZA, M. (2002). *"La enseñanza universitaria"* España: Editorial Narcea.