

**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
CÁTEDRA DE SEMINARIO DE TÍTULO**

**“ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA DESERCIÓN
UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE ESTUDIANTES DE
PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO”**

**PROFESORA GUÍA
CLAUDIA CALDERÓN**

**POR
BÁRBARA CARRASCO
JAVIERA DADAL
AMARO DELGADO
DÁNIZA MELLA**

**SEMINARIO DE TÍTULO, CONDUCENTE AL TÍTULO PROFESIONAL DE
PSICÓLOGO.**

VALPARAÍSO, 2015

AGRADECIMIENTOS

*Esta investigación está dedicada a mis familiares por su apoyo y cariño incondicional.
También a mis amigos por animarme a lo largo de esta etapa, a pesar de la distancia.
Finalmente agradezco a Constanza por guiarme en todo momento.*

Bárbara.

A mi grupo de seminario que son los más bonitos y mis amiguitos.

Javiera.

*A mis padres por su cariño infinito, a mi hermano por su ejemplo de esfuerzo y a todos los
que han hecho de este proceso una experiencia inolvidable.*

Amaro.

A los que están y a los que estuvieron a mi lado durante esta aventura. Gracias infinitas.

Dániza.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	ii
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Pregunta de investigación.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
2.1 Objetivo General.....	2
2.2 Objetivos Específicos.....	2
3. ANTECEDENTES.....	3
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1 Modelo 3P de aprendizaje y docencia universitaria.....	12
4.2 Formas de abordar el aprendizaje.....	15
4.2.1 Motivo y Estrategia.....	21
5. MARCO METODOLÓGICO.....	31
5.1 Descripción de la muestra.....	32
5.2 Características del Instrumento.....	33
5.2.1 Análisis de confiabilidad.....	34
5.2.2 Análisis de validez de componentes principales.....	35
5.2.3 Análisis consistencia interna.....	35
5.3 Técnica de análisis de datos.....	36
6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	37

6.1 Análisis Descriptivo.....	37
6.1.1 Análisis descriptivo de los Enfoques Profundo y Superficial.....	38
6.1.2 Análisis descriptivo del Enfoque Profundo por subescalas.....	39
6.1.3 Análisis descriptivo del Enfoque Superficial por subescalas.....	41
6.1.4 Análisis descriptivo del Enfoque Profundo y Superficial por sexo.....	42
6.2 Análisis Inferencial.....	46
6.2.1 Análisis Inferencial Enfoque Profundo.....	46
6.2.1.1 Análisis inferencial por subescalas del Enfoque Profundo.....	48
6.2.2 Análisis Inferencial del Enfoque Superficial.....	50
6.2.2.1 Análisis inferencial por subescalas del Enfoque Superficial.....	51
6.2.3 Análisis Inferencial por sexo.....	53
6.2.3.1 Análisis inferencial del Enfoque Profundo y subescalas por sexo.....	53
7. RESULTADOS.....	57
8. DISCUSIÓN.....	59
9. SUGERENCIAS.....	60
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
11. ANEXOS.....	67
11.1 Cuestionario R-SPQ-2.....	67

11.2 Hoja de respuesta.....	68
11.3 Consentimiento Informado.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I: Gráfica 1. Distribución de los Enfoques Profundos v/s Superficial por carrera.....	39
Figura II: Gráfica 2. Distribución de los subescalas Motivo y Estrategia del Enfoque Profundo por carreras.....	40
Figura III: Gráfica 3. Distribución de subescala Motivo v/s Estrategia del Enfoque Superficial por carrera.....	41
Figura IV: Gráfica 4. Distribución de los Enfoques Profundo v/s Superficial por sexo.....	43
Figura V: Gráfica 5. Distribución de las subescalas Motivo v/s Estrategia del Enfoque Profundo por sexo.....	44
Figura VI: Gráfica 6. Distribución de las subescalas Motivo v/s Estrategia del Enfoque Superficial por sexo.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Niveles de deserción	33
TABLA 2: Tabla de puntuación por Enfoques y subescalas.....	34
TABLA 3: Consistencia interna del R-SPQ-2F en su versión en castellano.....	35

TABLA 4: Tabla de distribución de estudiantes por carrera.....	38
TABLA 5: Tabla de estadísticos descriptivo del Enfoque Profundo por carrera.....	38
TABLA 6: Tabla de estadísticos descriptivo del Enfoque Superficial por carrera.....	38
TABLA 7: Tabla de estadísticos descriptivo subescala Motivo del Enfoque Profundo.....	39
TABLA 8: Tabla de estadísticos descriptivo subescala Estrategia del Enfoque Profundo.....	40
TABLA 9: Tabla de estadísticos descriptivos subescala Motivo del Enfoque Superficial.....	41
TABLA 10: Tabla de estadísticos descriptivos subescalas Estrategia del Enfoque Superficial.....	41
TABLA 11: Tabla de estadísticos descriptivos del Enfoque Profundo por sexo.....	42
TABLA 12: Tabla de estadísticos descriptivos del Enfoque Superficial por sexo.....	43
TABLA 13: Tabla de estadísticos descriptivo de las subescala Motivo y Estrategia del Enfoque Profundo.....	44
TABLA 14: Tabla de estadísticos descriptivo de las subescala Motivo y Estrategia del Enfoque Superficial.....	45
TABLA 15: Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para el Enfoque Profundo.....	46
TABLA 16: ANOVA de las Varianzas del Enfoque Profundo.....	46
TABLA 17: Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para el Enfoque Profundo.....	47
TABLA 18: Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Profundo.....	48

TABLA 19: ANOVA de las Varianzas por subescalas del Enfoque Profundo.....	48
TABLA 20: Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para las subescalas del Enfoque Profundo.....	49
TABLA 21: Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para el Enfoque Superficial.....	50
TABLA 22: ANOVA de las Varianzas del Enfoque Superficial.....	50
TABLA 23: Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para el Enfoque Superficial.....	51
TABLA 24: Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Superficial.....	51
TABLA 25: ANOVA de las Varianzas por subescalas del Enfoque Superficial.....	52
TABLA 26: Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para las subescalas del Enfoque Superficial.....	52
TABLA 27: Prueba de Levene. Tablas de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Profundo por sexo.....	53
TABLA 28: Prueba t de Student de las medias del Enfoque Profundo por sexo.....	54
TABLA 29: Prueba t de Student de las medias de las subescalas Motivo y Estrategia por sexo.....	54
TABLA 30: Prueba de Levene. Tablas de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Superficial por sexo.....	54
TABLA 31: Prueba t de Student de las medias del Enfoque Superficial por sexo.....	55
TABLA 32: Prueba t de Student de las medias de las subescalas Motivo y Estrategia	

por sexo.....56

1.0 Planteamiento del problema

1.1. Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre las formas de abordar el aprendizaje con los niveles de deserción en estudiantes universitarios de primer año de la Universidad de Valparaíso?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir y analizar la relación entre los niveles de deserción y las formas de abordar el aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año en tres carreras de la Universidad de Valparaíso.

2.2 Objetivos específicos

- Evaluar las formas de abordar el aprendizaje a través de la aplicación del Cuestionario “*Revised Two Factor Study Process Questionnaire*” (R-SPQ-2F) de John Biggs en las carreras de Derecho, Ingeniería Biomédica e Ingeniería Comercial en los estudiantes universitarios de primer año en la Universidad de Valparaíso.

- Analizar la relación entre las tasas de deserción y la forma de abordar el aprendizaje a partir del análisis del comportamiento diferenciado según los resultados del Cuestionario “*Revised Two Factor Study Process Questionnaire*” (R-SPQ-2F) de John Biggs entre las carreras de Derecho, Ingeniería Biomédica e Ingeniería Comercial en la Universidad de Valparaíso.

1. Antecedentes

En Chile desde la década de los ochenta la educación superior (ES) ha experimentado diversos cambios a partir de un explosivo incremento de la matrícula universitaria, estos se han manifestado en la expansión, diversificación y privatización del sistema educativo. A principio de los años ochenta los estudiantes matriculados no alcanzaban los 165 mil y para el año 2012 ya superaban el millón de matrículas (MINEDUC, 2012). Según cifras del Consejo Superior de Educación (CSE) las universidades incluyen cerca del 70% de la demanda de educación superior (CSE, 2006 en Canales, 2007), esta situación ha tenido diversos efectos respecto a la inclusión de estudiantes con una composición socioeconómica y cultural heterogénea, lo que ha implicado, de acuerdo a la OECD (2009, en MINEDUC, 2012), que el sistema superior pasó de ser un sistema de elite a uno masivo y diversificado. Las investigaciones realizadas durante la última década demuestran que, mientras la educación focalizada en grupos homogéneos reproduce las inequidades sociales existentes, las experiencias educativas en contextos de diversidad están positivamente relacionadas con el desarrollo cognitivo, las actitudes y el comportamiento cívico, estimulando una disposición general al pensamiento complejo y actitudes socialmente responsables (Bowman, 2010 en Sobrero et al., 2014). De acuerdo a las cifras de Delannoy (Canales, 2007) en 1990 más del 40% de los estudiantes que cursaban estudios superiores pertenecían al quintil más rico de la población, mientras que en el año 2000 esta cifra disminuyó a un tercio.

Diversas estimaciones de tasas de retorno bruto, basadas en los ingresos promedio de acuerdo al nivel de estudios alcanzado, sugieren que la educación superior, y en particular la educación universitaria, presenta altos retornos privados y considerablemente mayores respecto de otros niveles de educación. El incremento de la matrícula en ES se podría explicar, en parte, por los beneficios monetarios que conlleva el paso por el sistema (MINEDUC, 2012). En el caso de Chile los beneficios económicos que provee la ES se estiman en un 21%, en comparación a otros países miembros de la OECD, estas cifras son bastante superiores ya que el promedio de estos países llega hasta un 12% (Psacharopoulos, 2002 en Canales, 2007).

Si bien, esta inclusión heterogénea es positiva, dentro de lo anteriormente señalado, también ha traído desafíos a considerar, así lo plantean González y Uribe (2005, en MINEDUC, 2012, p.1): “Las nuevas necesidades de estos jóvenes, unido a la poca capacidad de adaptación del sistema a ellas, es una de las causas más importantes del alto número de alumnos que abandonan sus programas”. Es aquí donde la deserción universitaria se convierte en objeto de interés para diversos estudios en el ámbito educacional.

Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2012) del Ministerio de Educación, si se analiza el sistema de ES en su conjunto (cohorte 2008), la retención estudiantil al 1er año es de 69,4%, es decir 3 de cada 10 estudiantes dejan su carrera ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros. En cambio, según el último estudio del SIES del año 2014, la retención para la cohorte 2008 a 2012 fluctúa en torno al 70%, siendo para la cohorte del 2012 de 68,7%. Esto implica que de los alumnos de pregrado que ingresaron al sistema en el año 2012, el 31,3% desertó al cabo de su primer año de estudios. Al comparar los porcentajes de deserción para la cohorte del año 2008 y para la cohorte del año 2012, podemos decir que el porcentaje de deserción de los jóvenes que ingresan a primer año de Educación Superior aumentó en un 0,7%, cifra que denota un incremento progresivo.

La deserción, por lo tanto, se ha configurado como un fenómeno complejo de abordar, pues en ella interactúan e influyen diversos tipos de variables, desde lo individual, socioeconómico, institucional, académico, etc. A pesar de esta complejidad algunos autores han logrado consensos en la definición de este fenómeno.

En el ámbito internacional, por ejemplo, Tinto (1975) ha sido uno de los investigadores que más ha contribuido a la comprensión del fenómeno. En su trabajo, desarrollado para Estados Unidos, introduce una interesante discusión conceptual acerca de la deserción en relación con la naturaleza voluntaria u obligatoria del fenómeno, así como también el carácter permanente o temporal del proceso. Este autor comprende la deserción como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un

estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno.

En nuestro país, Himmel (2002) define la deserción como “el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (p. 95). En relación con la naturaleza voluntaria u obligatoria del proceso Himmel señala que la deserción voluntaria puede entenderse como la renuncia a la carrera por parte del estudiante o como un abandono no informado a la institución. La no voluntaria, en cambio, se produciría como consecuencia de una decisión institucional, fundada en reglamentos universitarios que obligan al alumno a retirarse de su carrera (Himmel, 2002).

Con respecto a las causas hay gran variedad de explicaciones, al igual que González y Uribe (2005), Himmel (2002) destaca la interacción de aspectos individuales, sociales e institucionales como detonantes de la deserción universitaria. Entre las causas sociales e individuales menciona los valores, expectativas personales y familiares, el autoconcepto académico de los alumnos y sus referentes familiares, entre los más importantes. En relación con los factores de tipo institucional, destaca la falta de integración de los estudiantes a sus instituciones, los problemas de calidad de la docencia y los sistemas de apoyo institucional.

Tinto (1989) afirma que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica una variedad de perspectivas. Adicionalmente, afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar. Para los fines de esta investigación se utiliza el concepto de deserción desarrollado por Himmel (2002) con el fin de entender el fenómeno como un proceso complejo, relacionado desde la viabilidad y factibilidad de este estudio, con las causas de tipo individual que puedan influir en el fenómeno de la deserción.

Ahora bien, existen diversas consecuencias a analizar, según González (2005), existen consecuencias sociales, en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales, por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; y económicas, tanto para las personas como para el sistema en su conjunto.

La permanencia de los índices de deserción trae consigo importantes desventajas para los jóvenes que se retiran del sistema como para sus familias, ya que implica un aumento de los costos al invertir dinero en una carrera de la cual no se obtiene la titulación esperada, además de generar frustraciones y expectativas no cumplidas (MINEDUC, 2012). Adicionalmente, quienes no concluyen sus estudios se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan. Algunos estudios estiman una diferencia en más de un 45% en los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios, respecto de quienes no lo hacen.

El Estado chileno, por otro lado, otorga un aporte financiero a través de becas y créditos, estos sistemas pretenden asegurar una cobertura en educación más amplia en la población, por lo tanto el estado invierte recursos para que existan mayores oportunidades de acceso a la ES. Cabe señalar que dentro del programa elaborado para este gobierno se propuso proyectar un avance gradual en la gratuidad universal y efectiva de la educación superior, en un proceso que tomará 6 años. Esto implica que durante el próximo período de Gobierno, accederán a la gratuidad al menos los y las estudiantes pertenecientes al 70% más vulnerable de la población, abarcando extensamente a la clase media. (Bachelet, 2014). Es por esto que el costo producido por la deserción es tan relevante, ya que se estima que existe un gasto de aproximadamente 96,2 millones de dólares. De acuerdo a esta cifra, el gasto por abandono es equivalente al 26% del gasto público en educación universitaria, mientras que representa el 10,2% del gasto total (público y privado) en el sector universitario (UNESCO, 2014) y podría seguir en aumento. En este sentido, cada estudiante que abandona la institución crea un lugar vacante que pudo ser ocupado por otro alumno que permaneciera en sus estudios, por lo cual la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos (Tinto, 1989).

Es entendiendo el contexto ya expuesto, en suma a la masificación heterogénea en la ES y al aumento progresivo de los niveles de deserción universitaria, que se intenta describir este fenómeno desde la línea investigativa llamada “*Student Learning Research*” (“investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes”) donde el foco principal está en el estudio de las experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos (Noel Entwistle, 2007; Paul Ramsden, 2003; citado en González, 2011), entendiendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje, son parte de la experiencia del alumno en el contexto de aprendizaje universitario. A partir de esta línea se genera un cuerpo de conocimiento consistente sobre el fenómeno de enseñanza-aprendizaje, el denominado “Modelo 3P” - Presagio, Proceso, Producto - el cual permite sintetizar los principales hallazgos de esta línea de investigación (González, 2011). Este modelo establece que los estudiantes y los profesores se incorporan a cualquier situación de aprendizaje con experiencias previas (“Presagio”); que en estas mismas situaciones de aprendizaje los estudiantes pueden adoptar formas profundas o superficiales de aprender y enfocadas en el contenido o el aprendizaje (“Proceso”); en el caso de los profesores estos elementos se relacionan con los resultados que se obtienen, tanto académicos como de satisfacción (“Producto”). Este modelo se analizará en detalle más adelante. (González, 2011).

Es necesario señalar que el foco del presente estudio está sobre la fase de “Proceso”, la cual a través de diversas investigaciones ha establecido, como ya se mencionó, la existencia de dos formas cualitativamente distintas de abordar el aprendizaje, caracterizadas como profunda y superficial. Respecto a esto, existe un conjunto de investigaciones que han demostrado que los estudiantes que abordan el aprendizaje de manera profunda tienden a manifestar concepciones avanzadas y percepciones positivas sobre el contexto. Además, estos estudiantes son los que tienen mayor probabilidad de obtener mejores resultados. Por el contrario, aquellos que abordan su aprendizaje de manera superficial tienden a presentar concepciones cuantitativas y percepciones negativas sobre el contexto. Son también, estos estudiantes los que suelen obtener resultados deficientes (González, 2010).

Así, con este estudio, se busca describir el fenómeno de la deserción, explorando la relación que existe entre las formas de abordar el aprendizaje y los niveles de deserción

universitaria en el contexto específico de estudiantes de primer año en la Universidad de Valparaíso. Se considera importante estudiar esta influencia debido a que existe escasa literatura que aborde esta relación, existiendo factores como el motivo y las estrategias individuales de aprendizaje que influyen en los contextos educativos, como el universitario, (Biggs, 1993 en López, M. & López, A., 2013) y podrían afectar entonces, la decisión de abandonar los programas de estudios universitarios, es decir, podrían afectar los niveles de deserción.

4. Marco Teórico

La siguiente sección presenta aquellos elementos que dan sustento teórico al presente estudio, el cual está subsumido en la línea de investigación llamada “*Student Learning Research*”, la cual se basa en el aprendizaje y la docencia en Educación Superior. En primer lugar se presentan los diversos escenarios que dan origen a la perspectiva centrada en el sujeto, la cual sirve de lineamiento teórico para nuestro estudio. Posteriormente se explicará en que consiste el modelo explicativo de las 3P, relevante por ser un modelo complejo y amplio al respecto. Para luego entrar en la descripción conceptual de las formas de abordar el aprendizaje que adoptan los estudiantes, aquí también considerando los factores de motivación y estrategia. Finalizando con las diversas investigaciones e iniciativas sobre estos temas en Chile, presentando así su evidencia en nuestro país.

La perspectiva centrada en el sujeto, entiende el aprendizaje como un proceso activo, el cual, en lugar de estar dirigido por el profesor es controlado por el estudiante o es compartido con el docente. Desde esta visión, las tareas o deberes ya no se piensan de forma descontextualizada sino, como tareas auténticas conectadas con la realidad significativamente, pensando el aprendizaje no como un proceso finito en el tiempo, más bien lo considera como una actividad continua a lo largo de la vida (Gutiérrez, 2003). Por tanto queda hacernos las siguientes preguntas: ¿Cómo estudian y aprenden los estudiantes?, ¿Qué modos de abordar el aprendizaje son más eficaces? y ¿Por qué los estudiantes aprenden cómo lo hacen? (Gargallo, Garfella & Pérez, 2006). Con el fin de encaminarnos a una mejor comprensión del fenómeno, de acuerdo a la perspectiva centrada en el sujeto, la idea, tal como lo presenta Gutiérrez (2003 p. 6) es “preparar a los estudiantes para que aprendan mejor los contenidos de los planes de estudio pero, adicionalmente, que aprendan los procedimientos para que, dentro de la institución educativa y más allá de ella, puedan continuar aprendiendo”. Esto con la preocupación de que en la actualidad los procesos de enseñanza y de formación se basan en la estandarización de prácticas y contenidos, sin tener presente la diversas formas en que las personas conocen, dejando de lado la

consideración de las distintas necesidades de aprendizaje de los individuos (Gutiérrez, 2003).

Para comprender el desarrollo actual respecto al estudio del aprendizaje es necesario contextualizar sus orígenes. Durante los años cincuenta y sesenta se gestaba una visión del aprendizaje que lo definía como un cambio en el comportamiento del estudiante, es decir, como el reforzamiento o debilitamiento de la asociación entre un estímulo y una respuesta (Mayer, 2004). Esta concepción de la conducta tiene el beneficio de enfocarse de manera bastante clara en el output deseado, en otras palabras en el comportamiento de los sujetos, refiriendo específicas acciones e instrucciones que deberían tener por consecuencia una conducta deseada específica. Este beneficio, además de otros, hicieron que esta concepción fuese una base teórica efectiva y adecuada para ciertas áreas educacionales en aquel periodo (Cole, 1990). Así la tarea del profesorado consistía técnicamente en recompensar positiva o negativamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que éstos sólo se limitaban a emitir respuestas y recibir los premios y castigos que imponía el profesor.

A principios de los setenta se comenzó a gestar una visión alternativa del aprendizaje que complementaba la visión conductista con una que incluía los procesos mentales. Esta visión es la que se da desde la teoría cognitiva, la cual concibe al cerebro humano utilizando la metáfora de un computador, entendiéndolo como un procesador de la información. Esta postura, vista desde la educación, se relaciona con los procesos de percepción, atención, concentración y memoria - entre otros - que se involucran en el aprender centrándose así, en la mente y en su funcionamiento. Arancibia, Herrera y Strasser (2008, p.33) mencionan que: “[Se ha ido evolucionando] desde un paradigma conductista de dos elementos: instrucción-resultados de aprendizaje, resultante del enfoque E-R, a un paradigma cognitivo de tres elementos: instrucción-estructura de memoria-resultados de aprendizaje, que siguen los nuevos postulados de las teorías cognitivas”. La psicología cognitiva concibe al sujeto como un agente activo y constructor de su conocimiento, evidentemente este cambio de perspectiva tuvo repercusiones en el estudio de los procesos de aprendizaje y en la educación. Desde esta visión es el procesamiento de la información,

y no los estímulos en forma directa, lo que determina el comportamiento humano. En el área de la educación la psicología cognitiva también da al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje, gracias a esto, procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del sujeto pueden ser manipulados para lograr un aprendizaje más exitoso. Además, al otorgar al estudiante un rol más importante, se logró desviar la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico, hacia el significado de los aprendizajes para el sujeto, y la forma en que éste los entiende y estructura (Arancibia et. al., 2008).

La tercera visión generada en los ochenta, denominada constructivista, supone la confluencia de diversos enfoques psicológicos, los cuales dan énfasis a la existencia de un sujeto cognitivo que aporta activamente en la construcción de su propio conocimiento. Según la investigadora Frida Díaz (2010), experta en el tema de estrategias docentes para un aprendizaje significativo, la visión de los diversos autores constructivistas convergen en la convicción de que los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca aquí la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes, y que por tanto, el conocimiento no se recibe pasivamente del ambiente.

La concepción constructivista del aprendizaje y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno (Díaz, 2010, p. 23).

Es a través de estos postulados que se sustenta la “perspectiva centrada en el sujeto”, la cual consiste en una mirada constructivista que estudia los procesos de aprendizaje, visión que se enmarca el presente estudio.

Dentro de esta perspectiva se adhiere, entonces, al modelo comprensivo llamado, Modelo 3P, que se presenta a continuación.

4.1 Modelo 3P de aprendizaje y docencia universitaria

La pertinencia de este modelo se sustenta en la revisión de variadas investigaciones centradas en las temáticas de aprendizaje y docencia universitaria donde el Modelo 3P explica de manera clara y abarcadora los componentes de mayor importancia a tener en cuenta para entender la ES desde las problemáticas y oportunidades que presenta su desarrollo. En este modelo se concibe que el aprendizaje del estudiante responde a la evaluación dinámica de su entorno por lo que no está determinado por características fijas.

Como ya fue mencionado, se hace énfasis dentro de este modelo en la fase de “Proceso”, por ser la fase del modelo donde se elaboran teóricamente las aproximaciones que tiene el alumno hacia su contexto de aprendizaje, como se explicará más adelante.

Hace ya algunos años, Dunkin y Bidle (1974) establecieron un modelo que describe el proceso de aprendizaje y el funcionamiento de un aula en tres fases: presagio, proceso y producto. Los factores de presagio comprenden los aspectos contextuales (del alumno y de la enseñanza) previos a la acción educativa en un aula. Estos influyen sobre las variables de proceso, las cuales describen la dinámica de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de producto, en muchas ocasiones sinónimo de resultados académicos. Este modelo Presagio-Proceso-Producto (Modelo 3P) fue adoptado por Biggs (1987a; 1993a,b) para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este autor centró los primeros diseños del modelo en los aspectos mediacionales del proceso de aprendizaje, intentando describir la relación entre las variables del ámbito personal e institucional con las del rendimiento académico, mediadas ambas por las variables de proceso. A partir de este momento, han sido muchos los investigadores que se han preocupado por la contrastación de este modelo, modificando algunas de las variables consideradas originalmente y utilizando muestras de estudiantes de diferentes niveles educativos (por ejemplo, Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Porto, 1994; Rosário, 1999; Rosário y Almeida, 1999; Valle, González- Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998; Valle, González- Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Valle, González-Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez,2000).

El Modelo 3P representa un sistema integrado por tres componentes principales, los cuales comienzan con la letra «P», aspecto que justifica su nombre. Este sistema interactivo sostiene que los componentes Presagio, Proceso y Producto tienden al equilibrio, por lo que un cambio en cualquiera de ellos afectaría a todo el sistema (Biggs, 1994 en Rosario et. al., 2010). Según este modelo, en un aula existen cuatro componentes principales: dos de presagio, los alumnos y el contexto de aprendizaje; uno relacionado con los procesos de aprendizaje y el último con el producto o los resultados de aprendizaje. Los factores de presagio, que son bastante estables, existen previamente a la situación de aprendizaje e incluyen dos categorías de variables. Por un lado, las relativas a las características individuales de los alumnos, los cuales llegan a la escuela con determinadas competencias

cognitivas, conocimientos previos, expectativas y motivaciones para el estudio, concepciones de lo que significa el aprendizaje y diferentes percepciones sobre los requisitos de la institución escolar. Por otro lado, las variables relacionadas con el contexto de enseñanza, como la cultura educativa de la institución, estructura y contenidos de estudio, métodos de enseñanza y evaluación o la experiencia de los docentes (Ramsden, en Rosario et. al., 2010). Estos dos tipos de factores de presagio interaccionan como un sistema abierto. Por ejemplo, las percepciones de los profesores sobre los motivos o la competencia de sus alumnos para aprender influyen en sus decisiones metodológicas e influyen en el comportamiento de los alumnos en la clase, en su implicación en la tarea, así como también ocurre de forma recíproca (Biggs y Moore, en Rosario et. al., 2010). Los estudiantes, por su lado, interpretan su contexto de aprendizaje (clima de aprendizaje, estilo de enseñanza de los docentes, sistema de evaluación desplegado, etc.) a la luz de sus propias preconcepciones y motivaciones, desarrollando una actividad metacognitiva, centrada en el “proceso de aprendizaje” (Doménech, Jara y Rosel, en Rosario et. al., 2010). De esta actividad de «meta-aprendizaje» resulta la preferencia por la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje que influirá en el resultado escolar final (Biggs, 1987a, 1993 en Rosario et. al., 2010). La preferencia por un enfoque de aprendizaje en particular, está relacionada con la forma en que los alumnos adoptan orientaciones preferenciales de aprendizaje en función de su percepción en cuanto a las exigencias de los contextos escolares (Biggs, 1992; Ramsden, 1992 en Sarzoza et. al., 2013) En este sentido, los estudiantes elaboran un esquema de sus intenciones para con las tareas de aprendizaje, por ejemplo, hacer un trabajo con perfección o terminarlo lo antes posible, de las cuales resultan diferentes formas de enfrentar esas tareas: releer varias veces el trabajo intentando corregir los errores antes de entregarlo al profesor o entregarlo directamente tras su apresurada realización.

Por último, las variables de producto corresponden a los resultados escolares, estos pueden ser descritos de manera cuantitativa y cualitativamente desde el punto de vista de la institución así como desde la dimensión afectiva del alumno (Trigwell y Prosser en Sarzoza et. al., 2013) Y están determinados por los enfoques adoptados por los alumnos al aprender.

Los elementos del modelo 3P operan como en un ecosistema donde se apoyan mutuamente. Además, una característica distintiva de este modelo es que establece que el aprendizaje no está determinado por características “fijas” de los estudiantes, sino que es una respuesta “relacional” a cómo perciben la situación en que se encuentran. Del mismo modo, los profesores realizan sus actividades de docencia respondiendo a cómo perciben la situación en que se realiza. Con respecto a esto último tal como lo señala González (2011), hay mucho que se puede hacer para mejorar la experiencia de aprendizaje desde las instituciones de educación superior y no poner toda la responsabilidad en características “fijas” de los estudiantes, como origen socioeconómico, estilos de aprendizaje, “falta de interés”, debido a que oculta una parte importante del problema.

Ahora bien, como se ha señalado hasta ahora, los enfoques de aprendizaje resultan de las orientaciones preferenciales en cuanto a aprendizaje adoptadas por los alumnos. Asimismo este concepto ha pasado por diversos estados dentro de las investigaciones y se hace necesaria su revisión con la intención de una delimitación conceptual y así también, presentar las dos formas de abordar el aprendizaje que serán medidas en este estudio.

4.2 Formas de abordar el aprendizaje

A continuación se exponen brevemente las investigaciones de mayor relevancia relacionadas con el origen y desarrollo en la conceptualización de las “formas de abordar el aprendizaje”, señalando los aportes realizados por los investigadores Marton & Säljö, Entwistle & Ramsden, para finalizar con el estudio de Biggs.

Los primeros trabajos sobre los enfoques de aprendizaje se les atribuye a los investigadores suecos Marton & Säljö (1976), es importante destacar que el término de “enfoques de aprendizaje” utilizado por estos autores hacen referencia a la adopción de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar esas distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes (Ester, 2009).

Estos investigadores indagaron sobre cómo se produce el aprendizaje desde una perspectiva centrada en el individuo. Esta concepción constructivista del aprendizaje se basa, como ya fue indicado, en que el estudiante es autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje (Olmedo, 2013). Así la visión de que la enseñanza es una mera transmisión de conocimientos, recepcionados, almacenados y empleados de forma apropiada queda cuestionada.

Rescata Mahncke (2010) que Marton y sus colaboradores, en sus investigaciones, estaban interesados en el proceso empleado por los estudiantes, al leer un artículo académico, y en la forma en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión alcanzado, la principal diferencia que encontraron durante el proceso de aprendizaje se refería a si los estudiantes se centraron en el texto como tal o en lo que trataba el texto; o en la intención del autor, el punto principal, la conclusión a extraer. La primera manera de emprender la tarea de aprendizaje se caracterizó por intentar memorizar el texto. En el segundo caso, los estudiantes trataron de entender el mensaje buscando relaciones dentro del texto, buscando relaciones entre el texto y los fenómenos del mundo alrededor o buscando relaciones entre el texto y su estructura subyacente.

Observaron por ejemplo que algunos estudiantes no trataron de entender el texto sino de memorizarlo. Como dijeron Marton y Säljö “patinaron por la superficie del texto”, utilizando un enfoque superficial de aprendizaje. Otros trataron de comprender el mensaje. No trataron de memorizar el texto, y sin embargo lo recordaron muy bien. Estos estudiantes se “introdujeron bajo la superficie del texto” para interpretar ese significado, usando un enfoque profundo (Mahncke, 2010).

De esta manera, mediante estudios cualitativos con herramientas como las entrevistas y la observación descubrieron patrones de comportamiento diferenciado, pudieron constatar que los estudiantes difieren en el foco de atención que prestan a la lectura. Los estudiantes que focalizan su atención en lo que es significativo en un texto (la intención del autor, de qué trata el texto) manifestaron un enfoque de aprendizaje profundo;

en cambio, los que se centran en el texto como tal (en el signo, lo que hay en el texto) demostraron un enfoque superficial (Mahncke, 2010).

Estos resultados impulsaron a Entwistle, Hanley y Hounsell, en Inglaterra, a desarrollar instrumentos para explorar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, no solo en tareas de lectura, sino otras muchas como las clases, las redacciones, la solución de problemas, etc. (Ester, 2009). A partir de estas indagaciones, Entwistle & cols. generaron un modelo de aprendizaje y un cuestionario denominado *Approaches to Study Inventory (ASI)* (Inventario de Enfoques de Estudio). Tras un número considerable de aplicaciones de dichos instrumentos los investigadores obtuvieron tres tipos de enfoques de aprendizaje: enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque estratégico.

De esta forma, el grupo de Edimburgo caracteriza los enfoques de la siguiente manera: en el enfoque profundo el estudiante parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, examina la lógica del argumento. En el enfoque superficial la intención del estudiante se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, acepta las ideas y la información pasivamente, se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, fracasa en reconocer los principios o pautas guías. Por último en el enfoque estratégico, la intención del estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible (el logro de altas calificaciones), lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes. Así, por ejemplo, utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales adecuados y condiciones de estudio (Mahncke, 2010).

Con la información recopilada, Entwistle (1991 en Mahncke, 2010) señala que el enfoque de aprendizaje depende tanto de experiencias anteriores de aprendizaje como de las

percepciones de las características del contexto actual, la influencia de este último, sin embargo, es más notable. Pero si bien el enfoque es variable - dependiendo tanto del contenido como del contexto - ha demostrado también ser considerablemente consistente. Esta consistencia llevó a un nuevo concepto: orientación para estudiar, término que designa la consistencia transituacional del enfoque de aprendizaje junto con un tipo particular de motivación y un proceso distinto de aprendizaje.

Mahncke (2010) señala que Entwistle propone tres grandes orientaciones para el estudio y el aprendizaje: una es la orientación que tiende a la “construcción de significados”; otra, la orientación que tiende a “reproducir los conocimientos”, y, una tercera, la orientación que “persigue logros”. Cada orientación tiene a su vez su propio enfoque para estudiar y su propio componente motivacional.

Una de las investigaciones más actualizadas es la realizada por John B. Biggs, quien establece una distinción con respecto al significado que pudiera tener el término “enfoque de aprendizaje”, este autor, refiere Salas (1998) define al enfoque de aprendizaje como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica, en cuanto son influenciadas por sus características personales. Este concepto de enfoque tiene tanto elementos situacionales como personales”. Según el autor, lo que da origen a los enfoques es la interacción mediada por el meta aprendizaje, entre las orientaciones generales que manifiesta una persona a través de situaciones particulares de aprendizaje y a través del tiempo, por un lado, y la tarea actual y las demandas situacionales, por otro. El autor llega a esta descripción de lo que entiende por enfoque al plantearse la cuestión sobre si existe alguna interacción entre estilos y estrategias, es decir, entre los estilos como características inamovibles de los individuos y estrategias como procedimientos para abordar una tarea (Biggs, 1993 citado en Mahncke, 2010). El responde que sí y justamente el resultado de esa interacción sería el enfoque de aprendizaje.

Biggs (1993 en Mahncke, 2010) sostiene entonces, que se puede establecer una distinción en el tratamiento del término “enfoques de aprendizaje” dependiendo de su uso. Como se señaló anteriormente, el término ha llegado a tener dos grandes significados

completamente distintos: uno sería el de procesos adoptados anteriormente y que determinan el resultado del aprendizaje - mencionado por Marton y Säljö en su descripción de los enfoques profundo y superficial - y el otro - a manos de Entwistle - que refiere a las predisposiciones para adoptar particulares procesos llamado “orientaciones de aprendizaje”.

Así en la década de los setenta, John Biggs comienza su investigación utilizando los tres enfoques ya estudiados, profundo, superficial y estratégico/de logro e investiga sobre los complejos procesos que adoptan los alumnos en sus tareas de estudio y diseña varios cuestionarios tratando de evaluarlos, como el “*Study Process Questionnaire*” (SPQ).

En este primer momento de la investigación de Biggs, el autor afirma que el aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento) (López & López, 2013).

Sin embargo, en la última década, las investigaciones llevadas a cabo por diversos autores, incluido Biggs, han modificado este modelo trifactorial en un modelo de dos enfoques de aprendizaje: uno orientado a la comprensión y el significado, y otro hacia la superficialidad y reproducción, considerando que el enfoque de logro no posee suficiente entidad para destacarse como un enfoque diferenciado y que podría integrarse en uno de los dos enfoques u orientaciones principales (López y López, 2013). Por esta razón, también se ha visto modificado el instrumento de medida, ahora denominado “*Revised two-factor Study Process Questionnaire*” R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001, citado en López y López, 2013), para dar cuenta de esta reducción en el número de factores, clasificando a los sujetos en los niveles profundo y superficial (López-Aguado, 2009, citado en López y López, 2013).

Con estos estudios se origina una nueva línea de investigación denominada “aprendizaje del estudiante” que se traduce del término acuñado por John B. Biggs llamado “*Student Approaches to Learning*” (SAL).

Según Romero et al. (2013) en el modelo SAL se prefiere utilizar el término “enfoque” en vez de “procesos” para indicar dos cosas: (1) su naturaleza psicológica compleja, incluyendo factores motivacionales, intencionales o conductuales y (2) la dimensión relacional con el contexto, lo que implica que los enfoques se consideran muy modificables o adaptables al contexto, sobre todo a las exigencias académicas, ya que los contenidos y métodos docentes y de evaluación en las asignaturas obligan a estudiar de un modo u otro.

Se entiende que la concepción de aprendizaje y el enfoque que utilizan para aprender, representan los aspectos claves que el estudiante identifica en cada situación de aprendizaje, por lo que ambos factores son de carácter relacional. Esta dimensión relacional es bidireccional, de tal modo que además de asumir que el contexto académico influye en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, dichos enfoques pueden considerarse una medida indirecta de la calidad de la intervención (Romero et al, 2013). Por lo tanto, como dice Salas (1998) no son algo que el individuo tiene, y que aplica cuando sea necesario, sino que representa qué es para el aprendiz un evento de aprendizaje, una tarea de aprendizaje o una clase de situaciones - refiriéndose a estas situaciones como contexto de aprendizaje -. El aprendizaje pasa a ser así la descripción de una relación entre el estudiante y la tarea de aprendizaje, esto implica por qué el enfoque está muy arraigado al contexto, es decir, el enfoque, describe una relación entre las percepciones del estudiante y el aprendizaje, lo que significa que el enfoque depende tanto del contexto como del estudiante.

En el estudio de Romero et al. (2013, p. 377) se señala que para la teoría SAL “en el contexto de la Educación Superior, el enfoque profundo consistiría en estudiar comprendiendo el significado del material que se quiere aprender y por tanto, buscando relaciones entre las ideas, reflexionando sobre los conceptos obtenidos en las clases, cuestionando lo que se lee, examinando los detalles para apoyar los argumentos que se hacen, etc. El enfoque superficial supondría estudiar lo mínimo necesario para ser meramente capaz de reconocer y reproducir los materiales con objeto de superar la evaluación académica. También se han propuesto otros: un enfoque estratégico o de logro y

uno de motivación no académica o apática, aunque ambos han sido cuestionados por ser una mezcla o una parte de los dos primeros. El enfoque estratégico no está incluido en todos los cuestionarios, y es más bien una dimensión de control procedimental.”

De acuerdo a esto queda en evidencia la predominancia en las investigaciones de la consideración de dos principales enfoques de aprendizaje, el enfoque profundo y el enfoque superficial, siendo estos los objetivos de medición de este trabajo. Estos enfoques están determinados por dos factores importantes de mencionar, que dan luces sobre las razones por las cuales los alumnos podrían orientar su aproximación a los distintos contextos de aprendizaje.

4.2.1 Motivo y Estrategia

El motivo y la estrategia son conceptos que en nuestra investigación adquieren importancia pues son parte de las subescalas que miden el “*Study Process Questionnaire*” (SPQ), es por esto que se torna importante comprender la dimensión explicativa de lo que apunta estas subescalas desde la perspectiva del aprendizaje y las formas de abordarlo.

Cuando nos referimos a la subescala Motivo, estamos aludiendo al concepto de Motivación que se constituye como el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk (en Ospina, 2009) “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante.

Investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según G. Cabanach (en Ospina, 2009) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca.

De este modo entonces, la variación en estos dos polos dará lugar a variadas metas y es así como algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento. Cada una en pos de un objetivo particular y en consonancia con la motivación de logro. (Ames, 1992; Ames y Archer en Ospina et. al., 2009)

Las primeras metas (de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, centradas en el “yo”, y de rendimiento) porque comportan formas de afrontamiento diferente, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. En este sentido, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender (Nuñez, 2009).

El aprendizaje se realiza además en un contexto social que contribuye a atribuirle otros significados. El significado más patente es el instrumental. Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tiende a disminuir en la medida en que el alumno se plantee la cuestión de la utilidad. Por el contrario, en la medida en que se perciban las múltiples utilidades -a corto y a largo plazo- que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acrecienta (Tapia, 2005).

Las actividades académicas pueden tener, además, otros significados. En los contextos académicos, tanto la actividad de los alumnos al tratar de aprender como la consecución o no de los logros perseguidos es objeto de evaluación. Conseguir calificaciones positivas da seguridad, una seguridad que es básica, razón por la que los alumnos estudian sobre todo para aprobar. La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede que aumente ciertos rendimientos, pero cualitativamente su efecto sobre el aprendizaje es negativo. (Tapia, 2005)

La actividad académica cobra aún otros significados que pueden influir en el interés esfuerzo que los alumnos ponen en aprender. Nos referimos, por un lado, a que sea percibida como algo que uno elige o acepta de buena gana, no por imposición, o por el contrario, a que sea percibida como una imposición sin valor personal. Como ya puso de manifiesto de Charms (1976 en Tapia, 2005), trabajar sin sentirse obligado, a ser posible en torno a proyectos de desarrollo personal que uno elige, o dicho de otro modo, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la autorregulación, al contrario de lo que ocurre cuando uno se siente marioneta en manos de las personas que le obligan a estar en clase. Si un alumno se siente así, obligado, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan sobre todo las conductas orientadas a salir como sea de la situación. (Tapia, 2005)

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, por otro lado, estas son utilizadas por el estudiante de un modo intencionado o, por la tarea o por la situación de aprendizaje que lo determine. Cada vez que el estudiante esté frente a nueva información este pondrá en marcha sus recursos para abordar este contenido con la intención de lograr incorporarla a su sistema cognitivo. (Moreno, 1997 en Maquilón 2003).

El estudio de las estrategias de aprendizaje ha sido abordado a través de dos principales tendencias de investigación, por un lado se encuentra la postura en la que las estrategias son consideradas técnicas de estudio y por otro las centradas en emplear el término “aprender a aprender” (Hernández Pina, 2001a en Maquilón, 2003).

Cuando se analizan las estrategias de aprendizaje considerándolas “técnicas de estudio” lo central son los procesos de adquisición y enseñanza al estudiante, proporcionándoles el cuándo y cómo aplicarlas. Por otro lado cuando se integran las características personales, contextuales y motivacionales del sujeto en el proceso de aprendizaje, estamos más próximos a concebir el desarrollo de las estrategias de aprendizaje como un modo de “aprender a aprender”, esto porque es el estudiante quien busca el significado y la comprensión de lo que aprende siendo consciente de sus posibilidades y limitaciones, y tratando de desarrollar sus propias habilidades de aprendizaje. (Maquilón, 2003).

Para efectos de este estudio se considera una línea mixta en donde se integran ambas corrientes, ya que por un lado es necesario el conocimiento personal, el fomentar las habilidades personales, el incentivar la motivación por aprender, el contexto ecológico que envuelve el aprendizaje (Maquilón, 2003) como la adquisición de una metodología de técnicas y estrategias de aprendizaje.

Como señala Monereo (1990) hablar de técnica y estrategia no es lo mismo, técnicas son los procedimientos y acciones que configuran las estrategias, es decir, que la utilización de una estrategia requiere dominar previamente las técnicas que la componen, además de conocer el funcionamiento del propio aprendizaje (Metaconocimiento) que capacite al aprendiz para identificar las estrategias más adecuadas a cada situación haciendo que el aprendizaje, concebido como una habilidad cognitiva de los estudiantes sea más eficaz (Maquilón, 2003).

Cabe mencionar también la distinción entre estilo de aprendizaje y estrategia, según Kirby (1988) las estrategias pueden definirse como la decisión de emplear diversas tácticas

con la intención de resolver un problema. En cambio, el termino estilo de aprendizaje se refiere al uso habitual de grupos de estrategias afines. (Maquilón, 2003).

Como rescata Maquilón (2003) de Danserau (1978) las estrategias están relacionadas con la consecución de un aprendizaje efectivo, ya que muchos estudiantes malgastan su tiempo intentando aprender mediante pura memorización, ya sea por desconocimiento de las estrategias, por no incluirlas en el proceso de aprendizaje o por no saber cuándo y cómo emplearlas.

Para sistematizar las ideas sobre las estrategias de aprendizaje utilizamos el resumen de Monereo (1994, 1997) y Gargallo (1995) en Maquilón (2003):

- Las estrategias de aprendizaje son capacidades, aptitudes o competencias mentales que se desarrollan con la actividad y que se aprenden y se pueden enseñar.
- Las estrategias de aprendizaje llevan consigo una articulación de procesos. Integran técnicas o destrezas, a las que coordinan.
- Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.
- Utilizan de modo selectivo los recursos y capacidades de que el estudiante dispone.
- Las estrategias de aprendizaje son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos.
- Su puesta en marcha es en principio no automático sino controlado, precisa de deliberación y flexibilidad en su uso. Lo que comporta metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos.
- Una vez que los estudiantes aprenden el uso correcto de las estrategias se trasforman en un proceso automático, convirtiéndose en destrezas que se emplean en todos los ámbitos y no solo en lo académico.

- Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la totalidad de contenidos de aprendizaje, procedimentales y conceptuales, siendo una formación interdisciplinaria.

Biggs (1984) señala que “las estrategias de aprendizaje” son una variable fundamental en el rendimiento académico; una variable que actúa entre variables independientes (persona- situación) y las variables dependientes (ejecución-actuación académica) (Maquilón, 2003).

Para Biggs (1984) el componente de los enfoques de aprendizaje se relaciona directamente con las estrategias de aprendizaje, ya que determina la relación que existe entre el estudiante, la situación de aprendizaje y el rendimiento académico.

Siguiendo con Maquilón (2003) indica que la relación entre motivo y estrategia, ambas subescalas del cuestionario SPQ, se demostró inicialmente por Marton y Säljö (1976b, 1984) en donde señalaron que existe relación entre la intención del alumno a abordar situaciones de aprendizaje y el proceso que este pone en práctica para superarlas. Esta misma relación y su correspondiente repercusión en los resultados de aprendizaje han sido analizadas en diversos trabajos basados en la corriente SAL. Es a través de esta corriente donde Biggs realizó su primer estudio (Biggs, 1976^a, 1982) para comprobar que existe una alta correlación entre cualquier motivo y su estrategia complementaria, reiterándose estos resultados con investigaciones llevadas a cabo por otros investigadores en diversos contextos (Watkins, 1982, 1988; O’neil y Chil, 1984; Kember y Gow, 1990; etc.).

Finalmente, esta línea de investigación ha tenido sus aproximaciones al fenómeno chileno, algunos estudios respecto a este tema se pueden resumir en los siguientes:

Una de las primeras investigaciones que abordan el enfoque de aprendizaje en Chile, fue realizado por el profesor Raúl Salas (1998) el cual consistía en identificar enfoques de aprendizaje en estudiantes de pregrado de la Universidad Austral de Chile y

comprobar su incidencia en el rendimiento académico. Los resultados concluyeron que el enfoque a que más recurren los estudiantes es el estratégico, seguido por el profundo y, en tercer lugar, el superficial. Entre las áreas de estudio se detectó también cierta inclinación por la adopción preferente de un enfoque de aprendizaje más que otro. Aunque no se detectaron relaciones significativas entre factores y rendimiento, los estudiantes que adoptan enfoques estratégico-profundos obtienen rendimientos superiores a los que recurren a otros enfoques (Salas, 1998).

En 2011, los investigadores Carlos González y colaboradores generaron una investigación sobre la asociación entre las formas de abordar el aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. Los resultados sugieren que aquellos que abordan el aprendizaje profundamente tienden a presentar percepciones positivas sobre la situación de aprendizaje, y a estar en cursos donde sus profesores enseñan centrándose en el estudiante y el cambio conceptual. Luego se presentan propuestas a nivel de prácticas de docencia universitaria y de promoción de investigación en esta área.

Otro estudio, también elaborado en Chile, por Fasce et. al., (2013), menciona que los estudiantes exitosos se caracterizan por poseer estrategias de autorregulación y adoptar un enfoque profundo de aprendizaje. El desarrollo de tales habilidades se hace especialmente notorio en el primer año de estudios universitarios. En este estudio examinaron las relaciones entre estos aspectos en la situación de estudiantes de primer año de diversas carreras de la Universidad de Concepción. Los resultados muestran importantes vínculos entre la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo y el empleo de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Finalizando con la discusión sobre la conveniencia de enseñar estrategias de autorregulación en el contexto propio del currículum.

El estudio de los enfoques de aprendizaje no solo se ha hecho desde una visión general, sino que también particular, incorporando la visión de las disciplinas, destacando las formas en que los estudiantes abordan su aprendizaje identificadas consistentemente en diferentes áreas disciplinarias tales como ingeniería (Case y Marshall, 2004, en González,

2010), geografía (Maguire, Evans, y Dyas, 2001, en González, 2010) y bioquímica (Minasian-Batmanian, Lingard, y Prosser, 2006, en González, 2010), entre otras; y distintos medioambientes de aprendizaje, como por ejemplo, aprendizaje basado en problemas (Laurillard, 1984, en González, 2010) o educación a distancia (Richardson, 2005; Richardson, Morgan, y Woodley, 1999, en González, 2010)

La presente discusión teórica entrega una clara visión de los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que ha sido el foco principal de una línea de investigaciones que intenta dar respuesta al cómo lograr entregar una mejor experiencia de aprendizaje. Este tema es de especial interés para las instituciones educativas, en este caso en particular, las instituciones de educación superior, ya que al ingresar un grupo especialmente heterogéneo de alumnos, se evidencian las diferencias en cuantas habilidades y herramientas en el aprendizaje que podrían mermar su desempeño en sus respectivos programas de estudios.

Existe cierto consenso en determinar que las características de los estudiantes, juegan un rol importante en la continuidad y conclusión exitosa de los estudios, no obstante, también se debe tener en cuenta que el Informe sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena publicado por IESALC - UNESCO (2005), declara que las características de los modelos de docencia, en el sistema de selección y en el efecto combinado ambos, son factores explicativos fundamentales que llevan a los estudiantes a abandonar la universidad (Román, 2013).

Asimismo, es que cada año los sistemas de admisión a la educación terciaria chilena admiten a postulantes que minoritariamente se titulan oportunamente (26%); que mayoritariamente desertan (60%) y que en promedio demoran un 30% más en titularse que tiempo oficial (Ministerio de educación, 2015).

Al ser esta una problemática relevante a nivel nacional es que se han diseñado e invertido, a través de fondos públicos y privados, en diversos programas de nivelación con la finalidad de asegurar el acceso y la retención en la educación superior. Dentro de estas

iniciativas podemos señalar los propedéuticos UNESCO, programas diseñados para la restitución del derecho a la educación, tienen la característica de ser “directos”, esto quiere decir que los estudiantes que lo aprueban pueden ser eximidos de los resultados PSU, así se le otorga la posibilidad de acceso a programas de estudios que sin la experiencia de haber rendido un programa propedéutico no hubiesen logrado (Gil, 2009).

También se pueden mencionar el programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo), que busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior. Esto permitiría aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media.

En los programas anteriormente señalados los esfuerzos han estado centrados principalmente, en lograr un acceso homogéneo a través de la preparación para el rendimiento de la PSU. Asegurando hasta el momento solo vacantes.

Por esto mismo, un problema que este estudio considera con especial atención es la continuidad y posterior conclusión de los programas de estudios a los que se logra acceder. Que a diferencia de lo revisado anteriormente no es considerado con la relevancia que merece, al solo estar centrado en tratar de disminuir las diferencias surgidas en la educación escolar, dejando de lado el proceso mismo de aprendizaje que se sigue y seguirá experimentando el estudiante en su nuevo contexto educativo.

El foco entonces debería estar también en el desarrollo de un sentido, donde el estudiante se involucre con su propio proceso de aprendizaje.

Así, es como este estudio propone que la exploración de los enfoques de aprendizaje en relación con los niveles de deserción, entregaría pautas de comprensión del mismo proceso, que podrían ser utilizados para el diseño de programas que abarquen de una manera más amplia, la preparación a la experiencia universitaria, desde las formas que los estudiantes se motivan y logran elaborar estrategias individuales para enfrentarse a las

diversas exigencias relativas al contexto académico universitario. También es posible extraer de la relación explorada en este estudio, diversas falencias en cómo se han estado configurando los espacios educativos dentro de esta área, siendo una invitación a reflexionar a que se deben no solo corregir las dificultades en el acceso si no también la permanencia de los alumnos, otorgándoles una experiencia significativa de su proceso de aprendizaje y formación profesional.

5. Marco Metodológico

La metodología de este estudio es de tipo cuantitativa, según comenta Bar (2010, p.1) "bajo el rótulo de 'métodos cuantitativos' se identifica una variada serie de conceptualizaciones y procedimientos no siempre afines, cuyo elemento común reside en la propiedad de objetivar el fenómeno en estudio a través de la medición, u otras operaciones como la clasificación y el conteo". Este tipo de investigación procura estudiar los fenómenos utilizando, generalmente, estudios experimentales o correlacionales caracterizados primordialmente por mediciones objetivas y análisis que involucran métodos numéricos y cuantitativos (Giraldo, 2006, p.56). Entendiendo lo anterior, el enfoque del presente trabajo es de la línea cuantitativa, ya que en primera instancia se recolecta información respecto a los porcentajes de deserción en ES en Chile, además se pretende medir las formas de abordar el aprendizaje y para ello se utiliza el instrumento 2-SPQ-2F midiendo los enfoques profundo y superficial, explicados en el apartado anterior, finalizando con el uso de la estadística para encontrar cuales son las relaciones entre las variables estudiadas. Se suma también que el presente estudio es de tipo exploratorio, siguiendo la clasificación de Dankhe (1986 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) las investigaciones se dividen en los tipos: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Según Hernández et al. (2010) esta clasificación es muy importante, debido a que según el tipo de estudio de que se trate varía la estrategia de investigación. En Ávila (2006, p. 61) se comenta lo siguiente: "De acuerdo con Kerlinger (1983) los estudios exploratorios buscan hechos sin el objetivo de predecir las relaciones existentes entre las variables. Se utilizan en situaciones en las que prácticamente no se dispone de información o el PON (Problemas, oportunidades y necesidades del problema de investigación) casi no se ha investigado. En este tipo de situaciones se inicia con un estudio exploratorio con el propósito de "preparar el terreno" (Dankhe, 1986), es decir, se desarrollan a fin de ir documentando el tema de investigación". Este tipo de investigación es la elegida ya que permite acercarse y explorar si existe o no una influencia del modo de abordar el aprendizaje en el fenómeno de la deserción y cual sería esta. Relación que, como se ha comentado previamente, posee escasa literatura.

Ahora bien, el diseño de la presente investigación es no experimental, el cual como lo señala Hernández et. al. (2010, p. 152) "es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables (...) lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos". Esta investigación se entiende como un proceso dinámico en que la forma de abordar el aprendizaje ya está siendo utilizada por los sujetos de la muestra a la hora de aplicar el cuestionario S-PQR-2F. Posteriormente se analizan los resultados y se verá cual es la relación con los niveles de deserción – alta, moderada y baja -. Esta conceptualización considera al diseño no experimental, denominado transversal, de acuerdo con el número de momentos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos, éste está centralizado en analizar el estado de una o más variables en un momento dado y puede ser descriptivo o correlacional/causal (Hernández et. al., 2010). En nuestra investigación se utilizará la investigación transversal descriptivo, la cual describe las variables relacionadas en un momento dado, utilizando el cuestionario S-PQR-2F, cuya aplicación se efectuará la segunda semana de Agosto.

Así mismo, la presente investigación tiene un carácter descriptivo inferencial, el cual es definido como el estudio que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986 citado en Hernández et.al., 2010), esto se evidencia en la obtención de los resultados del cuestionario R-SPQ-2F y en su respectiva descripción y análisis de la relación con los niveles de la deserción.

5.1 Descripción de la muestra

Como una manera de profundizar en la problemática de la deserción, la presente investigación trabajara en base a la muestra de Parada et al. (2014) de su trabajo de tesis de pregrado, pues es representativa, abarcativa y homogénea respecto a las características de los sujetos de estudio en la temática de la deserción en la ES, asimismo destacar que es una muestra tomada en la Universidad de Valparaíso, la cual es Publica, lo que la convierte en “una universidad compleja, por lo que su realidad es comparable con otras instituciones universitarias de carácter regional” (Parada et al., 2014). Este último punto es gravitante a la hora de estudiar un fenómeno multifactorial y complejo como la deserción Universitaria.

Considerando que la muestra está basada en el estudio de (Parada et al., 2014), se utilizarán los niveles de deserción que presentaron las carreras de Derecho (baja), Ingeniería Comercial (moderada) e Ingeniería Civil Biomédica (alta), se destaca que estos niveles de deserción se han mantenido durante los últimos cinco años como lo demuestra la siguiente tabla :

Tabla 1: Niveles de deserción

Programa	Deserción Año Cohorte 2010	Deserción Año Cohorte 2011	Deserción Año Cohorte 2012	Deserción Año Cohorte 2013	Deserción Año Cohorte 2014	Promedio de deserción
Derecho	8,80%	13,90%	6,50%	15,60%	8,90%	10,74%
Ingeniería Civil Biomédica	22,90%	20,00%	22,20%	38,60%	33,80%	27,50%
Ingeniería Comercial	13,20%	4,40%	13,40%	22,10%	13,80%	13,38%

Fuente: Dirección General de Planificación y Desarrollo (2015). Universidad de Valparaíso. Promedio de los niveles de deserción, de la tasa de cohorte del 2010-2014.

La aplicación del instrumento será en una población de aproximadamente 300 estudiantes de Valparaíso en las tres carreras anteriormente mencionadas, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos matriculados en primer año indicados en el estudio anterior y considerando que esta cantidad está sujeto a una variante numérica en relación a lo que ocurra el día de la aplicación del instrumento. Mediante Secretaria de División Académica se obtendrá la lista de los datos de matriculados durante el periodo 2015 y se realizarán los trámites para la obtención de autorización para la aplicación del instrumento.

5.2 Características del Instrumento

El cuestionario R-SPQ-2F, en su versión en castellano, consta de 20 ítems y, según la bibliografía (Duff y McKinstry, 2007, citado en González, del Rincón y del Rincón, 2011) tiene dos escalas, de 10 ítems cada una, una con el enfoque profundo y la otra con el enfoque superficial. Además, cada escala puede dividirse en dos subescalas, de 5 ítems

cada una, que distingue entre motivo y estrategia, correspondiendo los ítems como se muestra en la tabla continuación:

Tabla 2: Tabla de puntuación por Enfoques y Subescalas

Escalas	
Enfoque Profundo	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque superficial	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20
Subescalas	Ítems
Motivo Profundo	1+5+9+13+17
Estrategia Profunda	2+6+10+14+18
Motivo Superficial	3+7+11+15+19
Estrategia Superficial	4+8+12+16+20

Fuente: Extraído y modificado desde Montealegre et al, 2014

Las preguntas son cerradas y de autorreporte, el cuestionario se responde sobre una escala tipo Likert de cinco respuestas que van de “Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”. Se puntúan de 0 a 5 respectivamente con un puntaje total posible de 100, siendo el puntaje 0 no responde el ítem. Para determinar cuál es el enfoque predominante para cada sujeto, se debe identificar cual puntaje, entre la escala Profundo y la escala Superficial, es mayor. Esto de una posibilidad de puntajes de 0 a 50. Para las subescalas Motivo y Estratégico, de 0 a 25.

5.2.1 Análisis de confiabilidad.

Según González (2011), los resultados del análisis de confiabilidad, realizado a través del α de Cronbach, para las escala “Aprendizaje Superficial” es de .772 y para “Aprendizaje Profundo” es de .750, lo que muestran que ambas escalas presentan valores buenos en términos de confiabilidad.

5.2.2 Análisis de validez de componentes principales.

La estimación de la validez de constructo del instrumento se llevó a cabo a través de un análisis de componentes principales. González (2011, p. 37) menciona que “con el objetivo de indagar si los datos se adecuaban a un modelo factorial se realizó la prueba de KMO, que entregó resultados muy buenos ($KMO = .874$). A su vez la prueba de Barlett fue estadísticamente significativa ($X^2 = 6276.734$; $p = .000$)”. También este autor indica que los resultados del análisis de componentes principales muestran que los factores corresponden a las escalas del cuestionario SPQ como se han presentado en estudios previos.

5.2.3 Análisis consistencia interna.

Indica González et al, (2011) que Biggs et al. (2001) defienden la consistencia interna del instrumento, sosteniendo la unidimensionalidad de los ítems para cada una de las escalas y subescalas, por esta razón los autores han realizado un último análisis que distinga entre cada una de las subescalas, como lo demuestra la siguiente tabla.

Tabla 3: Consistencia interna del R-SPQ-2F en su versión en castellano

Subescalas	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Alpha
Motivo Profundo	0,997	0,994	0,018	0,0135	0,620
Estrategia Profunda	0,970	0,941	0,068	0,0282	0,698
Motivo Superficial	0,966	0,932	0,061	0,287	0,637
Estrategia Superficial	0,895	0,790	0,106	0,0464	0,631

Fuente: Extraído y modificado desde Montealegre et al, 2014

Estos resultados según González et al. (2011, p.10) “no corroboran la consistencia interna afirmada por los autores del cuestionario pero sí podemos corroborar los resultados de otras investigaciones en los que se ha constatado que la dimensión superficial, en particular, obtiene unos resultados por debajo de lo que podríamos denominar como satisfactorios (Duff y McKinstry, 2007), y que la distinción entre subescalas, cada vez tiene menos sentido y es poco operativa (Justicia et al., 2008)”.

5.3 Técnica de análisis de datos

En el Análisis Estadístico el proceso consta en describir los datos efectuando un análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables y luego describir la relación entre éstas. Para describir los datos se debe analizar la distribución de las puntuaciones o frecuencias de los resultados del cuestionario R-SPQ-2F, es decir, ordenar un conjunto de puntuaciones con sus respectivas categorías, esto se realizó mediante gráficos circulares. Posteriormente se calculan las medidas de tendencia central (moda, mediana y media) y de variabilidad o dispersión (rango, desviación estándar y la varianza). El análisis estadístico que se realizó es un análisis entre los grupos de las diferentes carreras ya mencionadas, las cuales se diferencian entre sí por el nivel de deserción (baja, moderada y alta), para este análisis se utilizará la prueba estadística inferencial de Levene, con fin de realizar un análisis para evaluar la homogeneidad de las varianzas. Luego se utilizará la prueba no paramétrica “ANOVA” para así poder encontrar las posibles diferencias de varianzas en el comportamiento de esta muestra, por último la prueba estadística t-student para analizar diferencias de medias.

6. Análisis Estadístico

Para el presente análisis se consideró la totalidad de las preguntas del cuestionario R-SPQ-2F, en una muestra total de 253 estudiantes perteneciente de las carreras de Derecho (104), Ingeniería Biomédica (50) e Ingeniería Comercial (99) de primer año, estudiantes con matrícula vigente al segundo semestre del año 2015, de la Universidad de Valparaíso, ubicada en la Región de Valparaíso. Este representa el 80% del total de los estudiantes por carrera.

Definición de las variables

1) Niveles de Deserción.

-Definición conceptual: Abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore.

-Definición operacional: Variable cualitativa.

2) Formas de abordar el aprendizaje.

-Definición conceptual: Adopción de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar esas distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes

-Definición Operacional: Variable de intervalo.

6.1 Análisis Descriptivo

En la tabla 1 se observa la distribución de los estudiantes que contestaron el cuestionario. El 39,13% corresponde a los estudiantes de Ingeniería Comercial, el 19,76% corresponde a los estudiantes de Ingeniería Biomédica y el 41,11% corresponde a los estudiantes de Derecho.

Tabla 4. Tabla de distribución de estudiantes por carrera.

Carrera	Nº de Estudiantes	Porcentaje
Ingeniería Comercial	99	39,13%
Ingeniería Biomédica	50	19,76%
Derecho	104	41,11%
Total	253	100%

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010

6.1.1 Análisis descriptivo de los Enfoques Profundo y Superficial.

A continuación se presentan las tablas y las gráficas obtenidas del análisis descriptivo de los enfoques Profundo y Superficial por carrera y su correspondiente interpretación.

Tabla 5. Tabla de estadísticos descriptivo del Enfoque Profundo por carrera.

Enfoque Profundo									
Carrera	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.*	Rango Obs.*	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Ingeniería Comercial	65	33	31	33	7	26	5,58	0,76	3,44
Ingeniería Biomédica	79	33,1	33	33	6	24	4,81	0,05	3,6
Derecho	37	30,6	32	31	6	19	4,51	0,27	2,7
N	181								

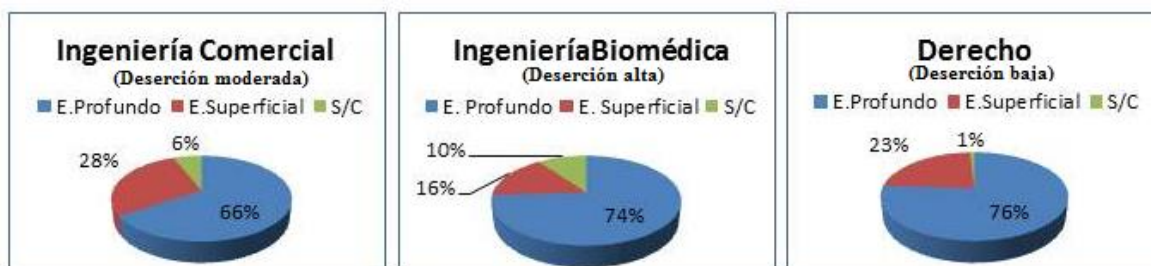
Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Tabla 6. Tabla de estadísticos descriptivo del Enfoque Superficial por carrera.

Enfoque Superficial									
Carrera	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Ingeniería comercial	28	30,8	31	31	0-50	24-43	4,57	0,59	0,42
Ingeniería Biomédica	24	31,7	29	31	0-50	23-41	5,09	0,12	-0,73
Derecho	8	33,3	32	33	0-50	26-42	5,65	0,17	-1,20
N	60								

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Gráfica 1. Distribución de los Enfoques Profundos v/s Superficial por carrera.



Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010.

Los gráficos indican que respecto del Enfoque Profundo la mayor diferencia se evidencia entre las carreras de Ingeniería Comercial v/s Derecho e Ingeniería Biomédica; donde la carrera de Ingeniería Comercial presenta un porcentaje menor de estudiantes con un Enfoque Profundo. Respecto del Enfoque Superficial la carrera de Ingeniería civil en Biomédica presenta un porcentaje menor de estudiantes, no obstante esta carrera presenta también un mayor porcentaje de estudiantes que no poseen clasificación. Derecho e Ingeniería Biomédica tienden a diferenciarse más bien en el Enfoque Superficial y a mantener porcentajes relativamente similares en el Enfoque Profundo.

6.1.2 Análisis descriptivo del Enfoque Profundo por subescalas.

Tabla 7. Tabla de estadísticos descriptivo Subescala Motivo del Enfoque Profundo.

Subescala Motivo del Enfoque Profundo									
Carrera	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Ingeniería Comercial	45	18,4	21	18	0-25	14-24	2,49	0,12	-0,75
Ingeniería Biomédica	26	16,8	14	17	0-25	12-20	2,75	0,32	-0,57
Derecho	51	18,6	17	18	0-25	13-25	2,46	0,35	0,02
N	122								

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15

Tabla 8. Tabla de estadísticos descriptivo Subescala Estrategia del Enfoque Profundo.

Subescala Estrategia del Enfoque Profundo									
Carrera	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Ingeniería comercial	12	17,1	17	17	0-25	13-21	2,57	0,00	-1,16
Ingeniería Biomédica	4	15,8	16	15,5	0-25	13-19	2,50	0,56	0,93
Derecho	21	16,6	17	17	0-25	11-20	2,42	-0,84	0,37
N	37								

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15

Gráfica 2. Distribución de los subescalas Motivo y Estrategia del Enfoque Profundo por carreras.

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010

Los gráficos indican que existe un predominio en todas las carreras de la subescala Motivo por sobre la subescala Estrategia en el Enfoque Profundo. El porcentaje de esta subescala Motivo es similar en las tres carreras. Respecto de la subescala Estrategia este presenta diferencias importantes entre las carreras, donde Ingeniería Biomédica presenta puntajes inferiores en comparación con las otras carreras. Cabe mencionar que esta carrera también posee el menor porcentaje de alumnos sin clasificación en comparación con las demás carreras.

6.1.3 Análisis descriptivo del Enfoque Superficial por subescalas.

Tabla 9. Tabla de estadísticos descriptivos por Subescalas Motivo del Enfoque Superficial

Subescala Motivo del Enfoque Superficial									
Carrera	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Ingeniería Comercial	7	16,1	18	16	0-25	13-18	1,77	-0,80	0,44
Ingeniería Biomédica	4	18,5	20	18	0-25	15-23	3,70	0,27	1,43
Derecho	6	17,8	19	18	0-25	13-22	3,19	-0,33	-0,27
N	17								

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Tabla 10. Tabla de estadísticos descriptivos por Subescalas Estrategia del Enfoque Superficial

Subescala Estrategia del Enfoque Profundo									
Carrera	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Ingeniería Comercial	17	17,7	17	17	0-25	14-24	2,49	1,06	1,59
Ingeniería Biomédica	4	17,8	16	17,5	0-25	16-20	2,06	0,12	1,15
Derecho	17	17,5	16	17	0-25	13-23	2,50	0,69	0,27
N	38								

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Gráfica 3. Distribución de subescala Motivo v/s Estrategia del Enfoque Superficial por carrera



Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010

Del análisis de las subescalas del Enfoque Superficial, se observa que existe un predominio en su mayoría de la subescala Estrategia en las tres carreras. En la carrera de Ingeniería Biomédica existe una igualdad entre las subescalas, es también la que presenta el menor porcentaje de esta subescala. En la subescala Motivo existe un mayor porcentaje en la carrera de Ingeniería Biomédica respecto a las otras carreras, existiendo diferencia en la subescala de esta carrera respecto a las demás. Cabe mencionar que en la carrera de Ingeniería Comercial, existe mayor porcentaje de estudiantes sin clasificar respecto a las demás carreras.

En resumen en base al análisis descriptivo efectuado por carrera, se observa que el Enfoque Profundo tuvo mayor predominancia que el Enfoque Superficial, en donde la carrera de Derecho obtuvo un 76% respecto a las otras carreras. Así mismo en el Enfoque Profundo predominó la subescala Motivo, en donde la carrera de Ingeniería Biomédica obtuvo un 70% respecto a las otras carreras. En el Enfoque Profundo en la subescala Estrategia existen diferencias importantes entre las tres carreras, el mayor porcentaje lo tiene Derecho con 27% respecto a la carrera que tiene menor porcentaje que es Ingeniería Biomédica con un 11%. Finalmente en el Enfoque Superficial predominó la subescala Estrategia, en donde la carrera de Derecho tiene el mayor porcentaje con un 71% respecto a las demás.

6.1.4 Análisis descriptivo del Enfoque Profundo y Superficial por sexo.

Tabla 11. Tabla de estadísticos descriptivos del Enfoque Profundo por sexo.

Distribución Enfoque profundo por sexo									
Sexo	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Femenino	100	32,3	33	32	6	23	4,78	0,23	3,23
Masculino	81	32,9	33	33	7	29	5,5	0,57	3,5

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Tabla 12. Tabla de estadísticos descriptivos del Enfoque Superficial por sexo.

Distribución enfoque superficial por sexo									
Sexo	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Femenino	29	31,4	29	31	7	30	5,32	0,37	2,44
Masculino	31	31,5	31	31	7	18	4,57	0,3	2,31

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Gráfica 4. Distribución de los Enfoques Profundo v/s Superficial por sexo.



Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010.

Los gráficos observados indican que en el Enfoque Profundo el sexo Femenino predomina con un 55% respecto al sexo Masculino y con respecto al Enfoque Superficial el sexo Masculino predomina con un 52% respecto al sexo Femenino.

Tabla 13. Tabla de estadísticos descriptivo de las subescala Motivo y Estrategia del Enfoque Profundo.

Subescala Motivo									
Sexo	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Femenino	61	18,3	17	18	3	13	2,56	0,11	3,37
Masculino	61	18	16	18	5	10	2,7	0,17	1,92
Subescala Estrategia									
Femenino	27	17	17	17	4	9	2,21	-0,24	2,63
Masculina	10	16	17	16,5	5	9	2,94	-0,18	1,83

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Gráfica 5. Distribución de las subescalas Motivo v/s Estrategia del Enfoque Profundo por sexo.



Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010.

En la distribución del sexo en el Enfoque Profundo en la subescala Motivo no existen diferencias en los porcentajes. En cambio en la distribución del sexo en la subescala Estrategia se observa que el sexo Femenino predomina de forma importante con un 73% respecto al sexo Masculino.

Tabla 14. Tabla de estadísticos descriptivo de las subescala Motivo y Estrategia del Enfoque Superficial.

Subescala Motivo									
Sexo	N	Media	Moda	Mediana	Rango Inst.	Rango Obs.	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis
Femenino	8	17,3	16	3,5	10	10	3,1	0,61	2,65
Masculino	9	17,3	16	3	9	9	2,74	0,17	2,3
Subescala Estrategia									
Femenino	19	18,1	16	18	4	10	2,86	0,52	2,49
Masculino	19	17,2	15	17	3	6	1,8	0,52	2,29

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Gráfica 6. Distribución de las subescalas Motivo v/s Estrategia del Enfoque Superficial por sexo.



Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software Office 2010.

En la distribución del sexo en el la subescala Motivo se observa que el sexo Masculino predomina con 53% respecto al sexo Femenino. En la distribución del sexo en la subescala Estrategia se observa que no existen diferencias en los porcentajes.

Como resumen se observa que en cuanto al sexo de los estudiantes que respondieron el cuestionario en el Enfoque Profundo y Superficial, no se observan diferencias importantes con respecto a este aspecto, lo mismo ocurre en las subescala Motivo de ambos enfoques. Sin embargo en el Enfoque Profundo en la subescala Estrategia se observa un predominio en el sexo Femenino con un 73% respecto al sexo Masculino.

6.2 Análisis Inferencial

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis inferencial de los enfoques Profundo y Superficial con sus respectivas subescalas por carrera y su correspondiente interpretación.

Para observar si existen diferencias significativas entre los Enfoques Profundo v/s Superficial y sus respectivas subescalas, asumiendo que los supuestos se cumplen con la prueba de Levene (estos supuestos corresponden a que los puntajes de los enfoques del cuestionario R-SPQ-2F se distribuyen de forma normal con varianzas homogéneas), se utiliza la prueba ANOVA, para posteriormente analizar el comportamiento de esta variable respecto a los niveles deserción, finalmente se utiliza comparación múltiple con prueba de Scheffé.

6.2.1 Análisis Inferencial Enfoque Profundo.

Tabla 15. Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para el Enfoque Profundo.

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
3,183	2	250	,043

Fuente: Levene, extraído de software SPSS versión 15.

Los resultados de la prueba de homogeneidad indican que no existe igualdad de varianza entre los puntajes del enfoque profundo por carrera, debido a que el valor de significación es de $0,043 < 0,05$, es decir, no son homogéneas.

Tabla 16. ANOVA de las Varianzas del Enfoque Profundo.

Enfoque Profundo	Suma de cuadrados	Gl	F	Sig.
Entre grupos	56,674	2	,718	,489
Intra grupos	9866,353	250		
Total	9923,028	252		

Fuente: ANOVA, extraído de software SPSS versión 15.

De la prueba ANOVA del Enfoque Profundo, se puede apreciar que no alcanzan los criterios de significación estadísticos que son requeridos, ya que el valor de significación en este caso es 0,489 es mayor al 0,05, de esto se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los grupos en el Enfoque Profundo en las carreras.

Tabla 17. Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para el Enfoque Profundo

	carrera (I)	carrera (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Scheffé	Ing. Comercial	Derecho	-,993	,882	,531	-3,17	1,18
		Ing. Biomédica	-,103	1,090	,996	-2,79	2,58
	Derecho	Ing. Comercial	,993	,882	,531	-1,18	3,17
		Ing. Biomédica	,891	1,081	,712	-1,77	3,55
	Ing. Biomédica	Ing. Comercial	,103	1,090	,996	-2,58	2,79
		Derecho	-,891	1,081	,712	-3,55	1,77

Fuente: Scheffé, extraído de software SPSS versión 15.

Al observar los resultados de la prueba de Scheffé estos indican que no existen diferencias significativas del análisis comparativo entre las carreras. Esto pudo haber sucedido debido a que los resultados de la prueba Scheffé están en relación a los resultados de la prueba ANOVA en donde como se mencionó anteriormente tampoco existieron diferencias significativas.

6.2.1.1 Análisis inferencial por subescalas del Enfoque Profundo.

Tabla 18. Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Profundo.

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Subescala Motivo	3,711	2	250	,026
Subescala Estrategia	1,542	2	250	,216

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Los resultados de la prueba de homogeneidad indican que solo en la subescala Motivo no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, debido a que el valor de significación es de $0,026 < 0,05$. Sin embargo en la subescala Estrategia el valor de significación es $0,216 > 0,05$, por lo sí existe homogeneidad en las varianzas, cumpliéndose este supuesto.

Tabla 19. ANOVA de las Varianzas por subescalas del Enfoque Profundo.

	Suma de cuadrados	GI	F	Sig.
Subescala Motivo				
Entre grupos	11,320	2	,409	,665
Intra grupos	3459,708	250		
Total	3471,028	252		
Subescala Estrategia				
Entre grupos	39,115	2	1,868	,157
Intra grupos	2616,996	250		
Total	2656,111	252		

Fuente: ANOVA, extraído de software SPSS versión 15.

De los valores de significación obtenidos en la prueba de diferencias entre grupos respecto de sus varianzas, se puede inferir que ninguna subescala del Enfoque Profundo alcanza el valor crítico 0.05, por tanto no hay diferencias significativas entre grupos en las subescalas Motivo y Estrategia en este enfoque.

Tabla 20. Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para las subescalas del Enfoque Profundo.

Subescalas del Enfoque Profundo							
Variable dependiente	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Subescala Motivo Profundo	Ing. Com.	Derecho	-,386	,522	,762	-1,67	,90
		Ing. Biom.	-,504	,645	,737	-2,09	1,09
	Derecho	Ing. Com.	,386	,522	,762	-,90	1,67
		Ing. Biom.	-,118	,640	,983	-1,69	1,46
	Ing. Biom.	Ing. Com.	,504	,645	,737	-1,09	2,09
		Derecho	,118	,640	,983	-1,46	1,69
Subescala Estrategia Profundo	Ing. Com.	Derecho	-,608	,454	,410	-1,73	,51
		Ing. Biom.	,402	,561	,774	-,98	1,78
	Derecho	Ing. Com.	,608	,454	,410	-,51	1,73
		Ing. Biom.	1,009	,557	,196	-,36	2,38
	Ing. Biom.	Ing. Com.	-,402	,561	,774	-1,78	,98
		Derecho	-1,009	,557	,196	-2,38	,36

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Al observar los resultados de la prueba de Scheffé nos indican que no existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes entre las carreras en ambas subescalas en el Enfoque Profundo.

Como resumen los análisis realizados para el Enfoque Profundo y sus respectivas subescalas se infiere entonces, que no existen diferencias significativas de este enfoque con respecto a las carreras. Es necesario destacar que en la subescala Estrategia sí existe homogeneidad de varianzas.

6.2.2 Análisis Inferencial del Enfoque Superficial.

Tabla 21. Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para el Enfoque Superficial.

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
,279	2	250	,757

Fuente: Levene, extraído de software SPSS versión 15.

Respecto a la prueba de homogeneidad de varianzas del Enfoque Superficial indican que el valor de significación es mayor a 0,05, por lo que se infiere que existe homogeneidad en las varianzas, se cumple este supuesto.

Tabla 22. ANOVA de las Varianzas del Enfoque Superficial.

Enfoque Superficial	Suma de cuadrados	Gl	F	Sig.
Entre grupos	59,586	2	,762	,468
Intra grupos	9768,833	250		
Total	9828,419	252		

Fuente: ANOVA, extraído de software SPSS versión 15.

Al observar el análisis de la Prueba de ANOVA del Enfoque Superficial, se puede apreciar que no alcanzan los criterios de significación estadísticas que son requeridos, ya que el valor de significación en este caso es 0,468 que es significativamente mayor al 0,05, de esto se puede concluir que no existen diferencias significativas entre los grupos de este enfoque.

Tabla 23. Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para el Enfoque Superficial.

Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Ing. Comercial	Derecho	1,078	,878	,472	-1,08	3,24
	Ing. Biomédica	,680	1,085	,822	-1,99	3,35
Derecho	Ing. Comercial	-1,078	,878	,472	-3,24	1,08
	Ing. Biomédica	-,398	1,076	,934	-3,05	2,25
Ing. Biomédica	Ing. Comercial	-,680	1,085	,822	-3,35	1,99
	Derecho	,398	1,076	,934	-2,25	3,05

Fuente: Scheffe, extraído de software SPSS versión 15

Al observar los resultados de la prueba de Scheffé nos indican que no existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes entre las carreras.

6.2.2.1 Análisis inferencial por subescalas del Enfoque Superficial.

Tabla 24. Prueba de Levene. Tabla de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Superficial.

	Estadístico de Levene	Df1	Df2	Sig.
Subescala Motivo	,258	2	250	,773
Subescala Estrategia	,039	2	250	,962

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Respecto a la prueba de homogeneidad de varianzas de las subescalas Motivo y Estrategia observamos una significación mayor a 0,05, por lo que se infiere que existe homogeneidad en las varianzas, cumpliendo este supuesto.

Tabla 25. ANOVA de las Varianzas por subescalas del Enfoque Superficial.

	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Subescala Motivo				
Entre grupos	12,552	2	,486	,616
Intra grupos	3227,013	250		
Total	3239,565	252		
Subescala Estrategia				
Entre grupos	27,194	2	1,123	,327
Intra grupos	3026,964	250		
Total	3054,158	252		

Fuente: ANOVA, extraído de software SPSS versión 15

De los valores de significación obtenidas en la prueba de diferencias entre grupos respecto de sus varianzas, se puede inferir que ninguna subescala del Enfoque Superficial alcanzan el valor crítico 0.05, por tanto no hay diferencias significativas entre grupos en las subescalas Superficial Motivo y Estrategia.

Tabla 26. Prueba de Scheffé. Comparaciones múltiples para las subescalas del Enfoque Superficial.

Subescalas del Enfoque Superficial							
Variable dependiente	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Limite inferior	Limite superior
Subescala Motivo Superficial	Ing. Com.	Derecho	,436	,504	,688	-,81	1,68
		Ing. Biom.	-,045	,623	,997	-1,58	1,49
	Derecho	Ing. Com.	-,436	,504	,688	-1,68	,81
		Ing. Biom.	-,482	,618	,739	-2,00	1,04
	Ing. Biom.	Ing. Com.	,045	,623	,997	-1,49	1,58
		Derecho	,482	,618	,739	-1,04	2,00
Subescala Estrategia Superficial	Ing. Com.	Derecho	,642	,489	,423	-,56	1,84
		Ing. Biom.	,725	,604	,487	-,76	2,21
	Derecho	Ing. Com.	-,642	,489	,423	-1,84	,56
		Ing. Biom.	,084	,599	,990	-1,39	1,56
	Ing. Biom.	Ing. Com.	-,725	,604	,487	-2,21	,76
		Derecho	-,084	,599	,990	-1,56	1,39

Fuente: Elaboración propia, basada en resultados, software SPSS versión 15.

Al observar los resultados de la prueba de Scheffé nos indican que no existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes entre las carreras en ambas subescalas en el Enfoque Superficial.

En resumen de los análisis realizados para el Enfoque Superficial y sus subescalas Motivo y Estrategia, se observa que los resultados de la Prueba de ANOVA del Enfoque Superficial y sus subescalas no alcanzan los criterios de significación en ningún caso.

6.2.3 Análisis inferencial por sexo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis inferencial de los enfoques Profundo y Superficial con sus respectivas subescalas por carrera en relación a la variable sexo.

6.2.3.1 Análisis inferencial del Enfoque Profundo y subescalas por sexo.

Tabla 27. Prueba de Levene. Tablas de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para para las subescalas del Enfoque Profundo por sexo.

Enfoque Profundo	
Estadístico	Sig.
0,7524	0,1782

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Subescala Motivo	
Estadístico	Sig.
0,9022	0,6913

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Subescala Estrategia	
Estadístico	Sig.
0,5663	0,2480

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Respecto a la prueba de homogeneidad de varianzas del Enfoque Profundo y sus respectivas subescalas se aprecia en todas un valor de significación superior a 0,05, por lo que se infiere que existe homogeneidad en las varianzas.

Tabla 28. Prueba t de Student de las medias del Enfoque Profundo por sexo.

		Estudiantes				
		N	MEDIA	Desviación Estándar	Normal (sig)	SIG
Enfoque Profundo	Femenino	100	32,5	4,78	0,652	0,3775
	Masculino	81	32,93	5,5		

Fuente: Prueba t de Student, extraído del software SPSS versión 15.

Tabla 29. Prueba t de Student de las medias de las subescalas Motivo y Estrategia por sexo.

		Estudiantes				
		N	Media	Desviación estándar	Normal (sig)	SIG
Subescala Motivo	Femenino	61	18,28	2,55	0,385	0,679
	Masculino	61	18,08	2,69		
Subescala Estrategia	Femenino	27	17	2,21	0,576	0,2023
	Masculino	10	16	3		

Fuente: Prueba t de Student, extraído del software SPSS versión 15.

Respecto a la tabla t de Student se puede mencionar que las medias de los estudiantes que cargaron para el Enfoque Profundo sí se cumplen con los supuestos de normalidad en los datos, ya que en este enfoque y sus respectivas subescalas poseen un valor p mayor a 0,05, por lo tanto los datos se distribuyen normalmente.

Se concluye con la prueba t de Student que en el Enfoque Profundo y en sus respectivas subescalas no existen diferencias significativas en la media de los puntajes, por lo tanto, se puede decir que la variable sexo no influye en este enfoque.

Tabla 30. Prueba de Levene. Tablas de resultados de Prueba de homogeneidad de varianzas para las subescalas del Enfoque Superficial por sexo.

Enfoque Superficial	
Estadístico	Sig.
1,3537	0,4167

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Subescala Motivo	
Estadístico	Sig.
1,2857	0,7270

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Subescala Estrategia	
Estadístico	Sig.
2,5108	0,0782

Fuente: Levene, extraído del software SPSS versión 15.

Respecto a la prueba de homogeneidad de varianzas del Enfoque Superficial y sus respectivas subescalas se aprecia en todas un valor de significación superior a 0,05, por lo que se infiere que existe homogeneidad en las varianzas.

Tabla 31. Prueba t de Student de las medias del Enfoque Superficial por sexo.

		Estudiantes				
		N	MEDIA	Desviación Estándar	Normal (sig)	SIG
Enfoque Superficial	Femenino	29	31,41	5,32	0,93	0,9165
	Masculino	31	31,54	4,57		

Fuente: Prueba t de Student, extraído del software SPSS versión 15.

Tabla 32. Prueba t de Student de las medias de las subescalas Motivo y Estrategia por sexo.

		Estudiantes				
		N	Media	Desviación estándar	Normal (sig)	SIG
Subescala Motivo	Femenino	8	17,25	3,1	1	0,9539
	Masculino	9	17,33	2,74		
Subescala Estrategia	Femenino	19	18,05	2,86	0,972	0,256
	Masculino	19	17,16	1,8		

Fuente: Prueba t de Student, extraído del software SPSS versión 15.

Respecto a la tabla t de Student se puede mencionar que las medias de los estudiantes que cargaron para el Enfoque Superficial sí se cumplen con los supuestos de normalidad en los datos, ya que este enfoque y sus respectivas subescalas poseen un valor p mayor a 0,05, por lo tanto los datos se distribuyen normalmente.

Se concluye con la prueba t de Student que en el Enfoque Superficial y en sus respectivas subescalas no existen diferencias significativas en la media de los puntajes, por lo tanto, se puede decir que la variable sexo no influye en este enfoque.

Como resumen al analizar ambos enfoques y sus respectivas subescalas, mediante la prueba t de Student se puede inferir que no existen diferencias significativas en la medida de los puntajes de las medias de cada enfoque por sexo, por lo que se deduce que el sexo no es una variable que intervenga en las formas de abordar el aprendizaje de los estudiantes.

7. Resultados

Mediante el análisis Inferencial se puede observar que los resultados del cuestionario aplicado R-SPQ-2F no muestran diferencias estadísticamente significativas. Cabe destacar que las tres carreras que formaron parte de este estudio predominó a nivel general como forma de abordar el aprendizaje el Enfoque Profundo, sin embargo, se esperaba que en la carrera con mayor deserción, es decir, Ingeniería Biomédica obtuvieran puntajes sobresalientes en el Enfoque Superficial, ya que, como se señaló en el marco teórico los estudiantes con este enfoque poseen concepciones cuantitativas y percepciones negativas sobre el contexto académico y a la vez son los que suelen obtener resultados deficientes, lo que derivaría en una mayor deserción, supuesto que no se cumple.

Respecto al análisis descriptivo, en los Enfoques Profundo y Superficial observamos un desequilibrio con respecto a las subescalas, este desequilibrio no es concordante con la teoría respecto a las formas de abordar el aprendizaje. Como menciona Maquilón (2003) expuesto en el apartado de marco teórico, existe una relación entre las subescalas Motivo y Estrategia, esta relación tiene que ver con que las subescalas tienden a complementarse entre sí, es decir, existe relación entre la intención del alumno a abordar situaciones de aprendizaje (Motivo) y el proceso que este pone en práctica para superarlas (Estrategia). Es Biggs (1982) quien comprueba que existe una alta correlación complementaria entre las subescalas.

Este desequilibrio se evidencia, por ejemplo en el Enfoque Profundo de todas las carreras con una predominancia en la subescala Motivo, al contrario que el Enfoque Superficial de todas las carreras, las cuales poseen una predominancia en la subescala Estrategia.

Es menester destacar que la carrera de Ingeniería Biomédica en el Enfoque Profundo, la subescala Motivo supera por un porcentaje muy alto a la subescala Estrategia, a la vez esta es la carrera es la que presenta mayor deserción, por lo que podríamos concluir que esta disminución de la subescala Estrategia podría influenciar este fenómeno.

Adicionalmente se destacan las investigaciones que evidencian la importancia de esta complementariedad respecto a las subescalas. La investigación de M. López & E. Silva (2009) mencionan que las variables Motivación y Estrategia representan dos aspectos especialmente relevantes en el contexto del aprendizaje universitario. Otra investigación realizada por Rinaudo, et al. (2003) evidencian relaciones significativas entre la motivación con el uso de estrategias en el proceso de aprendizaje, esta discusión gira en torno a las posibles implicancias del perfil motivacional y cognitivo de los estudiantes para el aprendizaje. La presente investigación al igual que la nuestra sugiere acciones educativas que favorezcan mayores niveles de motivación de estrategias. Además existen evidencias en la investigación realizada en Brasil por R. Cabanach, et al. (2006), ya que encuentran una vinculación importante entre los tipos de orientaciones motivacionales académicas, específicamente con las metas de aprendizaje, con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje.

8. Discusión

Dentro de los estudios que existen sobre la temática, destacan algunas investigaciones realizadas en el país y en el contexto de la Educación Superior con las cuales se han encontrado algunas similitudes y diferencias respecto a los resultados que este trabajo obtuvo, estos aspectos se indican a continuación.

En torno a las semejanzas, González (2011) señala, en los resultados de su trabajo, que en “la variable “Sexo” las mujeres tienden a abordar su aprendizaje de manera más profunda que los hombres”, tal y como se desprende de este estudio, al existir una mayoría de mujeres del total de estudiantes que respondieron el cuestionario con un predominio de este enfoque, de igual manera este autor advirtió que “los estudiantes de cursos del área de Ciencias Sociales y Humanidades tienden a ubicarse más en el grupo que aborda su aprendizaje de manera profunda”, también advertido en el resultado mayormente predominante de la carrera de Derecho en el Enfoque Profundo respecto al resto de carreras. Es importante señalar que estos resultados son coherentes con otros contenidos en estudios anteriores.

Con respecto a las disparidades, López (2013) indica que el grupo de estudiantes retenidos tiene un aprendizaje superficial, a diferencia del grupo de estudiantes no retenidos quienes tienen un aprendizaje profundo. La diferencia radica precisamente en que la gran mayoría de respuestas de los estudiantes de las tres carreras analizadas a quienes se les aplicó el cuestionario, corresponden a un predominio del Enfoque Profundo por tanto ambos resultados no se vincularían. Es necesario señalar que existe la posibilidad de que la diferencia radique en la muestra utilizada por López, ya que en esa investigación utiliza sólo estudiantes de la carrera de Ingeniería.

9. Sugerencias

Como recomendaciones a futuras investigaciones, en primera instancia se señala que de los resultados obtenidos, se desprenden del estudio de una sola variable dependiente del individuo, si bien se entiende que el fenómeno es multifactorial, las conclusiones logradas dan cuenta de la necesidad de investigar, como lo señala González (2011) con variables más específicas asociadas a la naturaleza de las disciplinas o de formatos de docencia concretos, ya que, debido a que la naturaleza del instrumento utilizado es de carácter general, no se puede establecer información sobre formas de docencia y aprendizaje, por ejemplo. En segunda instancia, a las luces entregadas por este estudio es menester introducir las estrategias y técnicas apropiadas a los alumnos, de manera tal que se puedan implementar coherentemente en la ecología del aprendizaje, como sugiere González (2010), ya que los resultados indican un desequilibrio entre las subescalas Estrategia y Motivo. En tercera instancia, se sugiere además realizar nuevos estudios enfocados en la fase de Proceso, por ser la etapa del modelo 3P donde se elaboran teóricamente las aproximaciones que tiene el alumno hacia su contexto de aprendizaje, a la vez es un área poco estudiada y en la que se pueden encontrar nuevas conclusiones con respecto a las formas de abordar el aprendizaje que complementen el presente estudio.

10. Referencias

Arancibia, V., Herrera, P., V & Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional. Ediciones Universidad Católica de Chile (6a ed.). Chile.

Ávila, H. (2006) Introducción a la metodología de la investigación. Edición electrónica. ISBN: 84-690-1999-6. Revisado el 6 de Julio de 2015. Disponible en: www.eumed.net/libros/2006c/203.

Bachelet, M. (2014) Programa de Gobierno. Revisado el 10 de julio de 2015. Disponible en <http://www.consejoinfancia.gob.cl/media/documentos/ProgramaMB.pdf>

Bar, A. (2010) La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina. Argentina: Cinta de Moebio 37, pp 1-14. Revisado el 6 de Julio de 2015. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/37/bar.html

Cabanach, R., Gonzáles, J., Núñez, R., Rodríguez, S., Rosário, P. & Valle, A. (2007). Electronic Journal of Research in Educational Psychology (España), vol. 5, n°13. ISSN: 1696-2095. Recuperado el 06 de Diciembre de 2015, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?207>.

Canales, A. & De los Ríos, D. (2007) Factores explicativos de la Deserción Universitaria. Calidad en la Educación N°26, pp. 173-201.

Centro de Estudios. MINEDUC (2012) Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile Año 1, N°9.

Cole, N. (1990) Concepciones de Logros Educativos. Estados Unidos: Asociación Americana de Estudios Educativos.

Díaz, F. & Hernández, G. (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. (3era ed.), México.

Ester, C. (2009) Análisis de las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto de educación a educación: E-learning. (Tesis de doctorado) Universidad de Granada. España.

Fasce, E., Ortega, J., Márquez, C., Parra, P., Pérez, C., Ortiz, L., & Matus, O., (2013) Aprendizaje autodirigido en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de Concepción y su relación con el perfil sociodemográfico y académico. *RevMed Chile*, (141), pp. 1117-1125.

García, B & Doménech, F (2011) Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia* N° 16.

Gargallo, B., Garfella, E., Pedro R. & Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Rev Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, España*, vol. 58 (3), pp. 327-343. Revisado el 15 de Mayo de 2015. Disponible en: <http://www.uv.es/gargallo/Enfoques.pdf>.

Gil, F. & Bachs, J. (2009). Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva. *Propedéutico USACH-UNESCO*. Chile.

Giraldo, J. (2006) Manual para los seminarios de investigación en psicología: profundización conceptual y textual” Universidad Cooperativa de Colombia. (1a ed.) Colombia.

González, L. (2005) Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. IESALC- UNESCO.

González, C. (2010) El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la educación*, vol. 33, pp. 124-146.

González, C. (2011) "Calidad de las experiencias de aprendizaje y enseñanza en la educación universitaria de pregrado: Una mirada desde los profesores y estudiantes" Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

González, J., del Rincón, B., & del Rincón, D. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 29 (2), pp. 277-293.

Gutiérrez, O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Revisado el 20 de Abril de 2015. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, (5ta ed.) México.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. N° 17: 91-108.

López, L. (2013) La retención y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el primer año de Ingeniería.

López, M. & López, A. (2013) Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación.

López, M. & Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje (España)* n°4, Vol 2, Octubre. Recuperado el 06 de Diciembre de 2015, de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/168/130>.

Mahncke, M. (2010) Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios. Revisado el 09 de julio de 2015. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/9274>

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.

Mayer, R. (2004). Psicología de la Educación. Enseñar para un Aprendizaje Significativo. Vol. II, España.

Ministerio de Educación. (2015). PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Revisado el 10 de julio de 2015. Disponible http://www.pace.mineduc.cl/index2.php?id_portal=90&id_seccion=5010&id_contenido=29040#

Montealegre, G., Núñez, M., & Salgado, D. (2014) Enfoques de aprendizajes y variables de orden sociocultural en estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. Acta Médica Colombiana, vol. 39 (4), pp. 368-377.

Núñez, J. (2009) Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. Braga: Universidade do Minho, ISBN- 978-972-8746-71-1.

Olmedo, E. (2013) Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. Revista de Investigación Educativa, vol. 31 (2), pp. 411-429.

Ospina, J. (2009) La motivación, motor del aprendizaje. Motivation, the Engine of Learning. Rev. Cienc. Salud. Bogotá, vol. 4, pp. 158-160.

Parada, C., González, M., & Mellado, B., (2015) Disposiciones personales para la construcción de capital social académico y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis

de la situación de estudiantes de primer año de la Universidad de Valparaíso. Universidad de Valparaíso, Chile.

Paredes, L. (2014) Evaluación Cualitativa del Proceso de Adaptación del Cuestionario sobre Formas de abordar el aprendizaje, "R-SPQ-2F" para estudiantes chilenos. Recuperado en 09 de julio de 2015, de www.ciie2014.cl/download.php?file=sesiones/S1-3.pdf.

Rinuado, M., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de Psicología (Argentina), vol 19, n°1 Junio, ISSN: 0212-9728. Recuperado en 06 de Diciembre de 2015, de http://www.academia.edu/16773064/Motivaci%C3%B3n_y_uso_de_estrategias_en_estudiantes_universitarios_su_evaluaci%C3%B3n_a_partir_del_Motivated_Strategies_Learning_Questionnaire.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. Estudios Pedagógicos XXXI (2), pp.263-278.

Romero, A., Hidalgo, M., González, F., Carrillo, E., Pedraja, M., García, Julia., & Pérez, M. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. Revista de Investigación Educativa, vol. 31 (2), pp. 375-391.

Romero Medina, Agustín; Hidalgo Montesinos, M^a Dolores; González Javier, Francisca; Carrillo Verdejo, Eduvigis; Pedraja, María José; García Sevilla, Julia; Pérez Sánchez, Miguel Angel (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. Revista de Investigación Educativa, 31 (2), 375-391.

Rosario, P., Nuñez, J., Gonzales, J., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2010) El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema* 2010, vol. 17 (1), pp. 20-30.

Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 24, pp. 59-78. Recuperado en 09 de julio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07051998000100005.

Sarzoza, S. (2013) Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P. *Acción pedagógica*, N° 22, pp. 114 – 121.

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Chile, vol. 51 (2), páginas 152-164.

Tapia, J. (2005) Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación escolar en centros educativos*. pp. 209-242.

Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. N° 45, pp. 89-125.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, ANUIES, México.

UNESCO (2014) Gasto público en la educación de América Latina ¿Puede servir a los propósitos de la Declaración de París sobre los Recursos Educativos Abiertos? Cuadernos de Discusión de Comunicación e Información. Revisado el 10 de julio de 2015. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/CDCI1-Karisma-ES.pdf>.

11. Anexos

<p style="text-align: center;">CUESTIONARIO R-SPQ-2F (Revised 2 Factor Study Process Questionnaire) Universidad de Valparaíso</p> <p>Este cuestionario tiene una serie de preguntas acerca de sus actitudes hacia el estudio y su forma de estudiar.</p> <p>No hay un método de estudio que sea correcto. El mejor método es aquél que mejor se adapte a su estilo y el curso que esté estudiando. Es entonces importante que conteste las preguntas de la manera más honesta posible. Si cree que la respuesta a una pregunta depende del tema que esté estudiando, dé la respuesta que corresponda al tema que usted considera más importante.</p> <p>Por favor, llene el espacio correspondiente a cada pregunta en la hoja de respuestas. Las letras en la hoja de respuesta corresponden a las siguientes instrucciones:</p> <p>A) Este ítem nunca o rara vez es cierto para mí B) Este ítem algunas veces es cierto para mí C) Este ítem es cierto para mí más o menos la mitad de las veces D) Este ítem es cierto para mí frecuentemente E) Este ítem es cierto siempre o casi siempre para mí</p> <p>Por favor escoja la respuesta MÁS apropiada para cada pregunta. Marque en la hoja de respuestas la opción que mejor describa su reacción inmediata a la pregunta. No utilice mucho tiempo en cada pregunta. Su primera reacción es probablemente la mejor respuesta. Por favor responda todas las preguntas. No se preocupe por dejar una buena imagen. Sus respuestas son CONFIDENCIALES. Gracias por su colaboración.</p> <p>1) En ocasiones, estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal. 2) Le dedico mucho tiempo a estudiar un tema hasta que he formado mis propias conclusiones sólo así me siento satisfecho. 3) Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.</p>	<p>4) Solo estudio en serio la materia que se pasa en clases o que está en el programa del curso. 5) Siento que prácticamente cualquier tema puede ser interesante, una vez que me pongo a trabajar en él. 6) La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes, y pasé tiempo extra buscando más información sobre ellos. 7) No encuentro este curso muy interesante, así que trato de hacer lo mínimo posible para aprobar. 8) Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda. 9) Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película. 10) Autoevalúo mis conocimientos sobre temas relevantes del curso, hasta que los entiendo por completo. 11) Puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones memorizando los temas más relevantes sin intentar comprenderlos a fondo. 12) Generalmente me limito a estudiar solo lo que establece el docente, porque creo que es innecesario hacer trabajo extra. 13) Trabajo duro en mis estudios porque encuentro la materia interesante. 14) Dedico una buena parte de mi tiempo libre a buscar información sobre temas interesantes que hemos visto en clases. 15) Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es un conocimiento general de los temas. 16) Los profesores no deberían esperar que los estudiantes dediquen mucho tiempo a estudiar temas que todos saben no serán considerados en las evaluaciones. 17) Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente, de las cuales busco respuesta. 18) Me esfuerzo en revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para las clases. 19) Es irrelevante estudiar el material que probablemente no va a entrar en la prueba. 20) La mejor forma de aprobar las pruebas es tratar de memorizar las respuestas a las preguntas que probablemente aparecerán.</p>
---	--

HOJA DE RESPUESTAS

	A	B	C	D	E
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE

Estimado Estudiante:

Usted ha sido invitado a participar en el estudio titulado **“ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO”**, dirigido por la Prof. Claudia Calderón, académico de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, cuyos investigadores son Bárbara Carrasco, Javiera Dadal, Amaro Delgado y Dániza Mella.

El objetivo de este estudio es descubrir los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, pues resulta relevante enfocarse en los factores individuales que influyen en el proceso de aprendizaje para identificar las formas que tienen los estudiantes de abordarlo y así poder dilucidar sus posibles efectos en la deserción universitaria, problemática que en la actualidad tiene aumento progresivo, acarreando costos tanto estatales, familiares como personales.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda, el cuestionario R-SPQ-2F (Revised 2 Factor Study Process Questionnaire), que contiene preguntas sobre su forma de abordar el aprendizaje, el cuestionario en sí le tomará aproximadamente 20 minutos.

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante, la identidad de los participantes, estará disponible sólo para el personal del proyecto y se mantendrá completamente confidencial. Si Usted no desea participar no implicará sanción.

Ud. tiene derecho a manifestar sus dudas durante la aplicación del cuestionario al investigador y a que los datos entregados sean confidenciales y sólo utilizados, de ser necesario, para corroborar su participación en el futuro.

La información recolectada no será usada para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer podrá contactar a la Prof. Claudia Calderón, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, Fono: 032-2508774, Correo electrónico: claudia.calderon@uv.cl, lugar de trabajo: Avda Brasil 2140, Valparaíso.

Le agradecemos enormemente su participación.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,,
 Rut, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **“ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO”**, dirigida por la Prof. Claudia Calderón, Investigadora Responsable, académica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, cuyos investigadores son Bárbara Carrasco, Javiera Dadal, Amaro Delgado y Dániza Mella..

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder el cuestionario R-SPQ-2F (Revised 2 Factor Study Process Questionnaire) sobre enfoques de abordar el aprendizaje a realizarse en dependencias de la Universidad de Valparaíso.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar sin recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Valparaíso y será utilizada sólo para este estudio.

 Nombre Participante

 Nombre Investigador

 Firma

 Firma

Fecha: