

**ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA
SALUD EN UNA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA Y LA UNIVERSIDAD DE
MURCIA, ESPAÑA.**

**CLARA INÉS VERGARA HERNANDEZ
ZOILA BEATRIZ CARBONELL MUÑOZ
ANA ISABEL OROZCO BUELVAS
EDUARDO ROQUEME CIPRIAN**

**ASESOR METODOLÓGICO
MIGUEL ANGEL SIMANCAS PALLARES**

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES

**CARTAGENA, BOLIVAR
2016**

**ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA
SALUD EN UNA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA Y LA UNIVERSIDAD DE
MURCIA, ESPAÑA.**

**CLARA INES VERGARA HERNANDEZ
ZOILA BEATRIZ CARBONELL MUÑOZ
ANA ISABEL OROZCO BUELVAS
EDUARDO ROQUEME CIPRIAN**

**ASESOR METODOLÓGICO
MIGUEL ANGEL SIMANCAS PALLARES**

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES
TRABAJO DE INVESTIGACION**

**CARTAGENA, BOLIVAR
2016**

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos enormemente a los representantes de cada semestre y profesores, los cuales nos ayudaron a recolectar la información del instrumento hallando los estudiantes seleccionados. También a nuestro asesor metodológico el Doctor Miguel Ángel Simancas quien se apropió, nos guio y nos sigue guiando a que esta investigación trascienda.

CONTENIDO

	pág.
1. Resumen.....	8
2. Introducción.....	10
3. Definición del problema.....	11
4. Justificación.....	14
5. Objetivos.....	15
5.1 Objetivo general.....	15
5.2 Objetivos específicos.....	15
6. Marco teórico.....	15
7. Metodología.....	20
7.1 Selección de la población.....	20
7.2 Muestreo.....	20
7.3 Criterios de selección.....	21
7.4 Criterios de exclusión.....	22
7.5 INSTRUMENTOS.....	22
7.6 Recolección, procesamiento de datos y análisis estadístico.....	24
8. Resultados.....	26

9. Discusión.....	35
10. Conclusión.....	39
11. Recomendaciones.....	41
12. Bibliografía.....	42
13. Anexos.....	47

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

	pág.
1 Datos sociodemográfico.....	26
2 Opción por la que eligió el programa.....	27
3 Nivel de estudio de los padres.....	28
4 Estadística descriptiva.....	28
5 Promedios globales de las escalas mayores y menores.....	29
6 Promedios de enfoques profundo.....	30
7 Promedios de enfoque superficial.....	30
8 Subescalas de motivación profunda por facultad y año de estudio.....	31
9 Subescalas de motivación superficial por facultad y año de estudio.....	32
10 Subescalas de estrategia profunda por facultad y año de estudio	33
11 Subescalas de estrategia superficial por facultad y año de estudio.....	33
12 Modelos de regresión (B-P-VALOR)	34
13 Predicciones por programa sobre cómo se comportaran las diferentes escalas y subescalas. FIGURA 1.	36

LISTA DE ANEXOS

	pág.
1. Cuestionario	47
2. Consentimiento informado.....	49

RESUMEN

Antecedentes: existen tres cuestionamientos importantes que plantearse a la hora de afrontar el problema de los procesos de aprendizaje: ¿cómo estudian y aprenden nuestros estudiantes?, ¿qué maneras de abordar el aprendizaje son más eficaces? y ¿por qué los estudiantes aprenden como lo hacen? La forma de aprendizaje en estudiantes universitarios está mediada por diversos factores; una forma de medirla es a través de enfoques de aprendizaje que permitan conocer sus objetivos de aprendizaje e interacciones mutuas.

Objetivo: determinar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud de la universidad de Cartagena, Colombia.

Materiales y Métodos: estudio descriptivo de corte transversal en 857 estudiantes de Ciencias de la Salud (Medicina, Odontología, Enfermería y Química Farmacéutica) los cuales se seleccionaron a través de un muestreo probabilístico multietápico y que cumplieran con los criterios de selección. Para la determinación de los enfoques de aprendizaje se aplicó el cuestionario de procesos de estudio – revisado (CPE-R). El análisis de los datos se realizó con estadística descriptiva y la comparación de puntajes entre grupos de interés se realizó mediante Kruskal-Wallis y prueba de los signos de Wilcoxon asumiendo un límite de significancia $<0,05$. Las propiedades psicométricas del cuestionario se determinaron con análisis factorial exploratoria, confirmatoria y el coeficiente alfa de Cronbach. Los análisis se condujeron en el paquete Stata v.13.2 para Windows (StataCorp., TX., USA) y Mplus v.7.11 para Windows (Muthén&Muthén., LA., USA).

Resultados: en la población global se obtuvo que los estudiantes tendieron a un enfoque profundo, a nivel de las subescalas se obtuvo que los estudiantes tienen una mayor motivación profunda, en cuanto a las estrategias se obtuvo con mayor promedio las estrategias profundas. Además se evidencia que en cada programa hay una variación de los resultados, lo que nos hace pensar que los estudiantes utilizan distintas formas de desenvolverse de acuerdo a los objetivos planteados al cursar su carrera.

Conclusiones: A pesar de este elevado volumen en los datos recolectados, los resultados presentan variabilidad que no permite establecer conclusiones claras. Así, mientras algunos autores defienden la influencia de variables personales como el género, la edad e incluso la titulación cursada sobre los enfoques de aprendizaje, otros encuentran resultados que no apoyan estas hipótesis e incluso las contradicen.

Palabras Clave: aprendizaje; educación superior; estudiantes del área de la salud (Fuente: DeCS – Bireme).

INTRODUCCIÓN

Según Víctor Alvarado Martín Manjarrez y Rosalba Romero Escalona las escuelas de educación superior, tienen la misión de fomentar un pensamiento reflexivo y crítico, ya que gracias a estos últimos es factible la creatividad y la innovación. Es preciso, por supuesto, tomar en consideración las necesidades del mercado de trabajo y propiciar las competencias valoradas como esenciales para hacerles frente.¹

Este énfasis en el aspecto gerencial, no excluye el hecho que se considere el servicio educativo debido a que desde el Estado, como una misión que va más allá de una simple prestación de servicios; lo que se propone es analizar y enfatizar un problema de gestión que se da en el plano institucional, administrativo, pedagógico y comunitario de la institución educativa, que impacta problemáticamente en los objetivos principales del sector: ofrecer una educación de calidad para mejorar el desarrollo de los individuos que conforman nuestra sociedad.

Uno de los aspectos básicos para lograr un mejoramiento continuo en las instituciones educativas es el estudio de los enfoques de aprendizaje que se podría definir con el compromiso que adquiere el estudiantes antes las actividades que este caso serían académicas, estudio que diversos autores han relacionado con el rendimiento académico, y por lo tanto hace parte de este proceso de calidad educativa.

¹ ALVARADO, V; MANJARREZ, M. Y ROMERO, R. La calidad educativa y las competencias profesionales en la conformación de un cuerpo académico en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (México). Em: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. nº 12 enero-junio, 2010. Págs.250-261

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Por siempre el ser humano ha querido perfeccionar la manera de hacer las cosas, la educación no escapa de este planteamiento por lo cual desde tiempos remotos partiendo desde la filosofía griega se ha manifestado en el hombre un deseo por aprender, partiendo de esta premisa, se han desarrollado múltiples métodos para mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje.

No todos los contenidos en los planes de estudio poseen el mismo valor a pesar de estar allí porque se hace prioritario que sea coherente con la misión social y el perfil del estudiante, además la memoria tiene una capacidad de retención limitada, por eso es importante que el docente distinga los conceptos fundamentales que desea que se retengan, y luego el estudiante continúe trabajando con el contenido profundo para establecer habilidades cognitivas que tendrán larga duración en la memoria.²

El compromiso se extiende desde el sector institucional, al individual, por lo cual hay que facilitar la atención en mejorar vacíos en el aprendizaje, esos puntos débiles que se recogen del criterio del estudiante.

En lo que a calidad de la educación superior se refiere, y partiendo de los distintos interrogantes que se le hacen al sector público en cuanto a la relación costo–beneficio social, ha despertado en las autoridades universitarias un interés particular por los resultados académicos de sus

² Fandos M. Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: Análisis didáctico de enseñanza-aprendizaje[Tesis Doctoral]. Citada de 2011

estudiantes, cuyo estudio y análisis componen herramientas sólidas para cimentar indicadores que orienten la toma de decisiones en educación superior.³

Se han realizado Investigaciones sobre el desempeño estudiantil a nivel mundial, así también en Colombia pero con diferentes propósitos como un estudio en el cual se evaluó la relación entre enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en estudiantes universitarios de tres universidades públicas europeas: una británica (UWIC, Cardiff, UK) y dos españolas (Almería y Granada) el cual dio como resultado la relación de los enfoques con la autorregulación y el rendimiento académico, siendo así se observó que entre mayor planificación y estrategias más autorreguladas mayor será el aprendizaje profundo, además esta relación fue más fuerte en la universidad de Almería (Jesus De la Fuente, 2008), sin embargo no distingue entre los diferentes programas de cada universidad.

A nivel del caribe colombiano se realizó una revisión titulada *Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana* (Mendivil, 2012),⁴ pero por ser un artículo de reflexión y no hacer una descripción sobre las diferentes variables que comprende los enfoques de aprendizaje propiamente dicho, no coincide una investigación en ciencias de la salud que conciben un gran número de variables que entran en juego en lo que a aprendizaje de la educación

³ ARIAS, GO; VILLANUEVA, MA y RIVERA, A. La evaluación y el desarrollo de aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de administración de empresas de la UNAD Girardot. Ibagué: Universidad del Tolima, 2015.

⁴MENDIVIL, TN; Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana. En: Dimension empresarial, Vol. 10 No. 1, Enero - Junio de 2012, págs. 100-107

superior pública a nivel nacional se refiere, estas investigaciones le aportan importantes elementos que repercuten en la gestión y prestigio institucional, sobre todo cuando la inversión estatal es fundamental, sin embargo, aún cuando este compromiso estatal con las universidades en este caso públicas, tiene un lazo bien estrecho y se cuenta con bibliografía actualizada, bases de datos, y un sin número de infraestructura educativa, no se evidencia el provecho de los estudiantes, actitud y aptitudes por querer abarcar los conocimientos para formar a un profesional integro.

Por lo tanto se formula la siguiente pregunta ¿hay relación entre las variables año y facultad con los enfoques de aprendizaje en los estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad de Cartagena? Lo anterior se articula con la hipótesis: existe relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, su año de estudio y facultad o programa académico.

JUSTIFICACIÓN

La importancia de este estudio deriva en la incidencia de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes de ciencias de la salud, de esta manera el conocimiento fundado sobre los factores involucrados en el aprendizaje universitario permitiría desarrollar acciones que mejoren cualitativamente el aprendizaje y promuevan el aprendizaje significativo. Además se hizo fundamental esta investigación porque a nivel nacional son pocos los estudios que evidencian claramente los enfoques de aprendizaje; ya que los que existen se enfocan en revisiones literarias del Proceso Enseñanza – Aprendizaje y son escasos los que hacen mediciones de las variables que

son indispensables en este proceso, en este caso se puede mencionar que los enfoques de aprendizaje no solo puede variar en cuanto al programa académico sino también en los objetivos y la madurez que van obteniendo los estudiantes al pasar los años porque si bien es cierto que al comenzar a cursar una carrera se tienen unas metas claras o parcialmente claras, estas se pueden modificar, cambiar, e incluso perfeccionar, por lo cual puede existir una focalización diferente en el aprendizaje o variables que su vez se pueden interconectar con la edad del estudiante. Además la forma en que los alumnos adquieren conocimientos tiende a variar acorde al plan de estudio, la facultad o el programa académico, porque hay diferencias significativas en los programas en los cuales acarrea más teoría en lugar de práctica en su plan estudio o viceversa, por lo cual los estudiantes pueden dedicarse más a ciertas actividades que otras como sucede en los diferentes programas del área de la salud. Así también es importante tener en cuenta la manera en la cual se han ido formando en su educación primaria y secundaria ya que esta trae consigo metodologías de estudios que de una u otra manera marcan diferencias en la forma de aprender.

OBJETIVOS

General: determinar los enfoques de aprendizaje en los estudiantes del área de la salud una universidad del norte de Colombia.

Específicos: comparar los enfoques superficial y profundo en los diferentes programas académicos de las ciencias de la salud. Al igual Contrastar las

subescalas de motivación y estrategias superficiales y profundas por cada año de estudio y programa académico.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje es un proceso complejo que comprende diversas fases y en el que intervienen variables personales y contextuales interconectadas. Schmeck, en 1983, señala que los enfoques de aprendizaje le imprimen una forma de orientación a aprender de determinado modo, lo que les confiere una relación directa con los estilos de aprendizaje, que se pueden reflexionar desde una predisposición, general y constante y responden a un estilo del educando, llevándolo a acoger la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la actividad académica.⁵

Según Biggs, un enfoque de aprendizaje se fundamenta en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe alcanzar y una estrategia o serie de estrategias que incitarán dicha dirección.⁶

Sin embargo, Biggs en 1988, aduce que los enfoques son más flexibles que los estilos y se armonizan en función del contexto y de las necesidades del contexto académico. Diversos cuestionamientos surgen en este proceso de aprendizaje como lo son ¿cuáles son los métodos de estudios que utilizan? ¿Cómo estudian? ¿Qué tan importante es para los estudiantes profundizar en los temas? Estos enfoques de aprendizaje surgen entonces de las

⁵ SCHMECK, R.R. Learning Styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), Individual differences in cognition: Vol. I 1983 pp. 233-279.

⁶ BIGGS, J. B; KEMBER, D. Y LEUNG, D. The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 2001. 71, 133-149.

percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en relación a la influencia por las características del individuo.⁷

Teniendo en cuenta lo anterior, se miran principalmente dos conceptos: enfoque profundo y enfoque superficial que son las escalas principales del cuestionario “*Revisión de dos factores del proceso de estudio cuestionario: R-SPQ-2F*”. Kember y Harper en 1987 conceptualizaron estos términos y en una de las etapas de su investigación separaron dos poblaciones midiéndolos bajo la lectura de un artículo y concluyeron que los alumnos que presentaban un enfoque profundo tendían a buscar el significado del concepto examinando los argumentos del autor, podían encontrar el argumento central y analizaban críticamente las evidencias que el autor proponía.

En cambio, los que utilizaban un enfoque superficial, trataban de memorizar información que consideraban importante, detalles que pudieran servir para responder preguntas, en lugar de buscar el significado global del artículo.⁸

De esta manera se han realizado diversos cuestionarios medidos de diferentes formas y perspectivas para la comprensión de estos interrogantes, entre los cuales se mencionan el “*Manual del cuestionario de procesos de*

⁷ BIGGS, J. Approaches to learning ant to essay writing. In R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles 1988. (pp. 185–228). New York: Plenum Press

⁸ KEMBER, D. Y HARPER, G. “Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education”, Journal of Distance Education / Revue de l’enseignement a distance, 1987

*estudio y aprendizaje (CEPEA)*⁹ y “*Enfoques e inventario de habilidades de estudio de los estudiantes*” (ASSIST)¹⁰ entre otros.

Para el entendimiento del cuestionario de procesos de estudio – revisado es necesario conceptualizar varios términos, pues, los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central del modelo de matices propuestos por esta perspectiva ecológica (Biggs, Entwistle, Marton, etc.).

Este concepto fue el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como “la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes”. Autores como Biggs, Fuensanta y Kember han escrito sobre esta teoría y afirman que estos enfoques están formados por dos componentes: las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta unas estrategias determinadas), y unas estrategias coherentes con dichas intenciones.¹¹

Las diferencias contextuales entre las distintas titulaciones establecerían puntos de partida tan distintos que encubrirían los efectos de los enfoques sobre el rendimiento. Programas académicos diferentes tienen disímiles exigencias e incluso aprendizajes cuantitativa y cualitativamente desiguales que hace prácticamente imposible cualquier tipo de generalización.

⁹ Barca Lozano, A. CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. 1999

¹⁰ Medina, A. R., Montesinos, M. D. H., Javier, F. G., Verdejo, E. C., Linares, M. J. P., Sevilla, J. G., & Sánchez, M. A. P. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 391.

¹¹ LÓPEZ, M. y LÓPEZ, A. I. Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. En: *Revista Colombiana de Educación*, N.º 64. Primer semestre de 2013, Bogotá, Colombia. 131-153

En algunas disciplinas, por ejemplo, el aprendizaje se materializa tanto a través de clases teóricas, como de clases prácticas, de laboratorio o de estancias clínicas. Esta combinación, que no se produce en otras titulaciones, podría estar obligando al alumno a comprender necesariamente lo que aprende y a conectar sus ideas y argumentos con la propia realidad (clínica, educativa, etc.), facilitándole, mediante la vivencia directa, extraer sus propias conclusiones y una retroalimentación eficaz que favorece su satisfacción y motivación intrínseca, lo cual conlleva a la búsqueda de nuevos conocimientos, soluciones y experiencias.

Fue importante además analizar los enfoques de aprendizaje en los diferentes áreas de la salud, porque dependiendo del programa académico e incluso individualmente de los enfoques, motivaciones y estrategias de aprendizaje estos pueden variar. Así, un mismo individuo puede emplear distintos enfoques en diferentes situaciones de enseñanza. Esta variación es evidente cuando se comparan los enfoques de enseñanza adoptados en disímiles áreas de conocimiento, pues se ha detectado relación entre enfoques y disciplina. Así, los profesores de las ciencias de la salud tienden a adoptar un enfoque centrado en el profesor, mientras que los de humanidades son más propensos a centrarse en el estudiante.

Con respecto al proceso enseñanza- aprendizaje las propuestas de acción educativa deben ir acompañadas en su mayoría de veces de un buen presupuesto universitario, ya que estas pueden tener un efecto en la disminución de la calidad docente y por ende una percepción negativa de la calidad estudiantil.

Por otro lado, el tema no ha sido abordado en el contexto a que hace referencia esta investigación, se entiende entonces , que este aporte puede dar pie para elaborar propuestas de acción educativa, ya que si se apuesta por un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico, se deben modificar y/o mejorar las variables que están al alcance para que estas sean percibidas por los alumnos como positivas y se creen las condiciones que propicien la adopción del enfoque profundo, mejorando así la calidad de los resultados de aprendizaje.

Cualquiera que sea el interés por una tarea particular, el estudiante tiene unos motivos relativamente estables hacia su trabajo escolar debido a que tiene una concepción acerca de lo que debe ser el aprendizaje académico. Por lo tanto, el alumno tiende a desarrollar su aprendizaje de una forma más o menos consistente. El equilibrio de motivos y estrategias es lo que BIGGS denomina “enfoques de aprendizaje”.

METODOLOGÍA

SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN: como primera etapa se realizó prueba piloto en una población externa de la población objeto de estudio; los cuales fueron 100 estudiantes de pregrado del Programa de Odontología de los semestres octavo, noveno y décimo; 50 fueron de la Universidad del Sinú y 50 de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Posterior a la aplicación del instrumento se procedió a la validación de este realizando ajustes en los aspectos sociodemográficos.

Como segunda etapa se enviaron cartas para la obtención de listados de totales matriculados en el segundo periodo de 2015 en pregrado de la

Universidad de Cartagena de los Programas de Odontología, Medicina, Enfermería y Química Farmacéutica.

Ya con los listados de estudiantes suministrados de manera oficial por las unidades académicas, se obtiene una población total de 1823 estudiantes, el cálculo del tamaño de la muestra se realizó teniendo en cuenta un error estándar del 1%, un intervalo de confianza de 95% y con un valor alfa de prevalencia de 0,05 obteniendo una muestra de 857 estudiantes.

MUESTREO: se realizó un muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional así se clasificó la población en grupos (estratos). Se trató de asegurar que todos los estratos de interés quedaran correctamente recogidos y por tanto, representados en la distribución. Por tanto, se eligieron muestras aleatorias simples para cada uno de ellos. El número de elementos muestrales de cada estrato es directamente proporcional al tamaño del estrato dentro de la población, esto con el fin de evitar sesgos en la obtención de resultados.

Se obtuvo una muestra de 220 estudiantes para Odontología, 303 estudiantes para Medicina, 207 estudiantes para Enfermería y 127 estudiantes para Química Farmacéutica, también se procedió a realizar el mismo muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional a la cantidad de estudiantes en cada semestre por programa.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Criterios de inclusión:

- Ser estudiantes de pregrado presencial diurno de la Universidad de Cartagena en los Programas de Química Farmacéutica, Medicina, Odontología y Enfermería.
- Estar matriculados académicamente en el segundo periodo académico de 2015.
- Aceptación del consentimiento informado de manera escrita.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que se nieguen a participar.
- Los instrumentos que estén mal diligenciados o incompletos.
- Ser estudiante de postgrado o de alguna otra carrera diferente a las de ciencias de la salud.

INSTRUMENTO: Se realizó un instrumento anónimo, de auto suministro; el cual constaba de dos apartes, la primera parte recolecta información sobre las variables sociodemográficas (programa, semestre, sexo, edad, opción en la que eligió el programa académico, nivel educación del padre y nivel de educación de la madre) y el segundo aparte incluyó preguntas para la determinación de los enfoques de aprendizaje.

Se aplicó el cuestionario de procesos de estudio – revisado (CPE-R) , el cual está conformado por 20 ítems que valoran los enfoques de aprendizaje de unas escalas mayores: Enfoque Profundo(DA) correspondiendo a las preguntas 1,2,5,6,9,10,13,14,17,18; Enfoque superficial(SA) correspondiendo a las preguntas 3,4,7,8,11,12,15,16,19,20; estas a su vez tienen 4 subescalas: Motivación Profunda (DM) correspondiendo a las preguntas

1,5,9,3,17; Estrategias Profundas (DS) correspondiendo a las preguntas 2,6,10,14,18; Motivación Superficial (SM) correspondiendo a las preguntas 3,7,11,15,19 y Estrategias Superficiales (SS) correspondiendo a las preguntas 4,8,12,16,20.

El cuestionario consta de 20 preguntas respectivamente, cada una de ellas acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta así,

1: si te ocurre nunca, 2: si te ocurre algunas veces, 3: si te aplica a menudo, 4: si crees que se aplica frecuentemente y 5: si te ocurre siempre.

Este instrumento fue evaluado a través de una prueba piloto que se realizó en estudiantes de programas de Odontología de otras universidades de la Ciudad de Cartagena, en esta evaluación se tuvo en cuenta la comprensión de las preguntas, su extensión, las opciones de respuesta y comprensión.

Preguntas
1. Estudiar me proporciona una sensación de satisfacción profunda
2. Cuando estudio algo siento que debo trabajarlo bastante para poder formarme mis propias conclusiones y así quedar totalmente satisfecho
3. Mi objetivo es aprobar el curso esforzándome lo mínimo
4. Solamente estudio de forma seria lo que se imparte en clase o esta detallado en el programa de la asignatura
5. Creo que cualquier tema puede ser interesante una vez que se profundiza en el
6. Encuentro la mayoría de los contenidos interesantes y a menudo dedico tiempo adicional intentando ampliarlos buscando más información sobre los mismos
7. No creo que en el curso que estoy estudiando sea muy interesante así que hago el trabajo mínimo
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente , repasándolas una otra vez hasta que las sé de memoria incluso si no las entiendo
9. Creo que estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesante como leer una buena novela o ver una buena película
10. Me hago preguntas a mí mismo sobre aquellos temas que considero importante hasta asegurarme que los entiendo completamente
11. Creo que puedo superar la mayoría de las evaluaciones memorizando las partes importantes en lugar de intentar comprenderlas
12. Normalmente me limito a estudiar lo que me mandan en clase porque no creo que sea necesario hacer trabajo adicional
13. Me esfuerzo mucho en mis estudios porque creo que los contenidos son interesantes
14. Empleo buena parte de mi tiempo libre a averiguar más cosas sobre los temas interesantes que se han tratado en clase
15. No creo que sea de ayuda estudiar temas en profundidad. Esto me crea confusión y me hace perder el tiempo, pues lo único que hace falta es conocer por encima los contenidos
16. Creo que los profesores no deberían esperar que sus estudiantes dedican mucho tiempo estudiar contenidos que todo el mundo sabe que no saldrán en el examen
17. Asisto a la mayoría de las clases con dudas que me gustaría se pudieran resolver
18. Procuro echar un vistazo a la mayoría de las lecturas que el profesor recomienda en clase
19. No creo que tenga sentido aprender contenidos que es posible que no salgan en el examen
20. Creo que la mejor forma de aprobar exámenes es intentar recordar las preguntas que es posible que salgan

RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO DE DATOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

El procedimiento seguido en esta investigación reúne las características de un estudio de tipo descriptivo. El cuestionario se aplicó durante la hora de clase previo permiso de los profesores. Para la aplicación del instrumento, se decidió por la aplicación a los alumnos seleccionados previamente durante el proceso de muestreo, esto en los grupos seleccionados, el día y hora fijados para cada curso y unidad académica.

La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observando resistencias especiales a que se pudiera hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación del cuestionario.

El diligenciamiento del instrumento se llevó a cabo por los miembros del equipo de investigación, garantizando de ese modo la identidad y las instrucciones a todos los grupos.

La aplicación del instrumento vino precedida siempre de una breve explicación de la investigación que se estaba llevando a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban.

El abandono del aula para no responder el cuestionario fue nulo. Se les indicó, igualmente, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas de la prueba. Junto con la explicación se les insistió a que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo del cuestionario con detenimiento.

Una vez firmado el consentimiento se le entregó al sujeto de estudio el instrumento que fue diligenciado por los encuestados y que debió ser finalizado en su totalidad.

Una vez finalizada la aplicación de las pruebas se procedió a tabular las respuestas en la hoja de datos del Programa EXCEL. Una vez depurados todos los ficheros, se procedió al análisis correspondiente de acuerdo con los programas estadísticos mencionados.

Para confirmar la hipótesis formulada, se llevó a cabo un estudio analítico de corte transversal con prueba de chi cuadrado para así comparar los enfoques superficial y profundo en los diferentes programas académicos de las Ciencias de la Salud y confrontar las subescalas de motivación y estrategias superficiales y profundas por cada semestre y facultad. Para tal fin, se desarrolló un análisis de Kruskal-Wallis para precisar si existían o no diferencias significativas entre los grupos hallados en el análisis previo en el uso de los enfoques de aprendizaje.

El análisis de los datos se realizó con estadística descriptiva y la comparación de puntajes entre grupos de interés se realizó mediante Kruskal-Wallis y prueba de los signos de Wilcoxon asumiendo un límite de significancia $<0,05$. Las propiedades psicométricas del cuestionario se determinaron con análisis factorial exploratoria, confirmatoria y el coeficiente alfa de Cronbach. Los análisis se condujeron en el paquete Stata v.13.2 para Windows (StataCorp., TX., USA) y Mplus v.7.11 para Windows (Muthén&Muthén., LA., USA)

RESULTADOS

Participaron un total de 857 estudiantes en la aplicación del instrumento, en la cual el promedio de edad fue de 20.249 con una desviación estándar de 2.5187, una edad mínima de 15 años y máxima de 44 años. Con la prueba chi2 se observó diferencias en la población de las variables femenino y masculino en los diferentes programas (**tabla 1**). La población que mayormente eligió su programa como primera opción al momento de elegir una carrera fue Medicina, seguido de Odontología, Enfermería y Química Farmacéutica (**tabla 2**).

Sexo. Se observa que en los Programas de Odontología y Enfermería hubo un incremento en la población femenina.

Tabla 1. Sexo.

Sexo	Programa				Total
	Odontología	Medicina	Enfermería	Química F.	
Masculino	84 38.18	150 49.50	64 30.92	64 50.39	362 42.24
Femenino	136 61.82	153 50.50	143 69.08	63 49.61	495 57.76
Total	220 100	303 100	207 100	127 100	857 100

Pearson chi2 (3) = 22.3766 Pr = 0.000

Fuente: Autores, 2015.

Opción por la que eligió el programa. Se observa que un 70,6% de la población eligió su programa como primera opción, y aproximadamente 1/3 fueron los que categorizaron su actual programa como segunda, tercera, cuarta y quinta o más opciones. Se observó diferencias en la población de las variables primera y no primera opción en los diferentes programas. (**Tabla 2**)

Tabla 2. Opción por la que eligió el programa.

OEP	Programa				Total
	Odontología	Medicina	Enfermería	Química F.	
Primera	147 66.82	259 85.48	126 60.87	73 57.48	605 70.60

No primera	73 33.18	44 14.52	81 39.13	54 42.52	252 29.40
Total	220 100	303 100	207 100	127 100	857 100

Pearson chi2 (12) = 81.7080 Pr = 0.000

Fuente: Autores, 2015.

Nivel de estudio de los padres. La educación secundaria fue la de mayor prevalencia, seguido del nivel universitario en padre y técnico-tecnólogo en madre. (Tabla 3)

Tabla 3. Nivel de estudio de los padres.

NIVEL DE ESTUDIO	PADRE		MADRE	
	Freq	Percent	Freq	Percent
Sin estudios	6	0,70	5	0,58
Primaria	76	8,87	66	7,70
Secundarios	272	31,74	282	32,91
Técnico –Tecnólogo	229	26,72	253	29,52
Universitarios	257	29,99	236	27,54
PhD	17	1,98	15	1,75
Total	857	100.00	857	100.00

Fuente: Autores, 2015.

Estadística descriptiva. La siguiente tabla esta ordenada en forma descendente de las preguntas de acuerdo al promedio global y su desviación estándar, demostrando su significancia dentro del valor de cada pregunta. La escala tipo *liker* tiene una valoración la cual se empleó en este estudio de la siguiente manera de 1: si te ocurre siempre; 2: si te ocurre algunas veces; 3: si crees que se aplica frecuentemente y 5: si te ocurre siempre.

Tabla 4. Preguntas escala tipo Liker.

Variable	Perce nt1	Perce nt 2	Perce nt 3	Perce nt 4	Perce nt 5	Mean	Std. Desv
5. Creo que cualquier tema puede ser interesante una vez que se profundiza en el	1.98	6.53	19.37	45.04	27.07	3.8868 14	.94474 75
13. Me esfuerzo mucho en mis estudios porque	2.80	5.95	22.75	45.62	22.87	3.7981 33	.95217 23

creo que los contenidos son interesantes							
10. Me hago preguntas a mí mismo sobre aquellos temas que considero importante hasta asegurarme que los entiendo completamente	3.38	7.23	19.25	46.79	23.34	3.7946 32	.98934 47
2. Cuando estudio algo siento que debo trabajarlo bastante para poder formarme mis propias conclusiones y así quedar totalmente satisfecho	2.10	10.15	32.32	44.81	22.87	3.7829 64	.95679 52
1. Estudiar me proporciona una sensación de satisfacción profunda	1.98	11.67	24.04	44.92	17.39	3.6406 07	.96510 79
9. Creo que estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesante como leer una buena novela o ver una buena película	4.32	12.02	22.99	40.49	20.19	3.6021	1.0696 08
17. Asisto a la mayoría de las clases con dudas que me gustaría se pudieran resolver	3.03	13.42	25.67	39.44	18.44	3.5682 61	1.0323 37
18. Procuero echar un vistazo a la mayoría de las lecturas que el profesor recomienda en clase	3.27	14.00	27.07	39.44	16.22	3.5134 19	1.0254 33
6. Encuentro la mayoría de los contenidos interesantes y a menudo dedico tiempo adicional intentando ampliarlos buscando más información sobre los mismos	2.22	14.59	28.35	40.14	14.70	3.5052 51	.98483 02
14. Empleo buena parte de mi tiempo libre a averiguar más cosas sobre los temas interesantes que se han tratado en clase	4.20	16.45	27.65	37.81	13.89	3.4072 35	1.0495 19
4. Solamente estudio de forma seria lo que se imparte en clase o esta detallado en el programa de la asignatura	6.65	18.79	27.42	35.94	11.20	3.2625 44	1.0926 3
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente , repasándolas una otra vez hasta que las sé de memoria incluso si no las entiendo	9.68	17.74	24.50	34.66	13.42	3.2438 74	1.1790 77
20. Creo que la mejor forma de aprobar exámenes es intentar recordar las preguntas que es posible que salgan	11.55	16.92	28.59	27.89	15.05	3.1796 97	1.2172 47
11. Creo que puedo superar la mayoría de las evaluaciones memorizando las partes importantes en lugar de intentar comprenderlas	11.32	19.84	27.42	30.46	10.97	3.0991 83	1.1773 61
12. Normalmente me limito a estudiar lo que me mandan en clase porque no creo que sea necesario hacer trabajo adicional	11.20	29.17	24.27	25.44	9.92	2.9369 89	1.1783 67
19. No creo que tenga sentido aprender contenidos que es posible que no salgan en el examen	19.25	22.40	20.65	23.45	14.24	2.9101 52	1.3387 13
16. Creo que los profesores no deberían esperar que sus estudiantes dedican mucho tiempo estudiar contenidos que todo el mundo sabe que no saldrán en el examen	21.70	22.29	19.95	24.15	11.90	2.8226	1.3337
3. Mi objetivo es aprobar el curso esforzándome lo mínimo	24.04	20.89	18.32	23.22	13.54	2.8132	1.3821
7. No creo que en el curso que estoy estudiando sea muy interesante así que hago el trabajo mínimo	33.96	11.44	14.59	27.07	12.95	2.7369	1.4819
15. No creo que sea de ayuda estudiar temas en profundidad. Esto me crea confusión y me hace perder el tiempo, pues lo único que hace falta es conocer por encima los contenidos	30.81	23.34	16.80	21.59	7.47	2.5153	1.3229

Fuente: Autores, 2015.

Además de las escalas mayores: Enfoque profundo (DA) y Enfoque superficial (SA), se evaluaron unas subescalas que hacen parte de la interpretación del

instrumento, siendo estas, Motivación profunda (DM), Estrategia profunda (DS), Motivo superficial (SM) y Estrategia superficial (SS). Se encontró que la Motivación profunda y Estrategia profunda tienen el mayor promedio de las subescalas (**Tabla 5**).

Tabla 5. Promedios globales de las escalas mayores y menores

Variable	Obs	Mean	Std. Desv	Min	Max
CPEtot	857	66.01984	12.38605	36	99
DA	857	36.49942	6.350017	15	50
SA	857	29.52042	9.187424	10	50
DM	857	18.49592	3.35484	6	25
DS	857	18.0035	3.47941	7	25
SM	857	14.07468	5.319821	5	25
SS	857	15.44574	4.277157	5	25

Fuente: Autores, 2015.

El Programa Académico que tiene el mayor promedio de enfoque profundo es el de Medicina y el de menor enfoque profundo fue de Odontología (**tabla 6**), sin embargo, este último programa académico fue el que presentó menor promedio en el enfoque superficial y el Programa de Enfermería fue quien presentó mayor enfoque superficial (**tabla 7**).

Tabla 6. Promedios de enfoques profundo

Enfoque profundo (DA)			
Programa	mean	Std . desv	Freq
Odontología	34.622727	6.3597214	220
Medicina	37.854785	5.4680319	303
Enfermería	36.710145	7.2816463	207
Química Far.	36.173228	5.8771747	127
Total	36.499417	6.3500175	857

Fuente: Autores, 2015.

Tabla 7. Promedios de enfoque superficial

Enfoque superficial (SA)			
Programa	mean	Std . desv	Freq
Odontología	25.940909	7.4980155	220
Medicina	28.128713	8.855346	303
Enfermería	36.903382	7.3557545	207
Química Far	27.007874	8.7391621	127
Total	29.52042	9.1874236	857

Fuente: Autores, 2015.

En el primer año, el Programa de Odontología presentó mayores motivaciones profundas, y el Programa de enfermería mayor motivación superficial, sin embargo el promedio de todos los años de estudio total más alto fue el de Medicina así también en términos generales todos los programas en el último año mantuvieron los mayores promedios en las motivaciones profundas (**tabla 8**).

Se observa además que el Programa de Enfermería, mantuvo también motivaciones superficiales en un promedio significativo en el último año de estudio. En los promedios totales por años el enfoque superficial resultó que el primer año de estudio fue el de mayor puntaje y el Programa de Enfermería conservó un mayor puntaje total de las motivaciones superficiales. (**Tabla 9**).

Tabla 8. Subescalas de motivación profunda por programa académico y año de estudio

Motivación profunda (DM)						
Programa	Año					
	1er	2º	3º	4to	5to	
Odontolo.	18.804348 2.8567236 46	17.145833 3.3389359 48	17.465116 3.3119469 43	16.282609 2.7861805 46	19.459459 3.2795206 37	17.763636 3.288078 220
Medicina	18.717949 2.3835921 39	18.391892 3.1002323 74	18.735849 2.9427286 53	19.517241 2.8050167 58	20.139241 2.1166869 79	19.165017 2.7655336 303
Enfermería	18.276596 3.3015288 47	18.891304 3.5353973 46	19.257143 2.0485699 35	14.5625 4.2421705 48	22.096774 1.9035903 31	18.289855 4.0185303 207
Química Far	18 3.3214843 32	18.307692 3.4959317 26	19.090909 3.6762959 22	17.842105 2.85313 19	19.25 3.0383353 28	18.503937 3.2947144 127
Total	18.47561 2.9752583 164	18.190722 3.3546374 194	18.54902 3.0498947 153	17.070175 3.8188063 171	20.2 2.6824247 175	18.495916 3.3548395 857

Fuente: Autores, 2015.

Tabla 9. Subescalas de motivación superficial por programa académico y año de estudio.

Motivación superficial (SM)						
Programa	Año					
	1er	2º	3º	4to	5to	
Odontolo.	12.956522 4.6949454 46	11.333333 4.1684393 48	11.139535 3.9616098 43	11.326087 3.8876119 46	12.054054 4.9213026 37	11.75454534.33 88157 220
Medicina	16.820513 3.4172303 39	13.621622 5.4211729 74	13.377358 5.8448742 53	11.5 5.0061366 58	12.544304 3.8021501 79	13.30363 5.0317094303
Enfermería	18.404255 3.5671178 47	17.217391 5.6722053 46	18.8 3.0466954 35	17.291667 4.2421705 48	22.129032 1.7076677 31	18.5072464.093 4112 207
Química Far	10.8125 4.3510288 32	11.076923 3.887653 26	15.545455 5.6713757 22	13.842105 5.4187243 19	13.392857 5.335689 28	12.708661 5.145672 127
Total	15.018293 4.9753658 164	13.56701 5.4827232 194	14.300654 5.5275446 153	13.339181 4.9895936 171	14.27426 5.4713645 175	14.074679 5.31982068857

Fuente: Autores, 2015.

Con respecto a las estrategias se obtuvo que el Programa Académico de Química Farmacéutica en el tercer año de estudio fue donde se utilizaban mayores estrategias profundas, pero a su vez en este año fue donde mayor se vio estrategias superficiales en este mismo Programa. En las subescalas de las estrategias, Enfermería se posicionó como el segundo mayor promedio total de las estrategias profundas. **(Tabla 10).**

Por otro lado el Programa de Enfermería en el primer y en el último año conservó mayores estrategias superficiales en comparación con los demás programas, y el Programa de Odontología fue el que menos utilizó estrategias superficiales durante todo los años académicos. **(tabla11)**

Tabla 10. Subescalas de estrategia profunda por programa académico y año de estudio.

Estrategia profunda (DS)						
Programa	Año					
	1er	2º	3º	4to	5to	
Odontolo.	17.891304 2.9305158 46	16.375 3.3045745 48	16.837209 3.3660082 43	15.043478 3.3330435 46	18.486486 3.8051254 37	16.8590913 3.515544 220
Medicina	18.74359 2.4030458 39	17.945946 3.7155427 74	18.528302 3.1780726 53	18.396552 3.2602855 58	19.683544 2.7621262 79	18.6897692 3.1929342 303
Enfermería	18.255319 3.3781142 47	18.347826 3.7488807 46	19.542857 2.0628772 35	15.395833 3.2534079 48	22.193548 1.7966516 31	18.4202943. 7015051 207
Química Farmaceut	17.0625 3.4448419 32	17.653846 2.6972921 26	18.409091 3.0025242 22	17.526316 2.9882812 19	17.892857 3.5936084 28	17.6692913. 3.1799349 127
Total	18.036585 3.0854701 164	17.613402 3.5570882 194	18.267974 3.124619 153	16.555556 3.5547998 171	19.588571 3.3030612 175	18.0035013. 3.4794103 857

Fuente: Autores, 2015

Tabla 11. Subescalas de estrategia superficial por programa académico y año de estudio.

Estrategia superficial (SS)						
Programa	Año					
	1er	2º	3º	4to	5to	
Odontolo.	15.043478 4.0163915 46	13.520833 3.8203797 48	14.511628 3.2320721 43	13.586957 3.396574 46	14.351351 4.1178218 37	14.186364 3.7363811 220
Medicina	16.74359 2.9975248 39	15.162162 4.6050212 74	15.037736 5.0724075 53	13.603448 4.3646895 58	14.316456 3.172576 79	14.825083 4.212772 303
Enfermería	18.042553 3.2634834 47	17.73913 4.4393933 46	19.171429 2.2814561 35	16.333333 2.770155 48	22.225806 1.7456551 31	18.39613 3.628044 207
Química Far	13.28125 3.4005159 32	12.653846 3.4864573 26	15.909091 4.4924179 22	14.684211 3.8449481 19	15.464286 4.4843939 28	14.299213 4.0792058
Total	15.963415 3.8465828 164	15.030928 4.5637763 194	15.960784 4.3481429 153	14.48538 3.818464 171	15.908571 4.5248593 175	15.445741 4.2771572 857

Fuente: Autores, 2015

De acuerdo a los resultados, el Programa de Medicina tiene una mayor probabilidad de presentar un incremento en el enfoque profundo, seguido de Enfermería, Odontología y por último Química Farmacéutica (tabla 11).

Modelos de regresión (B-P-VALOR) Tabla 12. Quien tuvo más riesgo a medida que va pasando el año de incrementar el enfoque superficial fueron

los estudiantes de Enfermería, seguido de Medicina, Odontología y por último Química Farmacéutica.

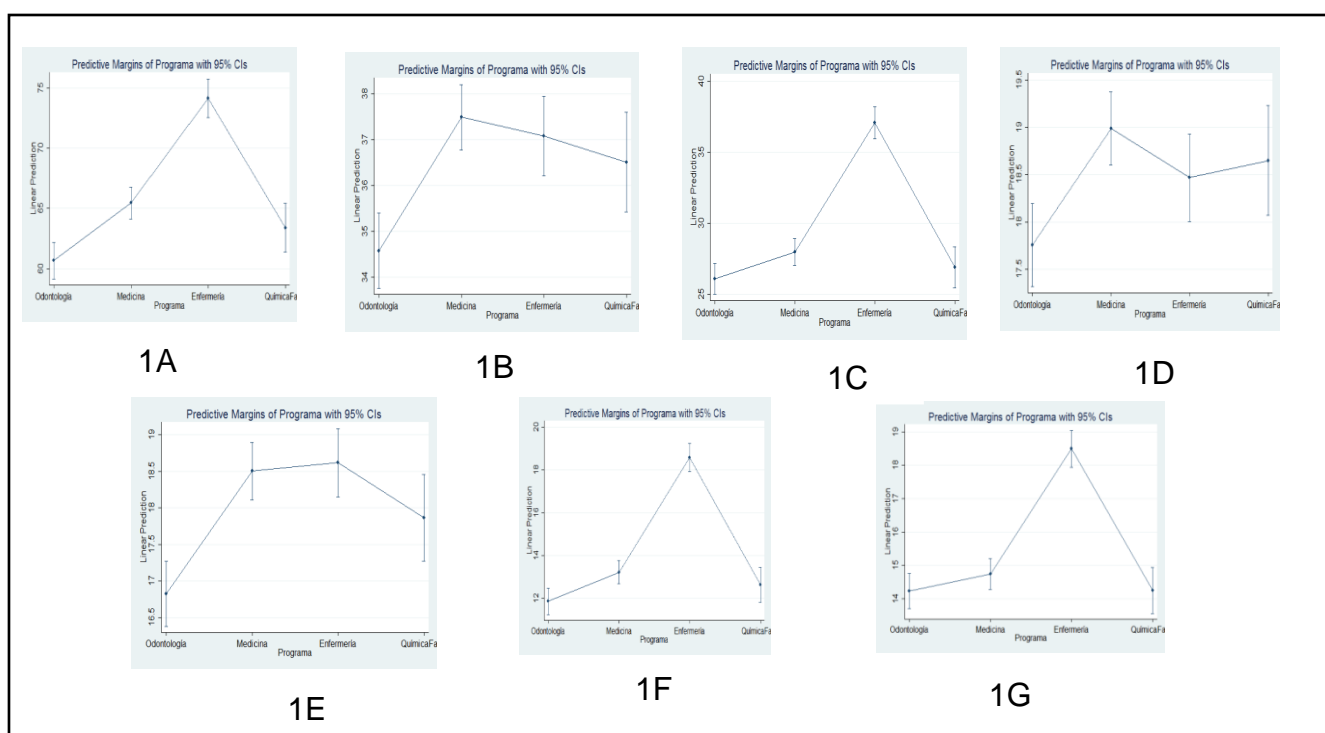
Variable	CPE(global)	DA	SA	DM	DS	SM	SS
Odont.	0.000 (2.091487)	0.000 (1.796397)	0.000 (1.57804)	0.000 (1.888147)	0.000 (1.457926)	0.000 (1.370819)	0.000 (1.684672)
Medic	0.000 (2.473515)	0.000 (2.185229)	0.000 (1.824325)	0.000 (2.241846)	0.000 (1.826519)	0.000 (1.622587)	0.000 (1.900556)
Enferm	0.000 (2.515004)	0.000 (1.92905)	0.000 (2.05732)	0.000 (1.940692)	0.000 (1.649357)	0.000 (1.882709)	0.000 (2.077501)
Qui. F	0.000 (1.779225)	0.000 (1.569318)	0.000 (1.314011)	0.000 (1.630298)	0.000 (1.292117)	0.000 (1.166588)	0.000 (1.371551)
Año	0.726 (.0147603)	0.813 (.010442)	0.754 (.012682)	0.453 (.0335762)	0.762 (-.0133171)	0.810 (.0095777)	0.715 (.0153288)
Sexo	0.091 (-.0542547)	0.140 (.0496938)	0.001 (-.1074902)	0.520 (.0219423)	0.038 (.0695357)	0.001 (-.1021312)	0.001 (-.103863)
Edad	0.558 (.0246489)	0.016 (.1064607)	0.317 (-.0403514)	0.097 (.0741925)	0.005 (.1227574)	0.220 (-.0488322)	0.536 (-.0259393)
OEP	0.022 (-.0748904)	0.002 (-.1070858)	0.389 (-.0269499)	0.010 (-.0890901)	0.001 (-.1095339)	0.230 (-.0370767)	0.717 (-.0117739)
NEP	0.639 (-.0175361)	0.549 (-.0235198)	0.837 (-.0073853)	0.654 (-.0178421)	0.510 (-.025721)	0.672 (-.0149656)	0.941 (.0027501)
NEM	0.237 (.0445981)	0.003 (.1192607)	0.537 (-.0223037)	0.019 (.0941109)	0.001 (.1269125)	0.340 (-.0340288)	0.882 (-.0055846)

Fuente: Autores, 2015

Con respecto a la predicción de cómo se van a comportar en un futuro los enfoques de aprendizaje, se observó que en el CPE total, Enfermería puede tener un mayor puntaje (**Figura 1 A**), con respecto al enfoque profundo Medicina ascenderá, y hay una considerable disminución de Odontología (**Figura 1B**), así también en la motivación profunda (**Figura 1D**), las estrategias profundas tienen un incremento en el Programa de Enfermería, seguido de Medicina (**Figura 1E**).

Por otra parte se observa en el enfoque superficial (**Figura 1F**) un aumento en el Programa de Enfermería y una gran disminución en el Programa de Odontología, así también en las motivaciones superficiales (**Figura 1C**) y estrategias superficiales (**Figura 1G**).

Predicciones por programa sobre cómo se comportarán las diferentes escalas y subescalas. Figura 1.



Fuente: Autores, 2015

DISCUSIÓN

El presente estudio demostró que los estudiantes de Medicina de la Universidad de Cartagena en el grupo evaluado, revelan de manera prevalente un enfoque profundo, contrario a lo que se observó en la

investigación de Olena Klimenko¹² en su estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas Facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín, en el cual estudiaban los enfoques de aprendizaje de los Programas de Psicología, Odontología, Derecho, Medicina y Administración y donde se obtuvo que Odontología era la que presentaba mayor puntaje de enfoque profundo, sin embargo Gustavo Montealegre en su estudio Enfoques de aprendizajes y variables de orden sociocultural en estudiantes de una institución de educación superior en Colombia y adoptando el cuestionario CPE-R-2F en su análisis estadístico describió los enfoques a nivel global de la muestra y por carrera, encontrando soporte para la validación de los resultados de esta investigación en el cual Medicina en comparación con el Programa de Enfermería y Educación Física mantuvo un mayor enfoque profundo.

Dev Kumar Shah¹³ en su estudio Learning approach among health sciences students in a medical college in Nepal: a cross-sectional study concuerda con los resultados de esta investigación, utilizando el mismo cuestionario en una población similar a la de este estudio, manejaron el R-SPQ-2F entre su primer y segundo año los estudiantes de Medicina, Odontología y Enfermería y se encontró que los estudiantes tenían predominantemente un enfoque profundo de aprendizaje; no se encontró diferencias con base a la variable sexo, así como lo que se descubrió en nuestros resultados.

¹² KLIMENKO, O; GARCIA, H.A.; RAMIREZ, B. L. Y MUÑOZ, N. Estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín. Em: Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas " Vol. 6- N 9/julio-diciembre 2012. 58-92

¹³ SHAH, D; YADAV, R; SHARMA, D; YADAV, P. Y SAPKOTA, N. Learning approach among health sciences students in a medical college in Nepa: a cross- sectional study. Em: Browse Journals. Vol.7. 2016. 137-143.

Además se encontró que el nivel de profundidad enfoque para el aprendizaje entre los estudiantes de Medicina fue significativamente mayor que entre los estudiantes de Odontología y Enfermería.

Los resultados del estudio anterior también sugirieron que el enfoque de aprendizaje de los estudiantes se estaba desplazando progresivamente hacia el enfoque superficial después de la finalización de un año académico en el Programa de Medicina, resultados que concuerdan con el presente estudio.

En relación a los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes en los programas académicos estudiados se puede concluir que muestran una posición intermedia entre ambos enfoques con una tendencia general hacia un enfoque profundo a diferencia de la investigación de Bernardo Gargallo López¹⁴ en el cual entre los grupos establecidos en función de su perfil de enfoques, encontraron diferencias significativas entre los grupos de enfoque profundo y superficial a favor del grupo con enfoque profundo, evidenciándose que el enfoque preferido es el profundo. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Biggs (1987) y Hernández-Pina y otros (2015).

El hecho de que un 38,8% de la muestra haya adoptado el enfoque profundo indica un aspecto alentador en cuanto a la mayor motivación y utilización de estrategias de más alto nivel, es decir, un proceso de aprendizaje de mayor calidad; lo que es deseable en el contexto universitario.

¹⁴ GARGALLO, B; ALMERICH, L. y SUÁREZ, J. M. et. Al. Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. su evolución a lo largo del primer año de carrera. Em: Bordón 65 (2), 2013, 75-96, ISSN: 0210-5934 • 75-96

En un estudio llamado “Dental students perception of their approaches to learning in a PBL programme”¹⁵, realizado en la Facultad de Odontología, en Malmö, Suecia, se demostró que los estudiantes de quinto año utilizaban un enfoque superficial inferior a los estudiantes de primer año, y no se evidenció que la mayor profundidad esperada en los enfoques era en los últimos años de los estudiantes de Odontología.

Según Fuensanta Monroy¹⁶ la clave para lograr una educación de calidad recae esencialmente en el profesorado. Informes europeos apuntan que una de las claves para mejorar el rendimiento del alumnado y la calidad del sistema educativo radica en la formación inicial y continua del profesorado, así como en su motivación; sin embargo y simultáneamente, se evidencia en la literatura que en algunas disciplinas académicas, los enfoques de aprendizaje desempeñan un papel importante en la calidad del aprendizaje del estudiante.

Así, mientras algunos autores defienden la influencia de variables personales como el género, la edad e incluso la titulación cursada sobre los enfoques de aprendizaje, otros encuentran resultados que no apoyan estas hipótesis e incluso las contradicen.

CONCLUSIONES

¹⁵ HAGHPARAST, H; GHORBANI, A. Y ROHLIN, M. Dental students' perception of their approaches to learning in a PBL programme. Em: Eur J Dent Educ. 2016. Doi:10.1111/eje.12195

¹⁶ MONROY, F.; GONZÁLEZ, J.L. Y HERNÁNDEZ, F. A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). Em: anales de psicología, 2015, vol. 31, nº 1 (enero), 172-183

El presente estudio evidencia la naturaleza contextual de los enfoques, así que es muy difícil obtener información precisa y generalizable sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios, ya que diferentes variables hacen que los alumnos en una misma aula adopten enfoques de aprendizaje distintos.

La importancia de esta investigación radica en que esta puede reflejar de manera clara el por qué y el cómo se está afectando la educación en Colombia, que durante la revisión bibliográfica y las vivencias cotidianas están en un estado deficiente en comparación con otras universidades de países desarrollados, por esto comparar nuestros resultados con otras investigaciones, se encontraron algunas deficiencias y fortalezas de nuestra educación colombiana y por ello se hace indispensable para contribuir a un mejoramiento en el progreso de nuestras facultades de ciencias de la salud y así poder aportar a las cambiantes políticas de educación, las cuales son las responsables en materia de infraestructura y dotaciones a las universidades públicas de Colombia.

Así también como universidades autónomas, estos resultados podrían permitir el desarrollo de modelos de enseñanza más ajustados a la realidad y aspectos cruciales en la formación del estudiantado en su formación académica a partir de los enfoques de aprendizaje más utilizados.

RECOMENDACIONES

Analizar más a fondo la existencia de programas académicos que presentan iguales puntajes en cuanto a los enfoques profundos y superficiales.

Realizar un análisis sobre los factores sociodemográficos que pueden influir en el tipo de enfoque, motivación y estrategias.

Si se apuesta por un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico, se debería modificar y/o mejorar las variables que están al alcance para que estas sean percibidas por los alumnos como positivas y se creen las condiciones que propicien la adopción del enfoque profundo, mejorando así la calidad de los resultados de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

1. DE LA FUENTE, J; PICHARDO MC y JUSTICIA F. Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. En: Psicothema, vol. 20, núm. 4, 2008, pp. 705-711
2. ARIAS, GO; VILLANUEVA, MA y RIVERA, A. La evaluación y el desarrollo de aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de administración de empresas de la UNAD Girardot. Ibagué: Universidad del Tolima, 2015.
3. MENDIVIL, TN; Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana. En: Dimension empresarial, Vol. 10 No. 1, Enero - Junio de 2012, págs. 100-107

4. SCHMECK, R.R. Learning Styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), Individual differences in cognition: Vol. I 1983 pp. 233-279.
5. BIGGS, J. Approaches to learning and to essay writing. In R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles 1988. (pp. 185–228). New York: Plenum Press
6. BIGGS, J. B; KEMBER, D. Y LEUNG, D. The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 2001. 71, 133-149.
7. KEMBER, D. Y HARPER, G. "Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education", Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement a distance, 1987
8. SALIM, R. Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. EM: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2006. 8 (1).
9. ENTWISTLE, N. J. The Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Edinburgh: University of Edinburgh Center for Research on Learning and Instruction. 1997
10. ROMERO, A., HIDALGO, M. D y GONZÁLEZ. J. F. et al (2010) Traducción y aplicación del Cuestionario ASSIST para la evaluación de los enfoques y habilidades de aprendizaje y estudio en universitarios. Póster presentado al VII Congreso Iberoamericano de Psicología, 20-24 de julio, Oviedo, España.

11. MONROY, F. y HERNÁNDEZ, F. Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. Educación XX1, (2014). 17 (2), 105-124.
12. HERNÁNDEZ, F., GARCÍA, M. P. y MARTÍNEZ, P. et. al. Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 20 (2), 2002. 487-510.
13. LÓPEZ, M. y LÓPEZ, A. I. Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. En: Revista Colombiana de Educación, N.º 64. Primer semestre de 2013, Bogotá, Colombia. 131-153
14. MONROY, F.; HERNÁNDEZ, F. Y MARTÍNEZ, P. Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. un estudio exploratorio. Em: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Vol. 25, nº3, 3º Cuatrimestre, 2014, pp. 90 - 105
15. LINDBLOM-YLÄNNE, S., TRIGWELL, K., NEVGI, A., Y ASHWIN, P.. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. Studies in Higher Education, (2006) 31(3), 285-298.
16. ELIAS M. Y SÁNCHEZ A. Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Reipe 2014 Vol. 1, No. 1, 3-14.
17. KLIMENKO, O; GARCIA, H.A.; RAMIREZ, B. L. Y MUÑOZ, N. Estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín. Em: Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas “ Vol. 6- N 9/julio-diciembre 2012. 58-92

- 18.** MONTEALEGRE, M. NÚÑEZ, M.L y SALGADO, D. Enfoques de aprendizajes y variables de orden sociocultural en estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. Em: Acta Med Colomb vol.39 no.4 Bogotá Oct./Dec. 2014. 368- 377.
- 19.** GARGALLO, B.; GARFELLA, P.R. y PÉREZ, P. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Em: Bordón 58 (3), 2006 • 45-61
- 20.** MONROY, F.; GONZÁLEZ, J.L. Y HERNÁNDEZ, F. A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). Em: anales de psicología, 2015, vol. 31, nº 1 (enero), 172-183
- 21.** GARGALLO, B; ALMERICH, L. y SUÁREZ, J. M. et. Al. Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. su evolución a lo largo del primer año de carrera. Em: Bordón 65 (2), 2013, 75-96, ISSN: 0210-5934 • 75-96
- 22.** MUÑOZ, E. y GÓMEZ, J. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Em: Revista de Investigación Educativa, 2005, Vol. 23, n.º 2, págs. 417-432
- 23.** RIVEROS, E.; BERNAL, M. y GONZÁLEZ, N. Prevalencia de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de fisiología médica: cuestionario de proceso de estudio revisado de dos factores (R-SPQ-2F). Em: Biosalud, Volumen 10 No. 2, julio - diciembre, 2011. págs. 37 – 47
- 24.** RUIZ, B; MOLINA, M. Y ACOSTA, D. Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de

estudiantes universitarios. Em: Encuentros ISSN 1692-5858. No. 1. Junio de 2011 • P. 21-34.

- 25.**HERNÁNDEZ, F; GARCÍA, M.P. Y MAQUILÓN, J. Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de BIGGS en estudiantes universitarios españoles. Em: Revista Fuentes. Vol. 6. 2015
- 26.**ALVARADO, V; MANJARREZ, M. Y ROMERO, R. La calidad educativa y las competencias profesionales en la conformación de un cuerpo académico en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (México). Em: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. nº 12 enero-junio, 2010. Págs.250-261
- 27.**MARTON, F. Y SALJO, R. On qualitative differences in learning. I, Outcome and process. Em: British Journal of Education Psychology. Vol. 46. 1976. 4-11.
- 28.**BIGGS, J. What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. Em: British Journal Of Educational Psychologic. Vol. 63. 1993. 3-19.
- 29.**SANTELICES, L; WILLIAMS, C; SOTO, M. Y DOUGNAC, A. Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud. Em: Med Chile. Vol. 142. 2014. 375-381.
- 30.**SHAH, D; YADAV, R; SHARMA, D; YADAV, P. Y SAPKOTA, N. Learning approach among health sciences students in a medical college in Nepa: a cross- sectional study. Em: Browse Journals. Vol.7. 2016. 137-143.
- 31.**Journal of allied health sciences and practice. Vol:2 (4) 2014. 1-6.

ANEXOS



Universidad
de Cartagena
Fundada en 1827

CUESTIONARIO DE PROCESOS EN EL ESTUDIO (CPE)

La calidad del aprendizaje depende de las características personales del estudiante y del contexto docente dónde se lleva a cabo dicho aprendizaje.

Las preguntas que siguen pretenden abordar aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad que respondas a cada pregunta lo más sinceramente posible. Cuando responda las preguntas piense en las asignaturas que está estudiando actualmente.

1. PROGRAMA ACADÉMICO: _____

2.- SEMESTRE: _____

3.- SEXO: (1) Masculino (2) Femenino

4.- EDAD: _____

5.- OPCIÓN EN LA QUE ELIGIÓ EL PROGRAMA ACADÉMICO (Marque la opción 1-2-3-4):

(1) Primera (2) Segunda (3) Tercera-Cuarta (4) Quinta o más

En caso de que no haya sido su primera elección, cual había sido su programa elegido primariamente: _____

6.- NIVEL ESTUDIOS PADRE

- (1) Sin estudios
- (2) Estudios Primarios
- (3) Secundarios-Bachillerato
- (4) Técnica o tecnóloga
- (5) Universitarios
- (6) Doctorado

7.- NIVEL ESTUDIOS MADRE

- (1) Sin estudios
- (2) Estudios Primarios
- (3) Secundarios-Bachillerato
- (4) Técnica o tecnóloga
- (5) Universitarios
- (6) Doctorado

MODO DE RESPONDER

- No emplees mucho tiempo en cada pregunta. Ten en cuenta, más bien, tu reacción inmediata.
- Procura responder todas las preguntas. La información que nos facilites es confidencial.
- Marca con una equis (X) solo en el recuadro de tu elección, trata de no salirte de dicho recuadro para que sea válida tu respuesta.

Para cada pregunta se presentan cinco opciones de las que ha de escoger sólo una según la siguiente escala:

1. Si te ocurre nunca. 2. Si te ocurre algunas veces. 3. Si se te aplica a menudo (la mitad de las veces). 4. Si crees que se aplica frecuentemente. 5. Si te ocurre siempre

Pregunta	1	2	3	4	5
Estudiar me proporciona una sensación de satisfacción profunda					
Cuando estudio algo siento que debo trabajarlo bastante para poder formarme mis propias conclusiones y así quedar totalmente satisfecho					
Mi objetivo es aprobar el curso esforzándome lo mínimo					
Solamente estudio de forma seria lo que se imparte en clase o está detallado en el programa de la asignatura					
Creo que cualquier tema puede ser interesante una vez que se profundiza en él.					
Encuentro la mayoría de los contenidos interesantes y a menudo dedico tiempo adicional intentando ampliarlos buscando más información sobre los mismos.					
No creo que el curso que estoy estudiando sea muy interesante así que hago el trabajo mínimo					
Aprendo algunas cosas mecánicamente, repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, incluso si no las entiendo					
Creo que estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesante como leer una buena novela o ver una buena película					
Me hago pregunta a mí mismo/a sobre aquellos temas que considero importantes hasta asegurarme que los entiendo completamente.					
Creo que puedo superar la mayoría de las evaluaciones memorizando las partes importantes en lugar de intentar comprenderlas					
Normalmente me limito a estudiar lo que mandan en clase porque no creo que sea necesario hacer trabajo adicional.					
Me esfuerzo mucho en mis estudios porque creo que los contenidos son interesantes					
Empleo buena parte de mi tiempo libre a averiguar más cosas sobre los temas interesantes que se han tratado en clase					
No creo que sea de ayuda estudiar temas en profundidad. Esto me crea confusión y me hace perder el tiempo, pues lo único que hace falta es conocer por encima los contenidos					
Creo que los profesores no deberían esperar que sus estudiantes dedicaran mucho tiempo a estudiar contenidos que todo el mundo sabe que no saldrán en el examen					
Asisto a la mayoría de las clases con dudas que me gustaría se pudieran resolver					
Procuro echar un vistazo a la mayoría de las lecturas que el profesor recomienda en clase					
No creo que tenga sentido aprender contenidos que es posible que no salgan en el examen.					
Creo que la mejor forma de aprobar exámenes es intentar recordar las respuestas a preguntas que es posible que salgan.					



Universidad
de Cartagena
Fundada en 1827

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto la participación en el Proyecto de investigación “**Enfoques de aprendizaje en estudiantes del área de la salud de la universidad de Cartagena y la universidad de Murcia, España**”. Así mismo acepto la utilización de la información suministrada la cual será utilizada de manera anónima y con fines investigativos. Acepto que se me explico detalladamente los objetivos de dicha investigación siendo el principal medir la percepción estudiantil en cuanto a la calidad de educación en los estudiantes de las ciencias de la salud de ambas universidades en cuestión.

NOMBRE COMPLETO

CODIGO ESTUDIANTIL
