

## APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE: PUNTO DE VISTA DEL ESTUDIANTE

MA. CONCEPCIÓN  
RODRÍGUEZ  
NIETO\*, VÍCTOR  
MANUEL PADILLA  
MONTEMAYOR\*,  
JESÚS ENRIQUE  
ESQUIVEL CRUZ\*

\* Laboratorio de  
Cognición  
Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma  
de Nuevo León  
Correo e: crodriguez@  
fap.uanl.mx  
Ingreso: 07/02/07  
Aprobación: 22/05/07

### Resumen

**A**l aplicar grupalmente el Cuestionario de Proceso de Estudio de Biggs (1987) a 185 universitarios, los resultados mostraron una preferencia mayor por aproximación al aprendizaje profundo seguida por la aproximación de logro/estratégica. Se encontró la creencia de la importancia de la educación y conocimiento pertinente y actualizado para el éxito escolar y obtención de mejores empleos, una preferencia por clases cuidadosamente preparadas por los docentes y un aprendizaje de contenidos de datos y hechos. Se sugiere continuar con estos estudios para confirmar o refutar estos datos.

Palabras clave: aproximación al aprendizaje, aprendizajes.

### Abstract

**T**he Bigg's Study Process Questionnaire (1987) applied to a group of 185 university students showed a higher preference for a deep learning approach, followed by an achievement/strategic approach. The findings include a belief on the importance of education and relevant up-to-date knowledge for academic achievement and better job acquisition; a preference for courses carefully prepared by the teachers; and learning facts. This studies should continue to confirm or refute these findings.

Key words: Student's learning approach, learnings.

## Introducción

La concepción de aprendizaje como construcción de significados, orientada a metas, situado, colaborativo, acumulativa, autorregulada e individualmente diferente (De Corte, 1996) es ampliamente aceptada en psicología y educación. En el constructivismo, el aprendiz interpreta la experiencia que elabora y prueba en base a conocimientos previos y conceptos compartidos por lo que el significado depende de la situación y convenciones sociales comunicadas (Entwistle, 2005).

El rol activo del aprendiz es un factor central subyacente a la Aproximación al Aprendizaje y Estudio del estudiante, dado que la percepción de su ambiente de aprendizaje influye en cómo aprende (Struyven, Dochy y Janssens, 2002). Esta perspectiva se desarrolló en educación superior principalmente en Australia, Inglaterra y China. Explora cómo los estudiantes aprenden y puntualiza cómo la enseñanza y evaluación afecta la calidad del aprendizaje (Entwistle, 2005, Ramsden, 1992). Por tanto, es un factor crucial en el nivel del entendimiento del conocimiento logrado por el estudiante y pretende contribuir a la explicación del proceso del aprendizaje en el aula.

La Aproximación al Aprendizaje y Estudio del estudiante se sustenta en la percepción del aprendiz de la tarea a realizar, en la influencia de los motivos percibidos para el estudio y el contexto inmediato de la actividad (Biggs, 1988a). En esta perspectiva para la construcción de un aprendizaje permanente son vitales la motivación y emoción (Kuhlthau y Todd, 2006). El estudiante tiene un conjunto de motivos para estudiar que determinará las estrategias para un rango de tareas de aprendizaje. En este sentido, la combinación de motivos y estrategias lleva al alumno a su aproximación al aprendizaje y estudio (Biggs, 1999).

La propuesta de aproximación al aprendizaje del estudiante proporciona un marco conceptual analítico para el entendimiento de diferencias en el aprendizaje y presenta tres aproximaciones: la

superficial, la profunda y la de logro/estratégica (Biggs, 1988a; Biggs, 1988b; Entwistle y Tait, 1996).

*La aproximación superficial al aprendizaje* se asocia a la intención de enfrentar la tarea y el ver los cursos como pequeñas unidades de informaciones no relacionadas que demandan rutinas de memorización (Entwistle, 2000). También se relaciona con deficiencias en apreciar la estructura de los principios imbuidos en el material a aprender (Marton y Säljö, 1997).

Múltiples investigaciones han aportado datos que permiten caracterizarla con una motivación extrínseca, una intención de satisfacer los requerimientos de un curso y obtener una calificación con un mínimo esfuerzo (Biggs, 1999; Entwistle, 2005; Entwistle y Tait, 1996; Heinström, 2002). Enfatiza la reproducción memorística de la información percibida como importantes para la tarea solicitada (Biggs, 1988a; Entwistle y Tait, 1996) y rutinas de memorización no reflexiva de la información y de procedimientos de solución de problemas (Entwistle, 2005; Entwistle, McCune y Walker, 2001).

En la aproximación al aprendizaje superficial, el estudiante aborda la temática a aprender como partes de conocimiento no relacionadas con un pensamiento no cuidadoso y mecánico (Entwistle, 2005; Watkins y Hattie, 1985) por lo que encuentra dificultad para dar sentido a las ideas nuevas (Entwistle, 2005). Cuando el aprendiz tiene que consultar fuentes de información lo hace sólo cuando es necesario y en nivel factual, favoreciendo las fuentes disponibles (Ford, Millar y Moss, 2001). Además, elige temas bien conocidos para asegurar la facilidad de localización de fuentes de información (Heinström, 2002).

El aprendiz que usa una aproximación superficial para un curso tiene poco compromiso personal con el aprendizaje por lo que ve las tareas como imposición externa no deseada (Struyven, Dochy y Janssens, 2002). En este contexto, tiende a sentirse aburrido con las actividades escolares (Entwistle, 2005) y presentar una actitud negativa

hacia los textos del curso (Marton y Säljö, 1997). La posición del estudiante es lograr un estudio balanceado entre no realizar mucho esfuerzo y no fracasar en la tarea (Biggs, 1988b).

En la aproximación superficial están relacionadas causas y efectos distintivos de bajo aprendizaje y fracaso en el compromiso de búsqueda y retos del aprendizaje para el estudiante. Jones, Caird y Putterill (1989) encontraron que la presencia de motivos y estrategias superficiales responde a la percepción de los estudiantes de demandas de la tarea y las cargas de trabajo que imponen los cursos. Los estudiantes invierten mucho tiempo en clarificar los obstáculos que podrían plantear las evaluaciones para lograr pasar los exámenes.

Por otra parte, aunque en ocasiones es necesario focalizarse en características superficiales del aprendizaje (por ejemplo, una fórmula a ser memorizada) su uso como aproximación permanente para el aprendizaje es contraria a las metas generales aceptadas en la educación universitaria (Biggs, 1988a).

*La aproximación profunda al aprendizaje y estudio* es una combinación de intenciones de entender y procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia (Entwistle, Nisbet y Bromage, 2004) que involucra el monitorear el entendimiento personal (Entwistle, McCune y Walker, 2000). En consecuencia, está enlazada a los procesos de autorregulación de aprendizaje y contenido (Vermunt, 1998).

La aproximación profunda permite al estudiante lograr el entendimiento construyendo un conocimiento (Biggs y Moore, 1993) más completo del material, recordar gran cantidad de detalles y hechos inmediatamente y algunas semanas después (Marton y Säljö, 1997). Una característica de esta aproximación profunda es una motivación intrínseca (Biggs, 1988a; Entwistle, 2001, 2005; Ramsden, 1992) por lo que el estudiante presenta una intención de aprender y entender el contenido e ideas del curso para sí mismo y de relacionar las partes y el todo (Entwistle, 2005; Watkins y Hattie, 1985).

El estudiante se ve inmerso en una lectura reflexiva y análisis de información para relacionar contenidos e ideas a conocimiento y experiencias previas (Entwistle, 2005; Regan y Regan, 1995) y desarrollar un entendimiento personal de un fenómeno (Entwistle y Tait, 1996; Heinström, 2002). De especial relevancia en esta aproximación profunda al aprendizaje y estudio es la búsqueda activa del mensaje del autor, el examen de la evidencia en el artículo y su correspondencia con las conclusiones. Lo anterior implica la relación de nuevas ideas con conocimiento previo y experiencia personal (Entwistle, 2005; Marton y Säljö, 1997).

La búsqueda de significados lleva a examinar los argumentos lógicos, cautelosa y críticamente (Entwistle, 2005), teorizar sobre lo que se ha aprendido y las extensiones y excepciones del conocimiento (Regan y Regan, 1995). Estos procesos requieren invertir tiempo y esfuerzo y consciencia de aspectos cualitativos del aprendizaje (Heinström, 2006; Marton y Säljö, 1997; Trigwell y Prosser, 1991) para ver patrones y principios subyacentes (Entwistle, 2005).

Otra característica del aprendiz que usa la aproximación profunda es el compromiso con el aprendizaje de un tema, por lo que se efectúa una amplia y selectiva búsqueda de información de alta calidad (Ford, Millar y Moss, 2001; Heinström, 2002; Limberg, 1999). Además, el estudiante opera conceptualizaciones de nivel alto o abstractas, disfrutar la tarea y uso de estrategias óptimas para ella (Heinström, 2002) y sobre todo, disfruta la tarea (Biggs y Moore, 1993).

Dentro de los procesos cognitivos que se encuentran en la aproximación profunda está la metacognición en aspectos de contenido de la información y habilidades analíticas (Heinström, 2002). Así mismo, el estudiante tiende a manifestar un monitoreo del entendimiento conceptualmente enlazado a procesos de autorregulación de aprendizaje y contenido (Vermunt, 1998).

Las aproximaciones profundas y superficiales que son adoptadas por diferencias en aspectos de la tarea que el estudiante percibe pueden ayudar u

obstaculizar su aprendizaje (Clarke y Dart, 1994). Ambas aproximaciones usan diferentes procesos cognitivos mutuamente excluyentes y pueden estar enlazadas a la aproximación de logro/estratégica (Regan y Regan, 1995).

*La aproximación de logro/estratégica al aprendizaje* se refiere al arreglo del contexto para hacer la tarea y está basada en la competencia y automejora del yo resultado de la obtención de calificaciones (Biggs, 1988b). Es sensible al contenido de los cursos y los procedimientos de evaluación usados o esperados (Entwistle, 2000; Struyven, Dochy, y Janssens, 2002). Se ha asociado a la organización en el estudio, logro académico (Entwistle, 2000) y conductas que caracterizan a un estudiante modelo.

Los aprendices “estratégicos” se ajustan a demandas de la tarea para obtener buenos resultados en el estudio (Entwistle y Tait, 1996). La organización del estudio incluye el manejo del tiempo y se traslapa con la regulación del estudio (Entwistle, Nisbet y Bromage, 2004). La principal característica de los estudiantes que seleccionan la aproximación de logro/estratégica es la intención de lograr las calificaciones más altas posibles usando, conscientemente, métodos de estudio bien organizados y un manejo de tiempo efectivo (Entwistle, McCune y Walker, 2001; Entwistle, 2005).

Los estudiante “estratégicos” tienen intención de encontrar las condiciones y materiales correctos para el estudio (Entwistle, 2005). Por tanto, necesitan un uso óptimo de las habilidades de estudio, tiempo, organización y estructuración de las búsquedas y atender a aspectos organizacionales y prácticos de la búsqueda de la información, transferir estas habilidades a futuras tareas y valorizarlas como beneficiosas para futuros trabajos (Heinström, 2002).

Cuando el estudiante se decide por el uso de una aproximación al aprendizaje estratégica, se focaliza en contenido académico, demandas del sistema de evaluación y a sus expectativas (Struyven, Dochy y Janssens, 2002). También, trata de hacer lo que hace bien, ser autodisciplinado

(Heinström, 2002) y percibir preferencias de los maestros (Entwistle, 2005).

La aproximación al aprendizaje estratégico involucra el uso sistemático de claves de búsqueda, habilidades de estudio, planeación y arreglo del tiempo de acuerdo a la importancia de las tareas (Chan, 2002) y el monitorear la efectividad del estudio (Entwistle, McCune y Walker, 2000), habilidades presentes cuando el estudiante adopta la aproximación estratégica.

Los estudiantes adoptan la estrategia más apropiada a sus motivos (Biggs, 1987). Una aproximación superficial/logro es elegida por estudiantes que quieren obtener altas calificaciones y por quienes piensan que la forma de lograrlas es usar estrategias superficiales. En contraste, muchos de los mejores estudiantes frecuentemente adoptan una aproximación profunda/logro (Biggs, 1987). Aunque la aproximación profunda y la superficial son mutuamente excluyentes, en un momento dado pueden estar enlazadas a la aproximación de logro.

Un estudiante no se ubica en una sola aproximación. Las formas de aproximación al estudio del individuo son complejas y se aplican en forma diferencial a ambientes particulares de enseñanza aprendizaje (McCune y Entwistle, 2000). El aprendiz tiene la posibilidad de usar todas o varias aproximaciones al aprendizaje y estudio en un periodo escolar lectivo que está compuesto por varios cursos.

Cada ambiente académico afecta de diferente manera la aproximación al aprendizaje y estudio que adopta el estudiante. Estas diferencias se asocian a prácticas de enseñanza y evaluación de las diferentes áreas de materias y propósitos que el estudiante en sus teorías implícitas mapea cuidadosamente (Ramsden, 1992). Un estudiante puede aprender los contenidos que le son enseñados como simples hechos o definiciones formales de conceptos o puede desarrollar una interpretación con significación personal y social del conocimiento con significado más allá de lo que el maestro enseña y que intentará comunicar en sus evaluaciones (Entwistle, 2005).

La adopción por el estudiante de varias aproximaciones al aprendizaje tiene un impacto significativo en la cualidad de su aprendizaje y nivel de éxito académico (Biggs 1987; Trigwell y Prosser, 1991).

Las distinciones entre la aproximación al aprendizaje del estudiante: superficial, profundas y de logro/estratégica fueron incorporadas por Biggs (1987) en el Cuestionario de Proceso de estudio (SQP). El SQP ha obtenido alfa de Cronbach de 0.43 a 0.85 y una estructura factorial ortogonal (Biggs, 1987, Volet, Renshaw y Tietzel, 1994; Regan y Regan, 1995). Christensen, Massey e Isaacs (1991) detectaron la misma estructura factorial en base a ítems del SQP.

Datos de aplicaciones del cuestionario SQP a estudiantes chinos de Hong Kong han demostrado que estos adoptan más una aproximación profunda a su estudio, seguida por la aproximación de logro y por último la superficial (Chan, 2002).

Los resultados respecto al género usando el cuestionario de Proceso de Estudio de Biggs (1987) han sido inconsistentes. Richardson (1993) y Murray-Harvey (1993) reportaron la ausencia de diferencias en los puntajes del SPQ entre ambos sexos.

En un estudio longitudinal de Gow y Kember (1990) las puntuaciones de la aproximación profunda al aprendizaje en los mismos estudiantes de nivel universitario de Hong Kong fueron mayores en 1er. año que en 2do. y 3er. año. Estos resultados fueron atribuidos a demandas de evaluación superficial de los cursos, sobrecarga de trabajo, estilo de enseñanza y fracaso en la motivación intrínseca.

Newble y Gordon (1995) detectaron que los puntajes en la aproximación superficial eran similar entre el primer y último año de estudios. Gow y Kember (1993) encontraron que la aproximación superficial disminuyó con los años de estudio y que era más una función de las prácticas de enseñanza. Así mismo, la motivación de logro declinó con el progreso de los estudiantes en el curso y con el nivel de altas calificaciones o

con la cantidad de tiempo invertido en el sistema de educación.

Anderson y Walker (1990) al aplicar el SPQ encontraron puntajes mayores en la aproximación de logro en el primer año de universidad y su declinación posterior. Estos puntajes fueron explicados por el entusiasmo inicial y buenas intenciones de los estudiantes cuando ingresan a la educación superior más que por una auto-descripción de su aproximación al aprendizaje y estudio.

Watkins y Hattie (1981) y Biggs (1987) detectaron que los hombres tienden a estrategias superficiales y las mujeres a estrategias profundas y que usan métodos de estudios más organizados que los hombres. Regan y Regan (1995) encontraron que los hombres usan más estrategias superficiales y las mujeres más estrategias de logro que los hombres.

Por los cambios en la educación superior, Biggs, Kember y Leung en 2001, revisan el SQP de 1987. Su razonamiento fue que en la actualidad la población estudiantil es más heterogénea, los cursos están menos basados en la enseñanza del docente y más en programas modulares. Además, parece que una versión corta sería más útil y fácil de usar por los maestros para evaluar e investigar sus propias clases. El resultado de dicha revisión fue el R-SQP-2F con sólo las escalas de aproximación profunda y superficial con 10 ítems cada una.

Sin embargo, el SQP de 1987 mantiene su vigencia como lo demuestran investigaciones en diversos países como las de: Cleveland-Innes, y Emes (2005), de Raadt, M., Hamilton, M., Lister, R., Tutty, J., Baker, B., Box, I. y cols. (2005), Donald, y Jackling (2007), Najar, y Kerrie (2001), Nelson, Shoup, y Kuh (2005), Phan, y Deo (2006), Quinnell, May, Peat, y Taylor (2005), Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio (2005) y Salim (2006), entre otros.

En nuestro país, la investigación de la perspectiva en la aproximación del estudiante a su aprendizaje y estudio, por una parte, está en sus albores y, por otra parte, la educación sigue

centrada en la enseñanza, además, la diversidad cultural es mínima por lo que, en este estudio, se usa el Cuestionario de Proceso de Estudio de 1987.

Este estudio tiene como objetivos detectar la aproximación al aprendizaje y estudio preferida por los estudiantes en los primeros semestres de su licenciatura y conocer los motivos que impulsan al estudiante a aprender aunado a las estrategias que usan para el logro de dichos motivos.

Además, se pretende apoyar la perspectiva de la aproximación al aprendizaje y estudio del estudiante en educación superior como un complemento a las propuestas clásicas que explican el aprendizaje escolar.

## Método

### Sujetos

La muestra fue de conveniencia. Participaron voluntariamente 207 estudiantes: 128 de 1er. semestre y 79 de 3er. semestre de una universidad pública. Se eliminaron 22 participantes por no responder todas las preguntas del cuestionario. Por tanto, se analizaron los datos de 185 sujetos, 112 de 1er. semestre y 73 de 3er. semestre. La distribución por sexo fue 32 hombres y 153 mujeres cuyas edades estuvieron en un rango de 16 a 23 años.

### Materiales

Cuestionario de Proceso de Estudio (SPQ) de Biggs (1987) diseñado para estudiantes de educación superior. Es un cuestionario de autorreporte con formato de escala Likert de 42 ítems con un recorrido de 5 opciones donde 5 equivale a completamente de acuerdo y 1 a totalmente en desacuerdo. Mide tres aproximaciones al aprendizaje y estudio del estudiante: superficial, profunda y de logro. Cada una de ellas está compuesta por subescalas de: motivos superficiales, profundos

y de logro (7 ítems cada una) y tres categorías de estrategias para el aprendizaje asociadas a estos motivos: estrategias profundas, superficiales y de logro (7 ítems cada una).

### Procedimiento

El diseño fue no experimental y descriptivo. Se aplicó el Cuestionario de Proceso de Estudio (SPQ) de forma grupal en la 3ª semana del semestre agosto-diciembre 2006 por un maestro. Los estudiantes fueron informados del propósito de la investigación y se les invitó a participar voluntariamente durante la hora de clase. Se enfatizó que no habría repercusiones de ningún tipo por no aceptar participar en el estudio. El cuestionario fue recolectado cuando el estudiante lo concluía y entregaba al maestro

Posteriormente se capturaron los datos y se procesaron con el programa estadístico SPSS.

### Resultados

La consistencia interna del Cuestionario de Proceso de Estudio fue de 0.85 medida por el alfa de Cronbach. La estructura factorial mantuvo los tres factores con una carga mayor de 0.30. Sin embargo, cuatro ítems de la aproximación al aprendizaje y estudio de logro se desplazan a la aproximación profunda.

La aproximación profunda al aprendizaje fue seleccionada por el 45% (83) de los estudiantes, la aproximación de logro por el 44% (82) y la aproximación superficial por el 3% (5).

Un resultado interesante fue que 13 (7%) estudiantes obtuvieron puntajes iguales para la aproximación de logro y la aproximación profunda al aprendizaje y estudio. Además, un estudiante igualó las puntuaciones en las tres aproximaciones y otro en la aproximación superficial y profunda al aprendizaje.

Aunque la cantidad de hombres y mujeres es dispar, se analizaron los puntajes de las aproximaciones en base a género. La aproximación al aprendizaje más indicada por las mujeres

fue la de logro con un 47% contra el 31% de los hombres. Los hombres prefirieron más la aproximación profunda al aprendizaje (66%) y en las mujeres (41%) fue la segunda aproximación más elegida.

Al organizar los datos por el semestre que cursaban los estudiantes se encontró que los de primer semestre usan más la aproximación al aprendizaje de logro (52%) que los de tercer semestre (33%). Por otra parte, en tercer semestre fue mayormente obtenida la aproximación profunda (55%) a diferencia del primer semestre donde ocupó un segundo lugar con un 38%.

El interés en el estudio y en el trabajo que realizan, la consciencia de un conocimiento continuamente cambiante y en incremento que impulsa a descubrir cosas nuevas y confiables, fueron los motivos profundos más destacados.

Los motivos de logro que obtuvieron los mayores puntajes fue el deseo de los estudiantes de lograr calificaciones altas en los cursos porque consideran que éstas les permitirán un mejor trabajo cuando concluyan sus estudios y verse como personas que desean llegar muy alto.

En los motivos superficiales los ítems que obtuvieron puntajes mayores se relacionaron con la creencia de que una buena educación y ser universitario se asocia a un trabajo mejor pagado o seguro.

Intentar relacionar el material nuevo con lo que se sabe del tema y relacionar lo aprendido en una materia con lo de otra materia fueron las estrategias profundas de mayor relevancia.

La intención de mantener limpios y organizados los apuntes de temas y materias e intentar hacer las actividades solicitadas tan pronto como es posible fueron las estrategias de logro más citadas.

Las estrategias superficiales que aparecen con mayor puntaje son el aprender mejor cuando los maestros preparan cuidadosamente las clases y hacen esquemas de los puntos principales del tema y

la preferencia por cursos con datos y hechos sobre los contenidos con explicaciones teóricas.

## **Análisis y Discusión**

La preferencia mayor por una aproximación al aprendizaje profunda, seguida por la aproximación de logro/estratégica y la aproximación superficial en tercer lugar encontrada en este estudio coincide con los datos de estudiantes chinos reportados por Chan (2002).

Un hallazgo sorprendente fue que considerando el total de participantes, la aproximación profunda al aprendizaje fuera la más elegida. Este dato es incongruente con comentarios en la informalidad de algunos docentes de que muchos de los alumnos, en particular de los primeros semestres de licenciatura, en numerosas ocasiones son renuentes a pensar y construir su propio conocimiento. Parte de esta creencia de los docentes se soporta en su percepción del comportamiento académico y de la etapa de vida (edad) de los estudiantes en los semestres iniciales.

Si el autorreporte de estudiantes de los primeros semestres de licenciatura es de intención de aproximación profunda al aprendizaje y hay docentes con la percepción de que esto difícilmente ocurre, habría que pensar, repensar e investigar el por qué de esta dicotomía considerando no sólo la percepción del docente sino también el estudiante universitario.

El que 13 estudiantes obtuvieran puntajes iguales en la aproximación de logro/estratégica y en la profunda de acuerdo con Biggs (1987) se relacionaría con alto rendimiento. En este estudio no se relacionó la aproximación al estudio con calificaciones por lo que este resultado se plantea como interrogante a responder.

En este estudio, en el 1er. semestre la aproximación al aprendizaje más seleccionada fue la de logro, lo que es diferente a lo reportado por

Grow y Kember (1993) y Newble y Gordon (1995) quienes encontraron un mayor puntaje para la aproximación al aprendizaje superficial.

Una probable explicación de estas diferencias pudiera encontrarse en aspectos de currícula y en el periodo histórico-social de los estudios australianos y esta investigación. Los estudios australianos son de la primera mitad de la década de los noventa y éste de 2006.

Así mismo, otra explicación tentativa es que los estudiantes al ingresar a la licenciatura tienen como propósito inicial el logro de buenas calificaciones, sea con un aprendizaje significativo o con un aprendizaje superficial. Después, con el avance en los semestres, los estudiantes van adaptándose a la naturaleza de la evaluación y tareas de los cursos y van modificando la aproximación al aprendizaje.

Los resultados mostraron que las mujeres reportaron mayor preferencia por la aproximación de logro/estratégica, lo que coincide con lo encontrado por Regan y Regan en su estudio en 1995. Este hallazgo es interesante dado que, tradicionalmente, se ha considerado a la mujer como poco competitiva y esta aproximación se relaciona con la competencia y ajuste a los requerimientos de los diferentes cursos. Igualmente, estos resultados pudieran relacionarse con los cambios en el rol de la mujer en la sociedad actual, donde ésta, cada vez más, aspira y se inserta en un mercado laboral de manera efectiva.

Además, la aproximación de logro/estratégica también se asocia a la sensibilidad a contenidos y procedimientos de evaluación de los cursos y organización en el estudio. La sensibilidad y organización, socialmente se considera mayor en la mujer que en el hombre lo que hipotéticamente pudiera influir en estos resultados.

En esta muestra mexicana los estudiantes hombres se inclinaron más por una aproximación al aprendizaje profunda, a diferencia de Watkins y Hattie (1981) y Biggs (1987) que hallaron que los estudiantes hombres australianos usaron más estrategias superficiales. Este resultado es diferente a la creencia en nuestra

comunidad de que las mujeres tienden más a un aprendizaje significativo y profundo por lo que es para reflexión y, con muestras más extensas, confirmarlo. No tenemos una explicación sólida para este resultado.

El análisis de ítems de motivos específicos con mayores puntajes en el cuestionario SPQ muestra un estudiante interesado en su aprendizaje y consciente de las demandas de la sociedad actual, de conocimientos nuevos y confiables en su formación académica. También presenta a un estudiante con la creencia de que las oportunidades laborales y el éxito profesional se relacionan con las buenas calificaciones y educación, lo que coincide con la creencia social sobre los beneficios de aspectos educativos y laborales.

La intención de los estudiantes de usar más el relacionar el conocimiento previo con el nuevo y con contenidos de otras materias implica que los ámbitos educativos han logrado transmitir ideas básicas del aprendizaje significativo y requerimientos de los cursos en la universidad. Cuestionamientos a responder serían: ¿esta intención se lleva a la práctica? Y si no es así ¿por qué?

Así mismo, se encontraron dos ideas asociadas a un aprendizaje memorístico y superficial que limitan las elaboraciones significativas del material a aprender y el aprender a aprender. Una de estas creencias es que se logra un mejor aprendizaje con clases preparadas y organizadas cuidadosamente por los maestros, lo que muestra una dependencia hacia el docente y una actitud pasiva. La otra creencia es preferir aprender contenidos de datos y hechos en vez de explicaciones teóricas, ya que se relaciona con un mínimo esfuerzo y con la reproducción de lo percibido como más importante para cumplir con las tareas.

El que los estudiantes reporten intentar organizar los apuntes de clase y hacer las actividades solicitadas en los cursos rápidamente involucra que el estudiante trata de adaptarse a las demandas de evaluación y estudio que impone el sistema educativo. Los resultados de esta investigación demuestran que los estudiantes

conocen las estrategias para lograr un aprendizaje profundo y las diferencian de las del aprendizaje superficial. Si se conocen ambos tipos de estrategias, emerge el cuestionamiento ¿por qué se prefieren las superficiales? la pregunta está en el aire y su respuesta implica investigaciones sistemáticas al respecto.

Las mujeres se inclinaron por una aproximación al aprendizaje de logro/estratégica y los hombres por una aproximación profunda. Este hallazgo requiere más estudios para su valoración dado que nuestra idea social es que el hombre tiene mayor intención de éxito profesional y la mujer es más reflexiva.

La aproximación al aprendizaje de logro/estratégica en 1er. semestre pudiera ser efecto de demandas de éxito en nuestro medio. La consideración de un mejor aprendizaje por una enseñanza estructurada del docente puede ser un indicio de tradiciones de enseñanza en nuestro medio y de un área de oportunidad y reflexión para los actores educativos.

---

## Conclusiones

La concentración (89%) en la preferencia del estudiante hacia una aproximación profunda y una aproximación de logro/estratégica, y el 7% en puntuaciones iguales en las aproximaciones al aprendizaje profunda y de logro/estratégica parece mostrar que los estudiantes oscilan entre la intención de lograr un aprendizaje significativo y de obtener altas calificaciones ajustándose a las demandas de tareas y evaluaciones de los cursos.

La forma en que el estudiante se aproxima a su aprendizaje es dinámica y cambia a través

de los ciclos escolares. Al inicio de la carrera la intención es tener éxito en los estudios por lo que se usa una aproximación de logro/estratégica, pero conforme se avanza en la carrera se van interesando en el conocimiento disciplinar, por lo que, en el tercer semestre el estudiante se ha movido a una aproximación profunda.

En el estudio se encontraron diferencias de género, mujeres prefirieron una aproximación de logro y los hombres una aproximación profunda al aprendizaje.

Los motivos del estudiante para aprender son su deseo de lograr conocimientos nuevos y confiables para alcanzar el éxito académico y laboral. Estas metas se tratan de obtener mediante el uso de estrategias para relacionar conocimientos previos de un curso y conocimientos entre cursos, organizar los apuntes de clases y para cumplir con las tareas solicitadas. Lo anterior se facilita si los maestros imparten sus clases usando esquemas y dan mayor importancia al aprendizaje datos y hechos que a las explicaciones teóricas.

Los datos de este estudio muestran aspectos de las intenciones del estudiante sobre su ambiente educativo que de acuerdo a la perspectiva del docente en ocasiones no se concretizan en realidades. En este contexto se sugiere la continuación de este tipo de investigaciones a muestras mayores, en más semestres y carreras diferentes, así como la inclusión de la perspectiva de los docentes.

---

## Agradecimientos

Este proyecto fue apoyado parcialmente por el financiamiento SEP PROMEP/103.5/05/2924 (2005-2006).

---

## Referencias

- ANDERSON, D. y Miller, R. (1990). "Approaches to learning of beginning teacher education students". *The Changing Face of Professional Education*.
- BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Education Research.

——— (1988a). “Assessing student approaches to learning”. *Australian Psychologist*.

——— (1988b). “The role of metacognition in enhancing learning”. *Australian Journal of Education*.

——— (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

BIGGS, J. B. y Moore, P. J. (1993). *Process of learning* (3rd Ed). Sydney: Prentice Hall.

BIGGS, J., Kember, D. & Leung, Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*.

CHAN, K. (2002). “Students’ Epistemological Beliefs and Approaches to Learning”. *Paper presented at the AARE2002 Conference held at Brisbane, Australia from 1-5 December, 2002*. Consultado el 15 de junio de 2006 en: <http://www.aare.edu.au/02pap/cha02007.html>.

CHRISTENSEN, C., Massey, D. R. e Isaacs, P. J. (1991). “An information processing perspective on the Study Process Questionnaire”. *Research and Development in Higher Education*.

CLARKE, J. A. y Dart, B. C. (1994). “The relationship between students’ approaches to learning and their perceptions of what helps and hinders their learning”. *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. University of Newcastle.

CLEVELAND-INNES, M. F y Emes, C. (2005). “Social and Academic Interaction in Higher Education Contexts and the Effect on Deep Learning”. *NASPA Journal*, 42 (2).

DE CORTE, E. (1996). “Active learning within powerful learning environments/ Actief leren binnen krachtige leeromgevingen”. *Impuls*, 26 (4).

DE RAADT, M., Hamilton, M., Lister, R., Tutty, J., Baker, B., Box, I., Cutts, Q., Fincher, S., Haden, P., Hamer, J., Petre, M., Anthony Robins, A. Simon, Sutton, K. Tolhurst, D. (2005). Approaches to learning in computer programming students and their effect on success. *HERDSA 2005 Higher Education in a changing world and educational conference proceedings*. Consultado el 22 de mayo de 2007 en: <http://www.cs.otago.ac.nz/staffpriv/anthony/publications/pdfs/deRaadtEtAl.pdf>

DONALD, J. y Jackling, B. (2007). “Student Characteristics and Approaches to Learning: A Cross- Cultural Study”. In Meyers, N.M., Smith, B.N., Bingham, S.A. and Shimeld, S.F. (Eds.) *Proceedings of the Second Innovation in Accounting and Corporate Governance Education Conference*. 31 January – 2 February. Hobart, Tasmania.

ENTWISTLE, N. (2000). “Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts”. *Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November 2000*, Consultado el 8 de septiembre de 2006 en: <http://www.ed.ac.uk/ek/etl/docs/entwistle200.html>

——— (2005). “Contrasting Perspectives on Learning”. *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

ENTWISTLE, N. J., McCune, V. y Walker, P. (2000). "Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience". *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

——— (2001). "Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytical abstractions and everyday experience". *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 103-136). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ENTWISTLE, N., Nisbet, J. y Bromage, A. (2004). "Teaching-learning environments and student learning in electronic engineering". *Third Workshop of the European Network on Powerful Learning Environments*. Brugge, September 30 – October 2, 2004.

ENTWISTLE, N. J. y Tait, H. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31(1).

FORD, N., Miller, D. y Moss, N. (2001). "The role of individual differences in Internet searching: an empirical study". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52 (12).

GOW, L. y Kember, D. (1990). "Does higher education promote independent learning?" *Higher Education*, 19.

——— (1993). "Conceptions of teaching and their relationship to student learning". *British Journal of Educational Psychology*, 63.

JONES, J., Caird, K. Y Putterill, M. (1989). "First year university Commerce students' views of their learning environment". *Research and Development in Higher Education*, 10.

HEINSTRÖM, J. (2002). *Fast surfers, broad scanners and deep divers - personality and information seeking behavior*. Doctoral dissertation. Åbo: Åbo Akademi University Press. Consultado el 15 de diciembre de 2006 en: <http://www.abo.fi/~jheinstr/thesis.htm>

——— (2006). "Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students". *Information Research*, 11 (4). Consultado el 10 de noviembre de 2006 en <http://InformationR.net/ir/11-4/paper265.html>

KUHLTHAU, C. C. Y Todd, R. (2006). "Guided Inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools". *Center for International Scholarship in School Libraries* (octubre 2006). Consultado el 10 de noviembre de 2006 en <http://www.cissl.scils.rutgers.edu/guidedInquiry/guidedInquiry.htm>

LIMBERG, L. (1999). "Experiencing information seeking and learning". *Information Research*, 5 (1). Consultado el 29 de agosto de 2006 en: <http://information.net/ir/5-1/paper68.html>

MARTON, F. y Säljö, R. (1997). "Approaches to learning". En *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*, 2nd edition. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MURRAY-HARVEY, R. (1993). "Identifying characteristics of successful tertiary students using path analysis". *Australian Educational Researcher*, 20 (3),

MCCUNE, V. y Entwistle, N. J. (2000). "The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development". Paper presented at the Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, August 30- September 2, 2000.

NAJAR, R. y Kerrie, D. (2001) *Approaches to learning and studying in psychology: A revised perspective*. Consultado el 23 de mayo de 2007 en: <http://www.aare.edu.au/01pap/naj01247.htm>.

NELSON, T. F., Shoup, R. y Kuh, G. (2005). "Deep Learning and College Outcomes: Do Fields of Study Differ?" Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for Institutional Research*, May 29 – June 1, 2005 San Diego, CA

NEWBLE, D. I. y Gordon, M. I. (1995). "Medical students' learning style". *Medical Education*, 19.

PHAN, H. P. y Deo, B. (2006). "Approaches to Learning in Educational Psychology and Mathematics: A comparative Analysis in the South Pacific Region". *Australian Association for Research in Education*

QUINNELL, R., May, E., Peat, M. & Taylor, Ch. (2005). "Creating a reliable instrument to assess students' conceptions of studying biology at tertiary level". *UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings*

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

REGAN, L. J. y Regan, J. (1995). "Relationships between first-year university students' scores on Biggs' Study Process Questionnaire and students' gender, age, faculty-of-enrolment and first-semester grade-point-average". *25th Annual Conference of the Australian Teacher Education Association Inc. Sydney*.

RICHARDSON, J. T. (1993). "Gender differences in responses to the approaches to studying inventory". *Studies in Higher Education*, 18.

ROSÁRIO, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M (2005). "El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs". *Psicotbema*, 17 (1).

SALIM, R. (2006). "Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado 20 de mayo de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>

STRUYVEN, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2002). "Students' perceptions about assessment in higher education: a review". *Joint Northumbria / Earli SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures, University of Northumbria at Newcastle*, August 28 – 30, 2002.

TRIGWELL, K. y Prosser, M. (1991). "Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level". *British Journal of Educational Psychology*, 61.

VERMUNT, J. (1998). "The regulation of constructive learning processes". *British Journal of Educational Psychology*, 68.

VOLET, S. E., Renshaw, P. D. y Tietzel, K. (1994). "A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study approaches using Biggs' SPQ questionnaire". *British Journal of Educational Psychology*, 64.

WATKINS, D. y Hattie, J. (1981). "The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and person logical factors". *British Journal of Educational Psychology*, 51.

——— (1985). "A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students". *Human Learning*, 4.