



Facultad de Ciencias de la Salud
Licenciatura en Nutrición
2021

Enfoques de aprendizaje utilizados por estudiantes universitarios en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano

Apellido y Nombre del Tutor: Dr. Witriw Alicia Magdalena.

Apellido y nombre del estudiante: Acosta Julieta.

Matricula del estudiante: 1201-2746

Firma del estudiante:

Agradecimientos:

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a la Dr. Alicia Witriw, directora de esta tesina, por su inmensa paciencia, enseñanza, motivación, dedicación y guía. Por confiar en mí desde el inicio. Por su calidad humana y apoyo emocional en cada etapa del proyecto.

Gracias Lic. Beatriz Ravanelli por acompañarme y estar presente a lo largo de la carrera.

Gracias a mis amigas por acompañarme y brindarme las palabras necesarias en los momentos difíciles.

Gracias a mi hermana por el compañerismo y cariño.

Por último, agradecer a mis padres, por el esfuerzo y amor diario, por confiar en mí y brindarme la oportunidad de culminar esta instancia. Por enseñarme que con perseverancia y esfuerzo todo llega. Por formarme para que cada día sea mejor persona.

Índice

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Marco teórico	8
Objetivo General y Específico	19
Materiales y Métodos	19
Resultados	22
Discusión	28
Conclusión	29
Bibliografía.	31
Anexo I	35
Anexo II	36

Resumen:

Con el objetivo de conocer los enfoques de aprendizaje y su intensidad, utilizados por los alumnos de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano, es que se propuso el siguiente estudio.

Materiales y Métodos: Fueron evaluados 37 alumnos, que cursaron y aprobaron las materias del último año de la carrera, con una encuesta voluntaria y anónima. El estudio fue transversal y descriptivo. Se aplicó el cuestionario diseñado por Biggs (R-CPE-2F) traducido y validado al contexto argentino por Witriw.

Resultados: La mayoría de los alumnos adoptó un enfoque de aprendizaje profundo (92%), mientras que tres estudiantes (8%) el enfoque superficial. Al considerar su respectiva intensidad se encontró que el 65% adoptó el enfoque profundo con una intensidad baja, el 24% intensidad media y el 3% intensidad alta. Un 8% adoptó un enfoque superficial con intensidad baja.

Conclusiones: A pesar, que el 92% de los alumnos adoptó un enfoque de aprendizaje profundo, solo el 3% lo hizo con una intensidad alta.

Palabras claves: enfoques de aprendizaje, intensidad de enfoque, estudiantes universitarios.

Abstract:

The following study has been proposed with the aim of knowing the grasps of learning and its intensity used by the students of the Degree in Nutrition from the University of Belgrano.

Materials and methods: 37 students, who studied and passed the subjects from the final year of the career, were assessed with a voluntary and anonymous inquiry. The study was transversal and descriptive. The questionnaire designed by Biggs (R-CPE-2F) was applied translated and validated to the Argentinian context by Witriw.

Results: The majority of the students adopted a deep learning approach (92%), while three students (85) chose the superficial approach. By considering its respective intensity it has been found that 65% of the students adopted the deep approach with a low intensity, 24% with a medium intensity and 3% a high intensity. An 8% adopted a superficial approach with low intensity.

Conclusions: Despite 92% of the students adopted a deep learning approach only 3% did it with a high intensity

Key words: Learning approach, intensity of approach, college students.

I- Introducción

Los principales desafíos que confrontan las facultades de medicina en el siglo XXI esta en la mejora de la calidad, la equidad, la relevancia y la efectividad en la presentación de los servicios asistenciales, la redefinición de los roles de los profesionales de la salud, así como la demostración de su impacto sobre el estado de salud de las personas. Se entiende a la excelencia académica como la capacidad de ofrecer programas de educación, investigación y asistencia que puedan ser eficientes al responder de la mejor manera a los desafíos de la salud, las necesidades de la sociedad y que produzcan un impacto positivo en la salud. (Boelen y Woollard, 2016)

Se define como misión social en Educación en Ciencias de la Salud según Boelen et al (2016) "la obligación de las Escuelas de Medicina de dirigir la formación, la investigación y las actividades de servicio hacia las necesidades prioritarias en salud de la comunidad, región y/o nación a la que tienen el mandato de servir. Las necesidades sanitarias prioritarias han de ser identificadas conjuntamente por los gobiernos, las organizaciones de atención sanitaria, los profesionales de la salud y el público". Este concepto impulsa a los centros académicos y los servicios de salud a capacitar a los profesionales para responder a los desafíos cambiantes de la salud, que puedan responder a las necesidades de la población a través de la reorientación en su educación, investigación y servicio.

Las instituciones educativas relacionadas con la salud son indispensables para la formación de futuros profesionales, por esto trabajan de forma continua para lograr profesionales con compromiso y criterios propios, compromiso social y humano, preparados para la formación continúa y sedimentación de conocimientos a lo largo de la vida dada por la actualización científico- académica. (Witriw, 2014)

Por lo tanto, la Universidad cumple un rol sumamente importante para lograr esos objetivos. Desde la integración de los conocimientos, la incorporación de estrategias que permitan una adquisición suficiente de las competencias propias del ejercicio profesional, el empleo de nuevas técnicas y recursos educativos, hasta la utilización de técnicas de evaluación adecuadas al caso y a una enseñanza con objetivos redefinidos en función de las nuevas circunstancias. En el proceso evaluativo hay que considerar no solamente el alumnado, sino también al docente y la propia currícula de la carrera. (Núñez-Cortés, 2010)

En la actualidad la enseñanza centrada en el profesor esta siendo desplazada y remplazada por nuevas formas de docencia centradas en el estudiante. El objetivo es el aprendizaje y el docente un facilitador en ese proceso. Se deja de ver y abordar al estudiante como si este tuviera un rol pasivo en el aprendizaje y se lo ve como un aprendiz que construye conocimiento a partir de experiencias previas. (Altuzarra Hernández, 2014)

En el ámbito de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano, se combinan diferentes estrategias utilizadas para llevar a cabo la formación de futuros

profesionales que deberán abordar los diferentes conocimientos formados a lo largo de la currícula. A demás de intentar entender la realidad social presente y adaptarse a los cambios permanentes en la Ciencia de la Salud, y en esta realidad tan compleja del aprendizaje de manera virtual.

Los alumnos aprenden de manera dispar, dado por causas multifactoriales como ser las dependientes del alumno, del entorno, del medio educacional u otras. Pero al finalizar la carrera se ve un aprendizaje diferente entre los alumnos, dado que algunos adquieren conocimientos de manera superficial (aplicando un enfoque superficial), mientras que otros en el mismo medio aprenden de manera profunda (aplicando el enfoque profundo). (Witriw, 2013)

1.1. Marco teórico

Antecedentes sobre el estudio de los enfoques de aprendizaje

Existe un consenso entre los investigadores del aprendizaje en lo que refiere a las perspectivas de los estudios de investigación. Estas se categorizan en dos líneas: la de primer orden y de segundo orden. La denominada perspectiva de primer orden es una línea de investigación tradicional sobre el aprendizaje, cuyo objetivo es “describir la realidad tal cual es”. (Van Rossum y Schenck, 1984)

La línea de investigación fenomenográfica, desarrollada principalmente en Europa y Australia, es denominada perspectiva de segundo orden, (Marton, 1981) cuyo objetivo es “describir cómo las personas interpretan la realidad”. Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva se sitúan en el ámbito cognitivo y centran la atención en el concepto experiencial del aprendizaje. (Cano, 1999)

En esta línea de estudio, el interés se centra en torno a los estudiantes, tratando de analizar el modo como estos abordan las tareas de aprender y estudian en contextos naturales. Se hace referencia a las concepciones de la realidad propiamente dichas. Es importante saber cómo piensan los alumnos o como conceptúan los diferentes fenómenos. El punto de partida de estas investigaciones se centra en tres aspectos importantes del aprendizaje enfatizados desde el punto de vista cognitivo: (Barca, Marcos et al. 1997)

En primer lugar, se considera al aprendiz no como un agente pasivo, receptor de información, sino como una persona que construye conocimiento a partir del bagaje previo. En segundo lugar, el aprendizaje se entiende relacionado al contexto en que se produce. Por último, se debe tener en cuenta la perspectiva del propio alumno, o sea, como utiliza el conocimiento a la hora de interpretar la realidad que se le presenta. Bajo esa óptica, Barca et al (1997) describe que el alumnado además de interpretar el contexto de aprendizaje construye el significado del contenido en función de su propia experiencia.

De esta manera estas investigaciones se han focalizado en describir y sistematizar las concepciones y los modos de comprender el aprendizaje que tienen los estudiantes. Desde esta perspectiva “las concepciones de aprendizaje” pueden ser entendidas como las vías generales a través de las cuales se experimenta el aprendizaje. Entwistle, et al (2001) las definen como “una construcción individual fruto del conocimiento y la experiencia”. Consideran que las concepciones de aprendizaje derivan de los efectos acumulativos de la historia educativa y otras experiencias, tienden a ser relativamente estables y a influenciar las posteriores formas de pensar y actuar.

El marco teórico inicial, relacionado a cómo abordar las diferentes situaciones de aprendizaje, surge de las investigaciones realizadas por William Perry, pionero en el análisis

del desarrollo epistemológico de los estudiantes universitarios (Purdie, Hattie y Douglas, 1996; Duell y Schommer, 2001)

A partir de las investigaciones de William Perry (1968) se han desarrollado diferentes líneas de investigación sobre el tema, con diferentes modelos y dando lugar a distintas escuelas con perspectivas diferentes, pero con un objetivo en común: conocer en el ámbito universitario, las diferentes formas que tienen los estudiantes de enfrentarse a las diversas situaciones de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico.

Algunos estudios se han focalizado en investigar las concepciones personales sobre el aprendizaje desde el procesamiento de la información, desde la intencionalidad del alumno o desde el contexto que lo determina. Dentro de estas perspectivas existen investigaciones del grupo de Marton y Säljö, en Suecia; del grupo de Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña y Biggs en Australia, respectivamente. (Witriw, 2013)

Enfoques de aprendizaje según Marton y Säljö

La investigación del aprendizaje relacionada con los niveles de procesamiento de la información, en alumnos universitarios, tiene su origen en Suecia (Marton y Säljö, 1976). Estos autores son considerados pioneros en esta línea de investigación y se centraron, en los aspectos referenciales del texto. Descubrieron una serie de diferencias individuales en la forma de procesar la información. Se enfocaron en identificar los modos cualitativamente diferentes de comprensión de los estudiantes universitarios. Definen diferentes niveles de procesamiento para describir lo que observan como una diferencia fundamental en lo que se refiere al foco de atención de los estudiantes que leen un texto. Es así como categorizan niveles de procesamiento profundo, en que el estudiante focaliza su atención en lo que es significativo en un texto (de qué trata el texto), y niveles de procesamiento superficial, en que el estudiante se centra en el signo (el texto como tal). Los autores parten del supuesto que las diferencias de resultado encontradas en los alumnos se podrían deber a las diferencias en el proceso que conduce a aprendizajes diferentes.

Marton y Säljö determinan a partir de sus observaciones, que la intención del alumno es fundamental para la selección de procesos. Cuando la intención principal es comprender un texto académico, el alumno utiliza el análisis de argumentos, la relación con el conocimiento, las experiencias previas y la evaluación de las conclusiones. En contrapartida, si estudia para contestar lo que se preguntará sobre el tema en estudio, se concentrará en memorizar lo que considera importante. Luego de valorar el nivel de comprensión obtenido por los estudiantes en la lectura de un texto y la explicación del proceso realizado para su estudio, concluyen que las diferencias en el nivel de comprensión radican en las diferentes intenciones, más que en la cantidad de información procesada o recordada. Introducen así, el término “enfoques de aprendizaje” para denominar el conjunto de intenciones que condicionan el accionar del alumno durante el proceso de aprendizaje. (Eklung- Myrskog y Wenestam, 1999)

La persona que adopta un enfoque profundo para aprender tiene una concepción cualitativa del proceso, incluyendo la interpretación y la reinterpretación de la experiencia. Los estudiantes que tienen tal enfoque tendrán la intención de extraer el significado de las palabras. Los factores que estimulan a los estudiantes a adoptar ese enfoque son:

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada, que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien.
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado.
- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente.

Por el contrario, al utilizar el enfoque superficial, los estudiantes se centran en los “signos” del aprendizaje: palabras utilizadas, datos aislados, memorización de fechas y el tratamiento de los datos o elementos en forma independiente unos de otros. Esto dificulta visualizar lo que significan los signos, el significado y estructura de lo que se enseña. Ese enfoque conduce a un resultado de aprendizaje que es esencialmente una reproducción literal de las palabras de los autores de un texto o de los profesores. Los factores que estimulan a los estudiantes a adoptar ese enfoque son:

- Intención de lograr solo el aprobado con una nota mínima para tal fin.
- Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.
- Tiempo insuficiente y/o sobrecarga de trabajo.
- Idea errónea de lo que se pide, considerando que el recuerdo de datos es suficiente.
- Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.

Marton y Säljö (1976) consideran que no sólo el contenido y el contexto explican el Enfoque de Aprendizaje sino y sobre todo las características del estudiante, y entre ellas principalmente la percepción individual que tiene el sujeto de la situación.

En el ámbito del análisis de las concepciones del aprendizaje, otros aspectos importantes son:

A) Los componentes referenciales de las concepciones, (que se aprende) es decir, tener en cuenta cuáles son los aspectos que focalizan los alumnos cuando informan acerca de las concepciones, ya sea el aumento en la cantidad de conocimiento o el cambio en la comprensión de la realidad.

B) Los componentes estructurales, (cómo se aprende) es decir, cómo se logra el conocimiento; por memorización o por medio de la abstracción del significado. (Marton et al. 1993; Crawford et al.1994).

Teniendo en cuenta estas consideraciones unos de los factores importantes y que influyen el aprendizaje es el tipo de estrategia utilizada o elegida por el estudiante para aprender. Algunas investigaciones han demostrado la relación entre la complejidad acerca de la concepción del aprendizaje del alumno versus la complejidad de la estrategia utilizada. (Van Rossum y Schenck, 1984; Marton et al.1993; Boulton-Lewis et al. 2000)

De acuerdo a Weisntein y Mayer (1986), las estrategias son conductas puestas en marcha por el alumno para facilitar el proceso de codificación de la información para una mejora en la integración y recuperación del conocimiento. Estas pueden ser categorizadas según el orden creciente de esfuerzo cognitivo que requieren: memorización, organización y elaboración de la comprensión.

Por lo tanto, el análisis de los componentes estructurales (como aprenden los estudiantes) podría realizarse examinando las estrategias aplicadas por el alumno durante el aprendizaje. El grupo de investigación dirigido por Entwistle en Reino Unido y el grupo de Biggs en Australia se sitúan en esa línea de investigación.

Enfoques de aprendizaje según Entwistle

Entwistle y Ramsden (1983), basados en la psicología de las diferencias individuales, inician una serie de investigaciones en donde intentan clasificar a los alumnos universitarios según los diferentes procesos de aprendizaje que realizan y los resultados obtenidos. A partir de esos estudios derivan un modelo para explicar los enfoques de estudio y orientaciones de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

Entwistle plantea que el enfoque de aprendizaje es una forma ó manera de abordar un determinado contenido a aprender, que está supeditada a la intención particular del alumno, que supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en que se desempeña. (1988,1993). Partiendo de esa premisa, el autor sostiene que en un contexto real de desempeño académico, los alumnos abordarían su aprendizaje en función a las diferentes orientaciones que conforman 3 categorías de enfoques:

1) Enfoque profundo: El alumno interactúa con el contenido en forma criteriosa, relaciona las ideas con el conocimiento ya adquirido o con su experiencia, relaciona la evidencia con las conclusiones y examina la lógica del argumento.

2) Enfoque superficial: El alumno reproduce partes del contenido, acepta las ideas y la información sin cuestionárselos, se concentra solamente en las exigencias de la evaluación, no inter-relaciona las ideas con el conocimiento que posee y le interesa la memorización.

3) Enfoque estratégico: El objetivo del alumno es obtener el mayor éxito posible con la obtención de las mejores calificaciones. Para tal fin, utilizará diferentes estrategias, para afrontar las exigencias consideradas importantes, por ejemplo: organización del tiempo y distribución del esfuerzo, asegurándose utilizar materiales adecuados y condiciones de estudio pertinentes.

A partir de las ideas de Entwistle se desprende el siguiente concepto: “Sería un error clasificar a los alumnos como “profundos” o “superficiales”, ya que sus enfoques varían en función a la tarea, y/o al profesor.” En consecuencia, lo que se categoriza es el enfoque y no el estudiante. (Entwistle, 1991)

Según el autor, las características que conforman los enfoques son las siguientes:

Enfoque profundo

- Intención de comprender
- Fuerte interacción con el contenido
- Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior
- Relación de conceptos con la experiencia cotidiana
- Relación de datos con conclusiones
- Examen de la lógica del argumento

Enfoque superficial

- Intención de cumplir con los requisitos de la tarea
- Memorización de la información necesaria para pruebas o exámenes
- Focalización de la tarea como imposición externa
- Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia
- Focalización en elementos sueltos con ausencia de integración
- No distingue principios a partir de ejemplos

Enfoque Estratégico

- Intención de obtener el mayor puntaje posible
- Utilización de exámenes previos para predecir preguntas
- Organización del tiempo y esfuerzo para la obtención de mejores resultados
- Uso de materiales adecuados y condiciones de estudio

Enfoques de aprendizaje según John Biggs

Paralelamente a las investigaciones de Entwistle, Biggs (1978,1987) describe un modelo teórico de aprendizaje basado en la perspectiva del alumno.

Biggs (1978,1987) parte de la teoría del procesamiento de la información y centra su interés en los procesos de estudio realizados por los estudiantes universitarios. Se basa en el supuesto que éstos reaccionan de un modo típico a determinadas situaciones a través de la propia percepción de la situación. Como consecuencia define el término de “enfoques de aprendizaje” a los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, y son influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993).

Los denominados “enfoques de aprendizaje” se refieren a los motivos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. De cada combinación de motivo/estrategia que los estudiantes realizan para llevar a cabo tareas de aprendizaje, emerge un enfoque de aprendizaje. Los motivos son considerados previos a las estrategias, y se crean a partir de las características de personalidad de los alumnos y de los diferentes contextos. Las estrategias surgen de los estados motivacionales de los sujetos, de acuerdo a las demandas requeridas por las tareas a realizar en el proceso de aprendizaje.

Para Biggs, el enfoque de aprendizaje se configura cuando el estudiante, ante un nuevo conocimiento, tiene un motivo y una estrategia con el fin de alcanzar ese conocimiento. Los enfoques que el estudiante adopta dependerán de situaciones determinadas y del contexto donde se produce ese aprendizaje y están compuestos por un componente motivacional y otro estratégico. Es decir, los enfoques de aprendizaje son definidos como “procesos de aprendizaje que emergen de percepciones que tienen los estudiantes acerca de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales”. (Biggs, 1988). Por lo tanto, cada enfoque de aprendizaje estará compuesto por una motivación y un tipo de estrategia que los diferencia. (Biggs, 1985, 1993).

Para dicho autor, los enfoques de aprendizaje describen la naturaleza de la relación entre el estudiante, los contenidos a aprender y la tarea de aprender. (Biggs, Kember y Leung, 2001)

Por lo tanto, un Enfoque de Aprendizaje, (Biggs, 1988,1993), se basa en una intención (motivo) que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una estrategia, o serie de estrategias, que impulsarán dicha dirección. Las relaciones entre los motivos del estudiante (intenciones) para aprender y las estrategias que usa en el aprendizaje dan origen a los distintos tipos de enfoques de aprendizaje. Los motivos se refieren a la razón de por qué los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje y sus estudios, mientras que la estrategia se refiere a los métodos y hábitos con que se comprometen para realizar dicha tarea (Lim Yuen Lie, 2004).

Biggs (1993) sostiene que cualquier situación formal de aprendizaje genera en los alumnos 3 tipos de expectativas que modelan los motivos que conllevan a realizar una determinada

tarea: Obtener una calificación con el mínimo esfuerzo, actualizar los propios intereses o manifestar las propias excelencias obteniendo calificaciones lo más altas posibles. A cada una de esas 3 motivaciones el autor asocia un tipo de estrategia: “reproducir” lo que consideran necesario y esencial, comprender el significado de la tarea y organizar el tiempo disponible. Motivos y estrategias actúan de forma conjunta determinando los enfoques: superficial, profundo y de alto rendimiento.

Los enfoques de aprendizaje han sido utilizados también para hacer referencia a las características personales, como a diferentes reacciones del sujeto frente al contexto que se le presenta. Cada individuo tiene una predisposición, debido a sus características personales, a adoptar un enfoque frente a otro, en determinado contexto. Esta interacción con el ambiente es uno de los aspectos centrales de la teoría de los enfoques.

Por lo tanto; Biggs (1988) propone que los enfoques de aprendizaje hacen referencia a la percepción de los estudiantes en las actividades académicas, estando estas influenciadas por las características personales del aprendiz.

Por ende, para Biggs en una situación de aprendizaje, el estudiante se enfrenta a dos cuestiones importantes: Primero, ¿Qué quiero conseguir con esto? Y segundo ¿Cómo hago para conseguirlo? La primera es una cuestión de motivos (obtener una calificación, perseguir intereses académicos, obtener notas más altas o cualquier otra combinación de estas), mientras que la segunda se refiere a estrategias (reproducir un contenido limitado, etc.) que el mismo aprendiz considera para llevar a cabo sus intenciones. (Biggs 1987a, 1987b)

A lo largo de los últimos años se han estudiado las diferentes formas que emplean los individuos al momento de afrontar una tarea de aprendizaje, teniendo presente que el mismo es un proceso complejo que depende de múltiples variables. A partir de diversas investigaciones se concluye que existen tres enfoques de aprendizaje:

- 1) Enfoque profundo
- 2) Enfoque superficial
- 3) Enfoque de rendimiento o logro

La elección de uno u otro depende de las características que presente el individuo y de los factores contextuales. Por lo tanto, Biggs (1993) asegura que a través de la interrelación de tres elementos como la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros obtenidos (rendimiento) se obtiene como resultado el aprendizaje del individuo.

La elección del enfoque rendimiento por parte de los alumnos (Enfoque estratégico para Entwistle) se basa en manifestar la excelencia, especialmente con la obtención de calificaciones lo más altas posibles. La estrategia asociada se diferencia de las de enfoque profundo y superficial en que no interesa el contenido si no la organización, especialmente con el manejo del tiempo. El enfoque de logro puede ser usado en conjunto, con uno o con ambos enfoques. Los enfoques superficial y profundo difieren del enfoque de logro de manera importante. En los dos primeros enfoques, las estrategias que se utilizan están vinculadas a las diferentes maneras de cómo los estudiantes se comprometen con el contexto de la tarea,

mientras que la estrategia que se utiliza en el enfoque de logro está vinculada a cómo el estudiante organiza el contexto temporo-espacial relacionado con la tarea. (Saucedo y Almenara, 2005)

- **Enfoque superficial:**

En cuanto al motivo se presenta una motivación extrínseca, reproducir el contenido adquirido, evitar el fracaso haciendo el menor trabajo posible con el objetivo de aprobar conformándose con calificaciones bajas. En cuanto a la estrategia, se busca memorizar hechos y procedimientos rutinarios. Es un aprendizaje memorístico, con una reproducción del contenido con precisión sin una reflexión. Se obtiene como resultado, un conocimiento de hechos que no se los puede relacionar entre sí y una dificultad de encontrar sentido a las nuevas ideas. Se siente a la tarea como una imposición y se torna aburrido dedicarle tiempo al contenido que se está dando en el proceso de aprendizaje.

- **Enfoque profundo:**

En cuanto al motivo se encuentra una motivación intrínseca, con la necesidad de comprender el aprendizaje, satisfacer necesidades y transformar la información en conocimiento. Se encuentra interés por la propia materia o en otros temas relacionados. La estrategia se guía en relacionar ideas, argumentar y formar conclusiones. Existe una conexión entre las ideas nuevas con la información adquirida previamente. Como resultado, se observa que los conocimientos son integrados y se presenta una satisfacción emocional ante el reto de una tarea. Se aproxima a los factores de personalidad y en menor a los situacionales.

- **Enfoque logro:**

Este tipo de aprendizaje comprende una motivación extrínseca-intrínseca, se compete por los mejores resultados académicos y sobresalir por encima del resto. Como estrategia, se busca gestionar el tiempo, autodisciplina, sistematización, planificaciones y reflexividad, busca centrarse en lo importante optimizando el tiempo y el esfuerzo. Como resultado, se aprecian elevadas calificaciones con un buen aprendizaje. De todos modos, si se pasan los límites de autoexigencia se pueden ver problemas físicos, emocionales y sociales. Se relaciona más con los factores situacionales que los personales.

Posteriormente, el autor revisa estos conceptos categorizando a los enfoques solamente en superficial y profundo, considerando que el de rendimiento sería una mezcla entre ambos (Biggs, 1999). Considera que los términos “superficial” y “profundo” describen formas de aprender una determinada tarea, y no intentan describir características de los estudiantes (Biggs 1999; Biggs, Kember y Leung, 2001; Hernández Pina, 2005)

Biggs crea un modelo de aprendizaje académico denominado: “Modelo del Proceso de estudio”, mediante el cual detecta tres dimensiones para lograr el aprendizaje, definidos sobre

la base de una relación entre motivos y estrategias. Los alumnos abordan la tarea de aprendizaje desde su propia idea de lo que es aprender, utilizando una serie de estrategias de aprendizaje particulares en función de sus experiencias y motivaciones (Cano, 1999).

Posteriormente el autor (Biggs, 1999), reformula su modelo teórico sobre el aprendizaje denominándolo “Modelo 3P”, (PRESAGIO, PROCESO y PRODUCTO) y lo fundamentó en investigaciones sobre el aprendizaje desde la perspectiva del alumno. A partir de este esquema se tienen en cuenta las variables relativas al ámbito del proceso de aprendizaje: las personales propias de cada estudiante y las situacionales o contextuales. Por lo tanto, un cambio en alguna parte del sistema afecta a otras partes del mismo (Biggs, 1993, 2001). Por lo tanto, estas 3 variables implicadas: presagio, proceso y producto, se relacionan de manera directa con la calidad del aprendizaje de modo cuantitativo (estructura- hechos) y cualitativo (implicancia afectiva del estudiante: satisfacción/ insatisfacción). (Mercedes, LA; Ana, LA. 2013)

En este modelo “los rasgos personales, factores contextuales, grado de procesamiento y calidad de los resultados, se contemplan como un sistema, en el cual los individuos ajustan sus motivaciones y estrategias desde su punto de vista sobre las demandas de la tarea”. (Biggs, 1999).

El modelo denominado 3P señala tres puntos temporales en los que se sitúan los factores relacionados con el aprendizaje: Presagio o pronóstico, antes de que se produzca el aprendizaje; Proceso, durante el aprendizaje, y Producto o resultado del aprendizaje. (Biggs, 1999)

Las variables de presagio son aquellas que existen antes de iniciar el proceso de aprendizaje y condicionan el aprendizaje en si. Están compuestas por el perfil que presenta el estudiante y el contexto. Estas variables se clasifican en personológicas y situacionales: (Maquilón, 2003)

- Variables personológicas: habilidades de aprendizaje, estilos cognitivos, experiencias previas, motivación, expectativas, personalidad, etc. Dichos factores se presentan como la habilidad verbal y la habilidad de procesamiento de información y también las relacionadas con la edad, el ambiente y la madurez intelectual inciden en los enfoques de aprendizaje.

- Variables situacionales: Relacionadas con las tareas de aprendizaje –naturaleza, contenido, dificultad y como son evaluadas. Es decir, los diferentes contenidos se abordarán de manera distinta dependiendo la naturaleza de la tarea, nivel educativo y el método de evaluación.

Las variables de proceso se refieren al complejo proceso de aprendizaje, conformado por una serie de motivos y estrategias agrupadas en función de los tres enfoques de aprendizaje. Se cree que el motivo (por qué el estudiante quiere aprender) es previo a la estrategia y está determinado por componentes situacionales y la propia personalidad. Mientras que la estrategia se define a partir de como el estudiante actúa en el proceso de aprender). Ambas se funden para determinar el enfoque de aprendizaje.

Las variables de producto están relacionadas con el rendimiento académico, condicionadas por las variables presagio y proceso. Las opciones de interacción son múltiples. Es difícil que un estudiante con pocos conocimientos previos del tema emplee un enfoque profundo, aunque la enseñanza sea adecuada. Otro estudiante que tenga conocimientos previos y gran interés por el tema está predispuesto a un enfoque profundo, pero es improbable que lo utilice si está sometido a graves presiones de tiempo. El “producto” o resultado del aprendizaje es multifactorial y está influenciado por la interacción de esos factores.

El efecto de la interacción entre los componentes del modelo 3P posibilita su funcionamiento como un sistema. De este modo, la principal dirección del modelo es hacia adelante, desde el pronóstico al producto. Las variables que aparecen en el proceso se relacionan con las maneras como es procesada la tarea de aprendizaje. Del mismo modo, los procesos superficiales conducen a resultados pobremente estructurados y de bajo nivel (incluyendo bajas notas) y los procesos profundos y de logro a resultados de nivel más elevado. (Biggs et. al. 2001)

Evaluación de los Enfoques de Aprendizaje

Basado en el marco de la teoría de las conductas de estudio, Biggs (1987 a, b) propone una interpretación desde el punto de vista de cómo las personas actúan en situaciones, considerando sus estrategias de codificación y sus sistemas de autorregulación. La estrategia de codificación de un estudiante en un contexto de aprendizaje, o de la institución como un todo, está representada por sus motivos (obtener una calificación, perseguir intereses académicos, obtener notas más altas, o cualquier otra combinación de estas). Los sistemas de autorregulación de un estudiante están representados por sus estrategias adoptadas (reproducir un contenido limitado, etc.) (Biggs, 1987 a, b).

Para poder valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, Biggs (1988) sugiere un instrumento denominado SPQ-2F (versión reducida), siendo este un cuestionario autoadministrado, conformado por dos escalas definidas como enfoque profundo y superficial, conformados por 10 ítems para cada enfoque, y subescala de estrategia y motivo profundo y superficial cada uno con 5 ítems. Dicho instrumento fue evaluado utilizando procedimientos de confiabilidad y análisis factoriales confirmatorios.

Para su aplicación en el contexto español el mismo fue traducido y aplicado por Barca Lozano (1999) y se denominó: Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). La versión del cuestionario reducida fue validada para el contexto español por Saucedo y se denominó R-CPE-2F. (Saucedo y almenara, 2005). Para el contexto argentino fue validado por Witriw. (Witriw, 2013)

Además, se puede evaluar la intensidad de enfoque utilizada por los estudiantes a partir de las diferencias obtenidas entre los puntajes, creándose diferentes categorizaciones. (Saucedo y almenara, 2005).

En materiales y métodos se explicará en forma detallada dicho instrumento de recolección de datos.

En Argentina, se ha valorado el enfoque de aprendizaje utilizados por los alumnos universitarios de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires aplicando el modelo de Biggs y valorando la dimensión “producto” o resultado del aprendizaje, y relacionándolo con el rendimiento académico (Witriw, 2013). Los resultados mostraron que el 92.9% de los estudiantes eligieron de enfoque profundo, con motivaciones y estrategias acorde a ese enfoque. En relación a la intensidad del enfoque, el 45.9% adoptó el enfoque Profundo con intensidad Media, el 43.5% a intensidad Baja y el 3.5% intensidad Alta. Sin embargo, no se evidenció relación entre las intensidades de enfoque y la media del promedio final de la carrera, aunque se observó que a medida que aumentaba la intensidad del enfoque profundo aumentaba la media del promedio final de la carrera. (Witriw ,2013).

Otro estudio transversal, llevado a cabo sobre una muestra de diferentes alumnos de dicha Carrera: 89 alumnos que cursaron y aprobaron una asignatura correspondiente al Área Básica y 111 de una asignatura correspondiente al Área Gestión-Alimentos, identifica los enfoques elegidos en ambas áreas demostrando que el 49.3% de los alumnos del Área Básica y el 54.9% de los alumnos del Área Gestión de Alimentos, presentaron un enfoque profundo de aprendizaje con intensidad baja (42.6% y 37%). Es decir, que en el área Básica el 50.7% presentó un enfoque superficial de aprendizaje con una motivación acorde a ese enfoque (p -valor= 0.019 y $p < 0.000$ respectivamente). (Witriw, Molina y Ferrari, 2014).

Otro trabajo realizado por Witriw et al (2015) en la misma Universidad y carrera, tuvo como finalidad conocer los distintos enfoques de aprendizaje e intensidad en el área de Salud Pública. Para lo cual fueron valorados de manera voluntaria y anónima 77 alumnos de una asignatura del área de Salud Pública del 2° año de la carrera y 41 alumnos de una asignatura de la misma área del 4° año. Dicha investigación demostró que la mayoría de los alumnos afrontan su estudio adoptando un enfoque de aprendizaje superficial, en un 71,4% en las materias de segundo año y 51,2% en las materias de cuarto año, con intensidad baja. Se evidenció con la aplicación del test de Mann-Whitney que las diferencias entre las medianas en el Enfoque Superficial, tanto en la Motivación como en la Estrategia, para la asignatura de 2° año fueron significativamente mayores que para la de 4° año, con un nivel de significación $\alpha \leq 0.05$. Según conclusión del estudio, se sugiere modificar las características del contexto para fomentar y propiciar la elección hacia el modo profundo, teniendo en cuenta que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el estudiante y por consiguiente se pueden modificar, no solo teniendo en cuenta las características de alumno sino también, por el contexto de enseñanza en el cual se aborda.

Por ultimo, Witriw (2016) llevo a cabo una investigación en estudiantes universitarios de la Universidad de Buenos Aires de la Licenciatura en Nutrición, que tuvo como objetivo conocer los enfoques de aprendizaje y su intensidad utilizados por los alumnos en las áreas de formación Básica, Gestión-Alimentos y Clínica. Fueron evaluados 221 alumnos de forma

voluntaria y anónima, que cursaron y aprobaron las tres materias que conformaron las áreas citadas. Cada alumno realizó las 3 encuestas en forma simultánea. Se obtuvo una clara diferencia en los enfoques elegidos, con un predominio del enfoque profundo de aprendizaje ($p=0.000$). En el área Clínica se presentó la elección del Enfoque Profundo en un 98.6%; con Intensidad Media (53.3%) y Alta (33.4%). En el área Básica el enfoque Profundo representó el 72.4%; con intensidad Baja (52%) y Media (19.9%). En el área Gestión-Alimentos existió una elección levemente superior para el enfoque Profundo (58.4%), en relación al enfoque Superficial (39.8%); ambos con Intensidad Baja (35.7% y 29.9%). Existió diferencia significativa entre las medias del Enfoque Superficial, tanto del área Básica como Gestión-Alimentos, cuando se relacionan con el área Clínica ($p=0.000$).

En función a lo expuesto se plantean los siguientes objetivos:

1.2. Objetivo General y Específico

- Valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano.
- Categorizar la muestra estudiada, según la intensidad de los diferentes enfoques de aprendizaje.

II- Materiales y Métodos

Del total de los alumnos que cursaron el cuarto año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano fueron incluidos, en forma voluntaria, y anónima, en la presente investigación 37 alumnos.

Tipo de estudio y diseño:

El tipo de estudio y diseño utilizado fue transversal y descriptivo. En base a la aplicación del instrumento de recolección de datos, se obtuvieron: número total de encuestados, con media y desvío estándar para cada escala de enfoque utilizado y para la intensidad.

Población y muestra:

- Características de la población:

Alumnos de cuarto año de la carrera de Nutrición de la Universidad de Belgrano, seleccionados de forma voluntaria que cursaron y aprobaron dicho año.

- Método de muestreo:

No probabilístico, intencional.

- Criterios de inclusión:
 - Alumnos de cuarto año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano que tengan cursadas y aprobada las materias de cuarto año.

- Criterios de exclusión:
 - Alumnos que no respondan la totalidad de preguntas utilizadas en el instrumento aplicado (R-CPE-2F).

- Lugar y tiempo:

Universidad de Belgrano, Ciencias de la Salud, Carrera de Licenciatura en Nutrición.

Selección de la muestra:

Se realizó una convocatoria de modo virtual a los estudiantes del último año de la carrera de Licenciatura en Nutrición, para aplicar el instrumento de recolección de datos.

Por lo tanto, del total de los alumnos que cursaron y aprobaron el último año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano fueron incluidos, en forma voluntaria, y anónima, en la presente investigación 37 alumnos.

Aspectos éticos:

Se solicitó consentimiento informado a cada uno de los participantes del trabajo. A tal efecto se presenta el formato del consentimiento y se preserva su confidencialidad. (Ver Anexo I)

Variables estudiadas y categorización de las mismas

Se evaluaron las siguientes variables:

- Enfoques de aprendizaje:

Reflejan las diferentes formas de vivenciar y/o definir al aprendizaje. Se refieren a los motivos y estrategias de aprendizaje utilizados por parte de los alumnos universitarios que llevan a cabo tareas de aprendizaje. En función a la identificación o combinación de un motivo y una estrategia se diferencian 2 tipos de enfoque:

- Enfoque de aprendizaje superficial, caracterizado por una motivación extrínseca y uso de estrategias memorísticas de tipo mecánico.

- Enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por una motivación intrínseca, la búsqueda del significado y uso de estrategias de comprensión. Estos enfoques de aprendizaje varían según el contenido y/o el contexto de aprendizaje.

- Intensidad de Enfoque de aprendizaje:

Considerando los siguientes aspectos:

- La máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 50.

- La mínima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 10.

- La mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima es de 1.

Se definió el concepto de “Intensidad de Enfoque” a partir de las diferencias obtenidas entre los puntajes creando la siguiente categorización:

Diferencia entre los puntajes entre:	Intensidad de Enfoque
1-13	Baja
14-26	Media
27-40	Alta

Instrumento de recolección de datos

Descripción del SPQ (SPQ – 2F) versión en español (R-CPE-2F):

La información necesaria para analizar las variables fue recabada mediante la aplicación de una herramienta autoadministrada diseñada y validada por Biggs y por Leung y Chan denominada “Revised Two Factor Study Process Questionnaire” (R-SPQ- 2F). La misma fue traducida al contexto español y validada por Saucedo y col y se denominó (R-CPE-2F). En la Argentina dicho instrumento fue adaptado y validado por Witriw. (Ver Anexo II).

Dicha herramienta consta de 20 preguntas realizadas en forma estructurada medidas en una escala de tipo Liker. Es decir, que cada pregunta posee 5 posibles opciones de respuesta, que son valoradas desde 1 a 5 puntos en orden creciente. Para obtener los valores correspondientes al enfoque profundo y superficial, fueron consideradas 10 preguntas por cada enfoque, cuyo resultado se obtendrá mediante la suma del puntaje obtenido para cada una de esas preguntas. Por lo tanto, a cada enfoque le corresponderá un mínimo de 10 puntos y un máximo de 50 puntos. Dentro de cada enfoque se distinguen 2 subescalas: motivo y estrategia; cada una con 5 preguntas con 5 opciones de respuesta cada una. Cada subescala le corresponderá un mínimo de 5 puntos y un máximo de 25 puntos. Por lo tanto, la versión final del instrumento está diseñada con 2 escalas principales: Enfoque Profundo (EP) y Enfoque Superficial (ES); con 4 subescalas: Profundo Motivo (PM), Profundo Estrategia (PE), Superficial Motivo (SM), y Superficial Estrategia (SE).

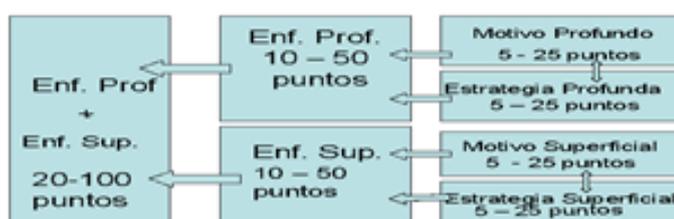
Los puntajes se calculan de la siguiente manera:

Cálculo del puntaje para las escalas principales del R-CPE-2F	
Enfoque Profundo	Preguntas: 1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque Superficial	Preguntas: 3+4+7+8+11+12+15+16+19+20

Cálculo del puntaje para las subescalas del R-CPE-2F	
Motivo profundo	Preguntas: 1+5+9+13+17
Estrategia profunda	Preguntas: 2+6+10+14+18
Motivo Superficial	Preguntas: 3+7+11+15+19
Estrategia Superficial	Preguntas: 4+8+12+16+20

Es decir, que en función a la totalidad de respuestas elegidas por los alumnos se calcula el puntaje para las escalas principales y para las subescalas de la siguiente manera:

Puntaje de las escalas y subescalas



Además, el instrumento evalúa intensidad de enfoque utilizado por los alumnos, considerando los aspectos ya citados.

III- Resultados

A continuación, se describe la forma de interpretar los datos a través del cuestionario R-CPE-2F.

Como se mencionó anteriormente, el primer paso para poder determinar el enfoque de cada alumno fue realizar la sumatoria de los ítems que conforman cada escala y subescala del R-CPE-2F.

En la Tabla N°1 se muestran las puntuaciones obtenidas de los alumnos del último año de la carrera de Nutrición de la Universidad de Belgrano.

Tabla N°1: Puntaje para cada una de las escalas y subescalas en el R-CPE-2F.

Alumno	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Motivo Profundo	Estrategia Profundo	Motivo Superficial	Estrategia Superficial
1	41	23	22	19	13	10
2	31	15	14	17	6	9

3	29	25	14	15	11	14
4	30	19	16	14	7	12
5	30	19	16	14	7	12
6	30	23	13	17	11	12
7	28	25	15	13	13	12
8	37	17	18	19	7	10
9	23	22	10	13	11	11
10	29	23	16	13	11	12
11	24	23	13	11	12	11
12	31	14	18	13	6	8
13	28	17	12	16	10	7
14	30	27	15	15	15	12
15	42	24	21	21	11	13
16	37	25	18	19	14	11
17	25	18	12	13	8	10
18	34	20	19	15	7	13
19	26	33	15	11	17	16
20	24	24	12	12	12	12
21	27	16	11	16	8	8
22	29	22	13	16	8	14
23	25	23	12	13	11	12
24	36	20	18	18	12	8
25	33	26	17	16	12	14
26	26	18	13	13	12	6
27	33	17	18	15	8	9
28	27	30	16	11	15	15
29	30	11	12	18	5	6
30	33	28	14	19	14	14
31	22	18	12	10	11	7
32	25	17	12	13	9	8
33	41	15	20	21	9	6
34	27	23	14	13	12	11
35	32	27	17	15	14	13
36	30	16	16	14	7	9
37	45	13	23	22	5	8

Considerando los aspectos mencionados: la máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o Enfoque superficial) es de 50 (10 ítems

que pueden tener una puntuación de 5 como máximo); la mínima que se puede obtener es de 10 (puntuación mínima de 1 para cada uno de los 10 ítems que conforman la escala) concluyendo con que la mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima de 1, se construyó la siguiente Tabla N°2.

Tabla N°2: Tipo e intensidad de enfoque presentado por los alumnos del último año de la carrera de Nutrición de la Universidad de Belgrano.

Alumno	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial	Diferencia	Tipo de Enfoque	Intensidad de Enfoque
1	41	23	18	Profundo	Media
2	31	15	16	Profundo	Media
3	29	25	4	Profundo	Baja
5	30	19	11	Profundo	Baja
5	30	19	11	Profundo	Baja
6	30	23	7	Profundo	Baja
7	28	25	3	Profundo	Baja
8	37	17	20	Profundo	Media
9	23	22	1	Profundo	Baja
10	29	23	6	Profundo	Baja
11	24	23	1	Profundo	Baja
12	31	14	17	Profundo	Media
13	28	17	11	Profundo	Baja
14	30	27	3	Profundo	Baja
15	42	24	18	Profundo	Media
16	37	25	12	Profundo	Baja
17	25	18	7	Profundo	Baja
18	34	20	14	Profundo	Baja
19	26	33	7	Superficial	Baja
20	24	24	0	Superficial	Baja
21	27	16	11	Profundo	Baja
22	29	22	7	Profundo	Baja
23	25	23	2	Profundo	Baja
24	36	20	16	Profundo	Media
25	33	26	7	Profundo	Baja
26	26	18	8	Profundo	Baja
27	33	17	16	Profundo	Media

28	27	30	3	Superficial	Baja
29	30	11	19	Profundo	Media
30	33	28	5	Profundo	Baja
31	22	18	4	Profundo	Baja
32	25	17	8	Profundo	Baja
33	41	15	26	Profundo	Media
34	27	23	4	Profundo	Baja
35	32	27	5	Profundo	Baja
36	30	16	14	Profundo	Baja
37	45	13	32	Profundo	Alta

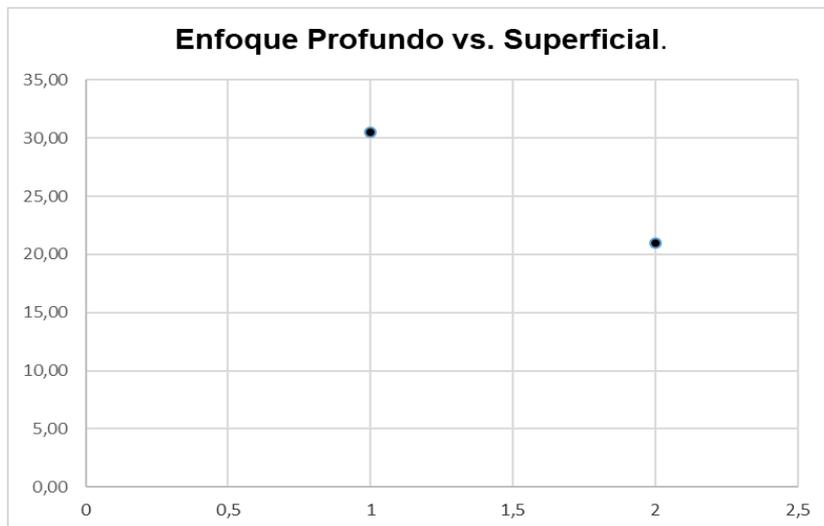
Tabla N°3: Distribución de la muestra según tipo de Enfoque utilizado.

Tipo de Enfoque	N°	%
Enfoque Profundo	34	92
Enfoque Superficial	3	8
Total	37	100

Tabla N°4: Estadísticos Descriptivos para la muestra estudiada.

	N°	Media	Desviación
Enfoque Profundo	37	30,54	5,561
Enfoque Superficial	37	20,97	4,997
Motivo Profundo	37	15,32	3,198
Estrategia Profundo	37	15,22	3,047
Motivo Superficial	37	10,30	3,063
Estrategia Superficial	37	10,68	2,688

Grafico N°1: Descripción de medias y desvíos estándares (n=37) del Enfoque Profundo versus el Enfoque Superficial.

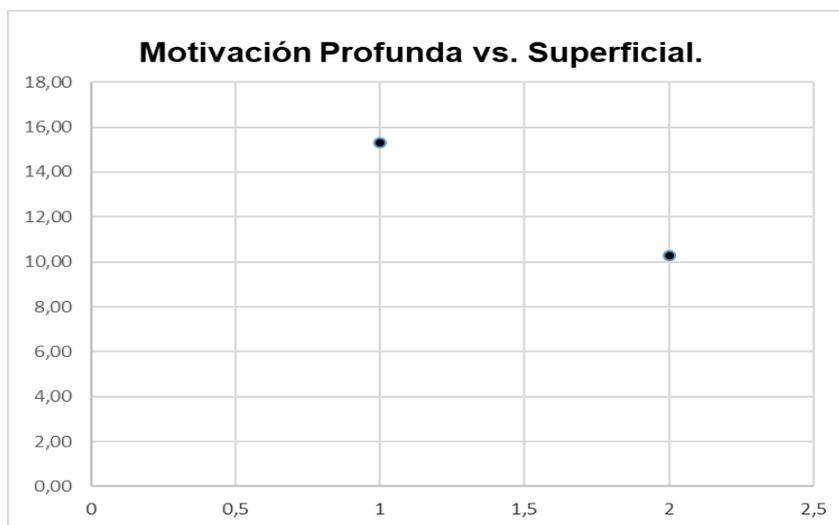


Del total de alumnos evaluados (n=37) se calculó la media y el desvío estándar para el enfoque profundo y para el enfoque superficial. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Media y Desvío Estándar para el Enfoque Profundo: $30,54 \pm 5,56$.

Media y Desvío Estándar para Enfoque Superficial: $20,97 \pm 4,99$.

Grafico N°2: Distribución de medias y desvíos estándares (n=37) de la Motivación Profunda versus la Motivación Superficial.

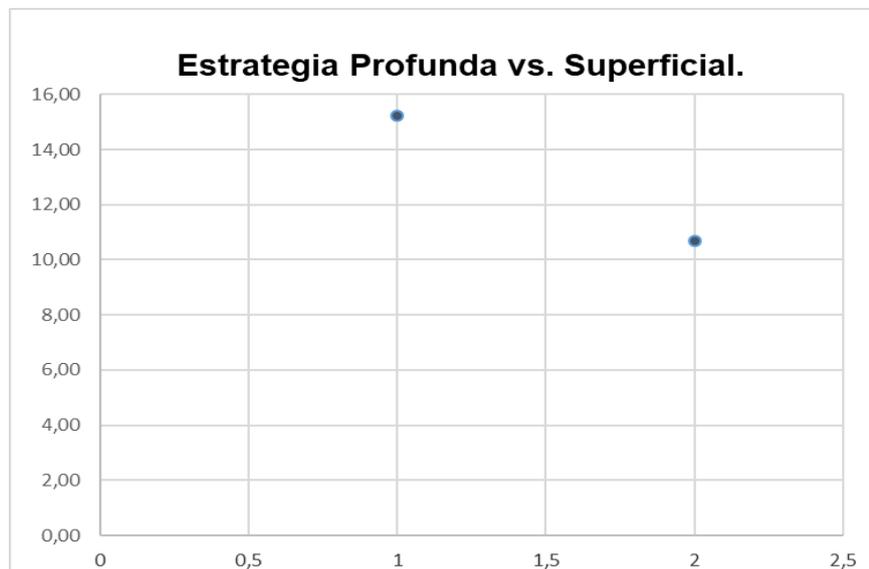


La motivación profunda versus la motivación superficial (n=37) mostró los siguientes valores:

Media y Desvío Estándar para el Motivo Profundo: $15,32 \pm 3,19$

Media y Desvío Estándar para el Motivo Superficial: $10,30 \pm 3,06$.

Grafico N°3: Descripción de medias y desvíos estándares (n=37) de la Estrategia Profunda versus la Estrategia Superficial.



La comparación de la estrategia profunda versus la estrategia superficial mostro los siguientes valores:

Media y Desvío Estándar para la Estrategia Profunda: $15,22 \pm 3,04$.

Media y Desvío Estándar para la Estrategia Superficial: $10,68 \pm 2,68$.

Tabla N°5: Distribución de la muestra según tipo de Intensidad de Enfoque.

Al considerar los diferentes tipos de enfoques y su respectiva intensidad se encontraron los siguientes resultados:

Tipo e Intensidad de Enfoque	N°	%
Enfoque Profundo Bajo	24	65%
Enfoque Profundo Medio	9	24%
Enfoque Profundo Alto	1	3%
Enfoque Superficial Bajo	3	8%
Total	37	100%

A partir del concepto de intensidad de enfoque, la muestra quedo conformada de la siguiente manera:

El 92% de los alumnos presentan un enfoque profundo, dentro de los cuales el 65% es de intensidad baja, 24% es de intensidad media y solo el 3% presentaron enfoque profundo con intensidad alta. El resto de los alumnos estudiados presenta un enfoque superficial con un 8% de intensidad baja.

IV- Discusión

El proceso de aprendizaje se forma a través de los enfoques, tanto del enfoque profundo como del enfoque superficial, los mismos resultan de las motivaciones y estrategias empleadas por el alumno al momento de involucrarse en tal proceso. Es decir, los enfoques de aprendizaje representar las diversas formas que el alumno debe enfrentarse al momento de abordar el aprendizaje y el estudio. Se debe destacar el concepto de que el alumno no es exclusivamente perteneciente al enfoque profundo o al enfoque superficial, sino que el predominio de un enfoque u otro estará dado por diferentes factores, tales como el contexto, el contenido acumulativo a lo largo del tiempo del propio alumno y el interés propio.

No obstante, si se consideran los diferentes tipos de enfoques y su respectiva intensidad, se destaca que la mayoría de los encuestados (con excepción de 3 alumnos con enfoque superficial e intensidad baja) presentan enfoque profundo con diferentes intensidades: intensidad baja 65%, intensidad media 24% e intensidad alta 3%. A través de los resultados se destaca que, a pesar de predominar el enfoque profundo, también predomina la intensidad baja representando el mayor porcentaje de alumnos. A partir de diferentes estudios se podría

concluir que esto sucede por diversas causas. Por una parte, se puede relacionar con la educación secundaria que haya sido deficiente, y por otro lado es posible que los estudiantes sean estimulados a reproducir contenido memorístico (componente del enfoque superficial) en algunas ocasiones cuando perciben que es necesario. (Rivero, Bernal y González, 2011)

En función a los resultados obtenidos, se puede inferir que existen dificultades dadas por las motivaciones brindadas por los docentes a cargo de las diferentes materias, y forma de evaluar de los mismos. Se pretende culminar con la currícula en tiempo, motivando indirectamente a optar por un método de estudio memorístico. Sin embargo, es relevante destacar aquellos docentes donde a través de la currícula emplean tiempo e instrumentos y maneras didácticas donde se relacionan con el alumno y no solo emitiendo contenido. A través de los resultados se recomienda realizar cambios en las características del contexto para fomentar un enfoque profundo con intensidad alta, como incentivar a la búsqueda de significados y relacionar los contenidos dados a lo largo de la currícula, evaluar durante el proceso, promover conclusiones propias del alumno, brindar herramientas útiles en la práctica profesional, promover la educación continua y crear proyectos y/o actividades tales como el voluntariado en sectores vulnerables para vivenciar la realidad que nos compete como futuros profesionales.

V- Conclusión

La aplicación del cuestionario R-CPE-2F, en los alumnos del último año de la carrera de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano (n=37) permite demostrar que la mayoría de los alumnos participantes adoptan un enfoque de aprendizaje profundo (65%). Se cumple la misma característica para las subescalas motivación y estrategia. Sin embargo, también se evidenció que tres alumnos adoptan el enfoque superficial (8%).

A partir de la utilización del concepto de intensidad de enfoques y su categorización se puede concluir con que el porcentaje de alumnos que adopto un enfoque profundo con una intensidad baja fue del 65%, intensidad media fue de 24% y solo un 8% represento una intensidad alta.

El cuestionario de proceso (R-CPR-2F) se emplea como instrumento para evaluar al estudiante como aprende y valorar el contexto donde se enseña. Es decir, el enfoque profundo y el enfoque superficial describen las diferentes formas que tienen los alumnos para relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje, por ende, para mejorar la enseñanza se debería de evitar los factores que estimulan un enfoque superficial como aprendizaje.

Se destaca la importancia de la implementación del cuestionario en estudiantes universitarios, para propiciar la elección de motivos y estrategias profundas por parte del

estudiante y a su vez utilizarla como una herramienta para modificar el contexto de enseñanza y la elección de diferentes métodos de evaluación que propicien el enfoque profundo.

VI- Bibliografía:

- Altuzarra Hernández, R. (2014). La enseñanza de la medicina en la era de la globalización. Revista Chilena de Cirugía v.66 n.1 Santiago.

-Barca, AL. (1999). CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación.

-Barca, AL., Marcos, J. L., Núñez, J. C., Porto, A., y Santorum, R. (1997). Procesos de aprendizaje en ambientes educativos. Centro de Estudios Ramón Areces.

- Biggs, J. (1978). Individual and group differences in study processes. British Journal of Education Psychology, 48, 266-279.

-Biggs, J. (1985).The rol of metalearning in study process ses. British Journal of Educational Psychology, 55: 185-212.

-Biggs, J. (1987a). Student approaches to learning and studying. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.

-Biggs, J. (1987b). The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

-Biggs, J. (1988). The rol of metacognition in enhancing learning. Australian Journal of Education, 32: 127-138.

-Biggs, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. British Journal of Educational Psychology, 63: 3-19.

-Biggs, J. (1999). Calidad del aprendizaje universitario. Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo, cap II, pg.29, ed. Narcea S.A.; Madrid, España.

-Biggs, J, Kember, D., & Leung, DYP. (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 71, 133–149

- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C., & Wilss, L. (2000). Learning in formal and informal contexts: Conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Strait Islander university students. *Learning and Instruction*, 10, 393-414.

- Boelen, C., & Woollard, R. (2016). Consenso Global sobre la Responsabilidad Social de las Facultades de Medicina. *Educación Médica* v.14 n.1 Versión en castellano Centeno, A y Del Río, AB; Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral, Argentina.

- Cano, F. (1999). Ideas y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. Orientación e intervención psicopedagógica. III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela. Asociación de Psicología, Educación y Psicopedagogía.

- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J., & Prosser, M. (1994). Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspective of students entering university. *Learning and Instruction*, 4,331-345.

- Duell, OK. & Schommer, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.

- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in Students Approaches to Learning. En Schmeck, R., (Ed). *Learning Strategies and Learning Styles*, pp 21-51. New York: Plenum Press.

- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.

- Entwistle, N. J. (1993). Questionare on Approaches to learning and studyng.Edinburgh: Centre for Research on Learning and instruction,University of Edinburgh.

- Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001): Conceptions, styles and approaches within higher education: analytical students' experiences of studying. End Sternberg,RJ y Zhang, LF. (Eds), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (103-136). Londres. Lawrence Erlbaum Associates.

- Entwistle, N. J., Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

- Eklung- Myrskog, G., & Wenestam, CG. (1999). Student' s approaches to learning in finnish general upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (1), 5-18.

- Hernández pina. (2005) enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol.16 N.2 pp.283-299.

- Lim Yuen Lie, L. A. (2004). How Do male and female Students Approach Learning at NUS? CDTL Brief on Gender and Learning Styles. National University of Singapore, Vol7, nº1.

- Maquilón, J. J. (2003). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia, Murcia. 13-709.

- Marton, F. (1981). Fenomenografía: Descripción de concepciones del mundo que nos rodea. *Istr. Sci.*10, 177-200.

- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning- I: Out-come and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Mercedes, L. A. y Ana L. A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, N64; 131-153.

- Núñez-Cortés, J. M. (2010). Evaluación del alumno. *Educación Médica*. v.13 supl.1 Barcelona.

- Perry, W. (1968). Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme, Cambridge, MA Harvard University.

- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100.

- Rivero, P., Bernal, M., y Gonzáles Nuvia. (2011). Prevalencia de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de fisiología médica: cuestionario de proceso de estudio revisado de dos factores (R-SPQ-2F). Biosalud, Volumen 10 N°10. 37-47.

- Saucedo, M., y Almenara, J.C. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación de entornos virtuales. Revista píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, 25; 93-115.

-Van Rossum, E.J., & Schenck, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology, 54:73-83.

- Weisntein, CE., & Mayer, RE. (1986). The teaching of learning strategies. In Wittrock (Ed), Handbook of research on teaching. New York, MacMillan.

-Witriw, A. M. (2013). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Argentina de Educación Superior. Año 5; N7; 62-80.

-Witriw, A. M. (2016). Enfoques de Aprendizaje utilizados por Estudiantes Universitarios en la Licenciatura en Nutrición de la UBA. Revista Argentina de Educación Superior. Año 8; N13; 134-174.

-Witriw, A. M., Alberio, B., Bargas A. E., Da Villa, S., D' Arezzo, MF., Fernández, C. B., y Ferrari, M. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en el Área de Salud Pública. Revista Argentina de Educación Superior. Año 7; N10; 29-43.

- Witriw, A. M., Molina, S., y Ferrari, M. (2014). Enfoques de aprendizaje utilizados por estudiantes universitarios en las Áreas Básica y Gestión-Alimentos de la carrera de Nutrición de la UBA. Revista Argentina de Educación Superior. Año 6; N9; 195-207.

Anexo I:

Formulario de consentimiento

Estudio: Enfoques de aprendizaje utilizados por estudiantes universitarios en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Belgrano.

- Declaro haber podido hacer preguntas sobre el estudio.
- Declaro haber recibido suficiente información sobre el estudio.
- Declaro haber sido informado por la investigadora: Julieta Acosta.
- Declaro haber comprendido que mi participación en el estudio es voluntaria.
- Declaro haber comprendido que quiero retirarme cuando quiera.
- Declaro haber comprendido que no se recibirá compensación económica para la realización del estudio.
- Expreso mi conformidad para participar en este estudio.

Firma del participante:

Aclaración (Nombre y Apellido):

Documento de identidad:

Me comprometo como investigadora a respetar la declaración de Helsinki de la Asociación Médica, en su última versión.

Firma de la investigadora:

Aclaración (Nombre y Apellido):

Documento de identidad:

Universidad de Belgrano.



Anexo II:

Cuestionario utilizado:

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer los diferentes enfoques de aprendizaje utilizado por los alumnos en la carrera. Conteste estas preguntas tan honestamente como sea posible. Cada una de las preguntas tiene 5 opciones de respuesta. Elija una sola respuesta. ¡Gracias por su colaboración!

1) En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

2) Tengo que trabajar bastante en un tema para poder formar mis propias conclusiones; solo así me siento satisfecho.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

3) Mi objetivo es aprobar la materia haciendo el menor trabajo posible.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

4) Solo estudio lo que se ve en clase o lo que está en el apunte o bibliografía de la materia.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.

- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

5) Siento que cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

6) La mayoría de los temas nuevos me parecen interesante y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ello.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

7) Cuando no encuentro una materia interesante, me esfuerzo lo mínimo.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

8) Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

9) Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

10) Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

11) Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando parte clave de los temas, y no intentando comprenderlos.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

12) Generalmente me limito a estudiar solo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extras.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

13) trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.

- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

14) Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

15) Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso solo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

16) Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando temas que se sabe que no van a entrar en el examen.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

17) Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

18) Para mí si tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

19) No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.

20) Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas.

- A) Nunca o casi nunca es cierto.
- B) Algunas veces es cierto.
- C) La mitad de las veces es cierto.
- D) Frecuentemente es cierto.
- E) Siempre o casi siempre es cierto.