

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.517>

Perfil de ingreso de los estudiantes a la Facultad de Ciencias Agrícolas en la Universidad Central del Ecuador

Students' entry profile to the Faculty of Agricultural Sciences at the Central University of Ecuador

Perfil de entrada de estudantes para a Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade Central do Ecuador

Ramiro José Vivas Vivas, Sebastián Gonzalo Yáñez Segovia, Jorge Simón Pérez de Corcho

Universidad Central del Ecuador. Facultad de Ciencias Agrícolas. Jerónimo Leiton y Av. La Gasca s/n. Ciudadela Universitaria. 170521 Quito, Ecuador

Información del artículo

Recibido: Mayo 24 de 2016
Revisado: noviembre 07 de 2017
Aceptado: Junio 30 de 2018

Cómo citar:

Vivas, R.J., Yáñez, S.G., Pérez, J.S. (2018) Perfil de ingreso de los estudiantes a la facultad de Ciencias Agrícolas en la Universidad Central de Ecuador. *Sophia*, 14 (2), 35-45.



ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

Resumen

En este artículo se estudia el perfil de ingreso de los estudiantes a la Facultad de Ciencias Agrícolas en la Universidad Central del Ecuador, mediante el análisis de las estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje que modelan el comportamiento del estudiante e influyen en su desempeño. La falta de interés y los documentos publicados alrededor de las Ciencias Agrícolas dan énfasis a la investigación experimental, dejando relegada la investigación educativa, dando como resultado pocos estudios sobre el tema a nivel nacional e internacional. Se aplicó en forma virtual y voluntaria el Cuestionario de Procesos de Estudio - Revisado R-SPQ-2F. La población estuvo conformada por 80 estudiantes de la Carrera de Ingeniería Agronómica y 20 estudiantes de la Carrera de Turismo Ecológico. Se relacionaron los enfoques de aprendizaje con factores extra curriculares como la carrera, el género y el nivel de estudio de los padres. Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes prefieren el enfoque superficial, que tiene como base fundamental la motivación extrínseca, y apuesta por el aprendizaje memorístico. No se encontró ninguna relación relevante entre el enfoque de aprendizaje y los factores extracurriculares; sin embargo, los estudiantes con padres con el mayor nivel educativo presentan el mayor enfoque superficial. Lo anterior señala que el objetivo de los estudiantes es aprobar sus estudios aunque esto implique obtener las mínimas calificaciones. Se concluye que es fundamental conocer el perfil de ingreso de los estudiantes, con la finalidad de implementar métodos y metodologías para conseguir el aprendizaje significativo, prevenir el fracaso y la deserción estudiantil.

Palabras clave: Enfoque interdisciplinario, aprendizaje activo, metodología, motivación.

Abstract

In this article, we study the students' entry profile to the Faculty of Agricultural Sciences at the Central University of Ecuador, through the analysis of strategies, motives and learning approaches that model students' behavior and influence their performance. The lack of interest and the documents published around the Agricultural Sciences give emphasis to experimental research, leaving educational research relegated, resulting in few studies on the subject at national and international level. It was applied, in a virtual and voluntary way, the Study Process Questionnaire - Revised R-SPQ-2F. The population was composed by 80 students of Agricultural Engineering, and 20 students of Ecological Tourism. The learning approaches were related to extra-curricular factors, such as the career, gender and the study level of their parents. The results show that the majority of students prefer a superficial approach, which is based on extrinsic motivation, and that bets on rote learning. No relevant relationship was found between the learning approach and extracurricular factors; however, students with parents with the highest educational level present the most superficial approach. The above points out that the objective of the students is to approve their studies, even though this imply obtaining the minimum qualifications. It is concluded that it is essential to know the profile of the students at entry, with the purpose of implementing methods and methodologies to achieve meaningful learning, and to prevent failure and student desertion.

Keywords: Interdisciplinary approach, active learning, methodology, motivation.

Resumo

Neste artigo se estuda o perfil de entrada dos estudantes à Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade Central do Equador, através da análise de estratégias, motivos e abordagens de aprendizagem que modelam o comportamento do estudante e influenciam seu desempenho. A falta de interesse e os documentos publicados em torno das Ciências Agrárias dão ênfase à pesquisa experimental, deixando a pesquisa educacional relegada, resultando em poucos estudos sobre o tema a nível nacional e internacional. O questionário de Processos de Estudo - Revisado R-SPQ-2F foi aplicado de forma virtual e voluntária. A população foi formada por 80 estudantes do curso de Engenharia Agrônômica e 20 estudantes do curso de Turismo Ecológico. As abordagens de aprendizagem foram relacionadas a fatores extracurriculares, como a carreira, raça, gênero e nível de estudo dos pais. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes preferem a abordagem superficial, que é baseada na motivação extrínseca, e se comprometem a memorizar a aprendizagem. Não foi encontrada relação relevante entre a abordagem de aprendizagem e os fatores extracurriculares; no entanto, os estudantes com pais com o nível educacional mais alto apresentam a abordagem mais superficial. O exposto aponta que o objetivo dos estudantes é aprovar seus estudos, embora isso implique a obtenção de qualificações mínimas. Concluiu-se que é essencial conhecer o perfil de entrada dos estudantes, a fim de implementar métodos e metodologias para alcançar a aprendizagem significativa, prevenir o insucesso e o abandono escolar.

Palavras-chave: Abordagem interdisciplinar, aprendizagem ativa, metodologia, motivação.

Introducción

En el año 2011 el Ecuador implementó el Bachillerato General Unificado (BGU) dejando de lado las especializaciones, dando la posibilidad al estudiante de optar por cualquier carrera universitaria, dependiendo únicamente de la puntuación obtenida en el Examen Nacional de Educación Superior (ENES), el mismo que evalúa la aptitud verbal, numérica y el razonamiento abstracto. Dando como resultado, el ingreso de estudiantes heterogéneos en cuanto a capacidades, intereses y motivaciones, esta complejidad advierte un cambio del perfil del ingresante; este cambio exige reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Salim y Lotti (2011), aseguran que, “la presencia de esta pluralidad en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender, demanda una enseñanza centrada en el aprendizaje. Esto exige considerar al alumno y tener en cuenta cuáles son sus procesos de aprendizaje al momento de diseñar e implementar estrategias de enseñanza”.

Biggs (1988), señala que el estudiante al enfrentarse a un escenario de aprendizaje, debe tener en consideración dos aspectos: los motivos y las metas que desea conseguir, como también las estrategias y recursos cognitivos que son indispensables para llegar al objetivo. Entonces, hay que señalar que el aprendizaje está directamente relacionado con los aspectos cognitivo, afectivo, psicológico y comportamental del estudiante. Así, para García (2016), “los enfoques de aprendizaje se constituyen como un conjunto de intenciones y estrategias que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje”.

El estudiante no es el único actor en el contexto educativo, pues el aprendizaje al ser una actividad cognitiva no puede separarse del medio cultural. A pesar de esto el estudiante es al final quien decide, haciendo del aprendizaje una actividad individual, dependiente de las características personales y recursos disponibles. De esta individualización del aprendizaje, Barca cita: “El aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos claves: la intención (motivo) de quien aprende, las formas o procedimientos que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento)” (Barca, 2002: 67).

García (2016) cita:

El enfoque de aprendizaje no se constituye como una característica que el individuo posea, si no que se considera fruto de la interacción entre el individuo y su contexto de aprendizaje; por lo tanto, no es una característica estática o inamovible del sujeto. Es decir, el desarrollo de un determinado enfoque de aprendizaje se relaciona con las experiencias educativas vividas por el alumno y posee, por lo tanto, una naturaleza contextual(p.30).

Además, como plantean Herrera y Lorenzo (2009): “Para que el alumnado universitario muestre la madurez académica suficiente para garantizar la necesaria autonomía en el estudio y el aprendizaje, es necesario analizar no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que este posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado. Esta situación debería provocar una respuesta adecuada por parte de las autoridades universitarias, para mejorar la implicación efectiva tanto de los alumnos como del profesorado”.

La responsabilidad del docente en la dirección del proceso formativo, en la creación de condiciones favorables para el aprendizaje, y por su influencia que podría tener en el alumnado con el cual desempeña su trabajo. Mirete *et al.* (2015), han identificado las características de estudiantes, lo que ha permitido plantear propuestas que podrían repercutir en la mejora de la calidad de los aprendizajes y el rendimiento académico, minimizando el fracaso escolar. Los enfoques de aprendizaje influyen en el rendimiento académico (Riveros *et al.*, 2011; Gargallo *et al.*, 2012).

Las posibilidades de innovación dependen de los docentes y de las restricciones o potencialidades de los ámbitos institucionales específicos donde esas prácticas se desarrollan (Araujo, 2016). Los profesores pueden potenciar el enfoque profundo del aprendizaje usando metodologías de enseñanza y evaluaciones pertinentes (Gargallo *et al.*, 2012). El aprender requiere del interés y disposición del aprendiz por su propio aprendizaje o por las actividades que lo llevan a él (motivación), del uso de las habilidades, acciones y pensamientos que ocurren durante el aprendizaje (estrategias), y también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje) (Salim y Lotti, 2011).

La dependencia de los enfoques o aproximaciones implican una interrelación entre las características personales y las reacciones inducidas por las situaciones de aprendizaje. Esto quiere decir que aunque los individuos están predispuestos, por sus características personales, a adoptar preferentemente un determinado enfoque, también es verdad que determinadas situaciones estimulan, favorecen o inhiben la adopción de ciertos enfoques. Este criterio refuerza el papel del docente en la adopción de estrategias y metodologías que favorezcan el aprendizaje (Valle *et al.*, 2000).

Valle *et al.* (2000), destacan la existencia de cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. La motivación intrínseca (o un alto grado de interés por el contenido y por su relevancia) parece estar muy relacionada con un enfoque profundo; cuando lo que predomina es el

miedo al fracaso, el enfoque de aprendizaje suele ser superficial; y por último, cuando lo predominante es una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico... los enfoques profundo y de logro parece estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores.

Al ser el estudiante quién decide qué aprender y cómo aprender, su punto de vista adquiere una importancia relevante; por tanto, es necesario conocer los instrumentos y la forma como procesa la información; los motivos, intereses y actitudes que le llevan a adquirir el conocimiento. Biggs (1988), propone un instrumento donde se toma en consideración el punto de vista del estudiante para realizar el proceso de aprendizaje y presenta el “Cuestionario de Procesos de Estudio” (“*Study Process Questionnaire -SPQ-*”), aplicable en el contexto universitario, para los hablantes españoles, el mismo que fue adaptado por Barca (1999).

La estructura del cuestionario contempla los enfoques superficial, profundo y de logro; la interrelación de estos conforma el elemento afectivo o motivacional; en el mismo instrumento se considera las sub escalas de motivos y estrategias que forman el elemento cognitivo e instruccional. En fin, el instrumento es un conjunto de escalas y sub escalas que se constituye con base en el modelo Motivo-Estrategia.

Valle *et al.* (2000), describen las características de los enfoques de aprendizaje como:

Enfoque superficial: estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma (motivo), pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno.

Enfoque profundo: estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente (motivo), desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes.

Enfoque de logro: más que la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles. Implica realzar el «yo» y la autoestima a través del éxito (motivo),

programando y organizando el tiempo y los recursos (estrategia) para conseguir altas calificaciones.

El enfoque profundo se caracteriza por la intención de comprender el significado de lo que se trabaja académicamente, realizar uniones entre los contenidos nuevos y la experiencia previa, y presentar conductas y estrategias de aprendizaje de carácter autorregulado. Esta conducta autorregulada está guiada por la búsqueda de sentido o significado personal de la situación académica o de aprendizaje y la satisfacción (motivación intrínseca) que esto produce. Por su parte, el enfoque superficial de aprendizaje, al contrario que el enfoque profundo, se caracteriza por no dar importancia a la búsqueda de significado y tender a memorizar los contenidos de manera más bien inconexa, con el objetivo de aprobar o por lo menos no fracasar (motivación extrínseca) (García, 2016).

De lo anteriormente mencionado se deduce que los enfoques de aprendizaje superficial, profundo y de logro tienen diferentes niveles de procesamiento. El enfoque superficial se caracteriza por efectuar las mínimas actividades de aprendizaje con base en la memorización dando como resultado unas estrategias de aprendizaje irreflexivas. Al contrario, el enfoque profundo se interesa en diferentes temas y su intención es entender. Por otro lado, el enfoque de logro valora la eficacia y eficiencia de estudio relacionadas con las calificaciones obtenidas (Tait *et al.*, 1998; Entwistle *et al.*, 2001).

La utilización del instrumento para monitorear los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios dio resultados que indican que el utilizar SPQ como medio para monitorear ambientes de enseñanza/aprendizaje, el papel de la escala relacionada con el logro no es tan evidente como el de las escalas profunda y superficial (Biggs *et al.*, 2001). A partir de este proceso el autor vio la necesidad de construir una versión más corta del cuestionario *SPQ*, que examina únicamente los enfoques superficial y profundo, dando como resultado el “Revisado – Cuestionario de Procesos de Estudio – 2 Factores” (“Revised-Study Process Questionnaire-2 Factors” R-SPQ-2F).

El objetivo de esta investigación fue determinar el perfil de ingreso de los estudiantes que inician sus estudios en la Facultad de Ciencias Agrícolas en las carreras de Ingeniería Agronómica y Turismo ecológico en la Universidad Central del Ecuador, con base en los enfoques de aprendizaje que plantea Biggs en el Cuestionario *R-SPQ-2F*, con la finalidad de obtener información sobre los destinatarios del proceso de aprendizaje.

Metodología

Este estudio fue de tipo exploratorio y descriptivo. Se utilizó el método de encuesta. Se empleó un cuestionario de auto-informe para recabar información relacionada con los objetivos del estudio. Al usar una metodología observacional, se busca comprender los significados que dan los estudiantes al aprendizaje. Se utilizó una muestra no aleatoria de estudiantes voluntarios del primer semestre de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Agrícolas, matriculados en las Carreras de Ingeniería Agronómica y Turismo Ecológico. La muestra estuvo constituida por 80 estudiantes de Ingeniería Agronómica y 20 estudiantes de Turismo Ecológico, correspondientes al 52 % hombres y 48 % mujeres, entre 18 y 21 años, durante el segundo semestre del año 2015.

El instrumento utilizado fue el utilitario R-SPQ-2F, adaptado al español por Barca (1999), ampliamente empleado en educación superior. Este instrumento se complementa en una escala tipo Likert (1-5) compuesto por 20 ítems sobre enfoques de aprendizaje; 10 ítems evalúan el factor profundo y 10 el factor superficial. Estos factores a la vez se subdividen en dos escalas: motivo y estrategia que tienen 5 ítems cada uno. Así, “La versión final del cuestionario tiene dos escalas principales, Enfoque Profundo (EP) y Enfoque Superficial (ES), con cuatro sub escalas: Profundo Motivo (PM), Profundo Estrategia (PE), Superficial Motivo (SM) y Superficial Estrategia (SE)” (Biggs *et al.*, 2001).

Se invitó a los estudiantes a contestar el cuestionario (ver tabla 1), en forma voluntaria y en su tiempo libre, analizando cada ítem con la posibilidad de escoger entre: “totalmente en desacuerdo” (TD), “desacuerdo” (D), “más de acuerdo que en desacuerdo” (MAD), “acuerdo” (A) o “totalmente de acuerdo” (TA), ya que el instrumento fue publicado en página Web mediante un utilitario de internet para servicio de almacenamiento de archivos, *Google Drive*. El tiempo necesario para responder todo el cuestionario fue de máximo 20 minutos.

Tabla 1. Cuestionario empleado en el estudio del perfil de ingreso de estudiantes a la Facultad de Ciencias Agrícolas en la Universidad Central del Ecuador.

ÍTEMS	PREGUNTAS
1	Yo percibo que a veces, el estudiar me genera un sentimiento de satisfacción personal profunda.
2	Yo encuentro que tengo que trabajar lo suficiente en un tema hasta sacar mis propias conclusiones antes de quedar satisfecho
3	Mi objetivo es pasar el curso con el menor esfuerzo posible
4	Yo solo estudio seriamente el material que recibo en clase y las guías del curso
5	Yo pienso que prácticamente cualquier tema se puede tornar muy interesante una vez me adentro en él.
6	Yo encuentro interesantes la mayoría de temas nuevos y frecuentemente utilizo tiempo extra para obtener más información acerca de ellos
7	Yo no encuentro el curso muy interesante, así que trabajo lo mínimo que puedo
8	Yo aprendo algunas cosas de memoria, y vuelvo a ellas repetidamente hasta que los memorizo bien, así no las entienda
9	Yo encuentro que estudiar algunos tópicos académicos puede ser tan emocionante como ver una buena película o leer una buena novela
10	Yo me cuestiono en temas importantes hasta que los entiendo por completo
11	Yo encuentro que me va bien en la mayoría de evaluaciones memorizando las partes claves más que tratando de entenderlos
12	Yo generalmente restrinjo mi estudio a lo que específicamente se programa porque pienso que es innecesario hacer un esfuerzo extra
13	Yo trabajo duro en mi estudio porque encuentro el material interesante
14	Yo gasto mucho de mi tiempo libre tratando de saber más acerca de temas interesantes que han sido discutidos en diferentes clases
15	Yo pienso que no es útil estudiar los temas en profundidad. Esto confunde y consume tiempo, cuando lo importante es pasar la materia
16	Creo que los profesores no deberían esperar de los estudiantes que utilicen cantidades importantes de tiempo estudiando material que todo el mundo sabe que no va a salir en el examen
17	Yo voy a la mayoría de las clases con preguntas en mi mente que quiero que se me resuelvan en ellas
18	Yo reviso la mayoría de las lecturas sugeridas para las clases
19	No me parece importante aprender material que no se va a preguntar en el examen
20	Yo creo que la mejor manera de pasar los exámenes es tratando de recordar las respuestas a las preguntas más probables.

Fuente: Barca, A. (1999). CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.

Mediante la aplicación Excel, se procesó la información por su versatilidad para ordenar, filtrar, exponer, cortar, interrelacionar y graficar los resultados obtenidos. Para el análisis de los resultados se aplicó los criterios establecidos por Biggs (ver tabla 2).

El análisis estadístico fue del tipo descriptivo, donde los cuestionarios proporcionan una idea general de las tendencias de aprendizaje que preponderan en la población investigada. Se analizó en primer lugar el perfil de ingreso de los estudiantes referente a los enfoques, motivos y estrategias de aprendizaje. Para facilitar la lectura de las respuestas se obtuvieron las sumas de TD+D y A+TA. Reduciendo las respuestas a tres opciones (TD, MAD, TA), las que fueron plasmadas en gráficos. Un segundo análisis se efectuó relacionando el enfoque de aprendizaje con la carrera, el género y nivel de educación de los padres.

Tabla 2. Criterios establecidos por Biggs y colaboradores

Obtención de los puntajes para las escalas principales del <i>R-SPQ-2F</i>	
Enfoque Profundo	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque Superficial	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20
Obtención de los puntajes para las sub escalas del <i>R-SPQ-2F</i>	
Motivo Profundo	1+5+9+13+17
Estrategia Profundo	2+6+10+14+18
Motivo Superficial	3+7+11+15+19
Estrategia Superficial	4+8+12+16+20
Sumatorias de ítems para la obtención de los puntajes de las escalas y sub escalas del <i>R-SPQ-2F</i>	

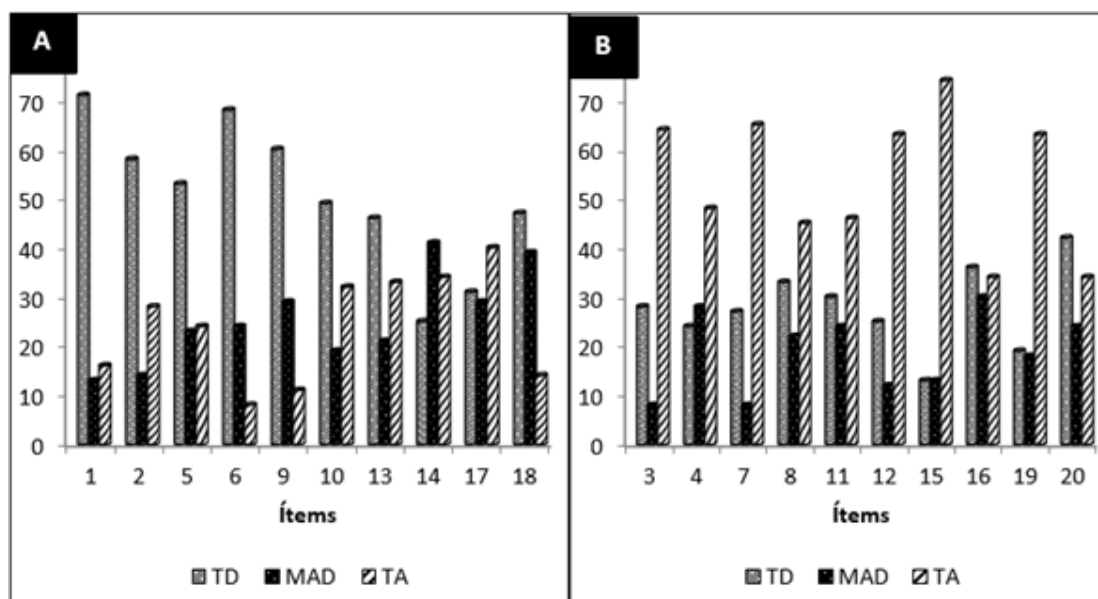
Fuente: Biggs, J.; Kember, D.; Leung, D. (2001): The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 133-149.

Resultados

Sobre los enfoques

El análisis se efectuó con base a las respuestas de los estudiantes a los ítems de las escalas principales de Enfoque Profundo y Superficial (Figura 1).

Figura 1. Respuestas individuales: **A:** Al Enfoque del Aprendizaje Profundo. **B:** Al Enfoque del Aprendizaje Superficial.



Fuente: los autores

Enfoque Profundo (EP)

En el análisis del enfoque profundo de aprendizaje, únicamente en los ítems 14 (ocupo más tiempo para estudiar temas interesantes) y 17 (llevo preguntas a clase para resolverlas), los estudiantes señalan concebirlo; se interesan en obtener el máximo de conocimiento y su finalidad es entender (Figura 1A); sin embargo, se puede apreciar que en el ítem 14 la mayoría de estudiantes tiene una ambigüedad en su enfoque de aprendizaje. El análisis de los otros ítems arroja el resultado de una hegemonía del enfoque de aprendizaje superficial.

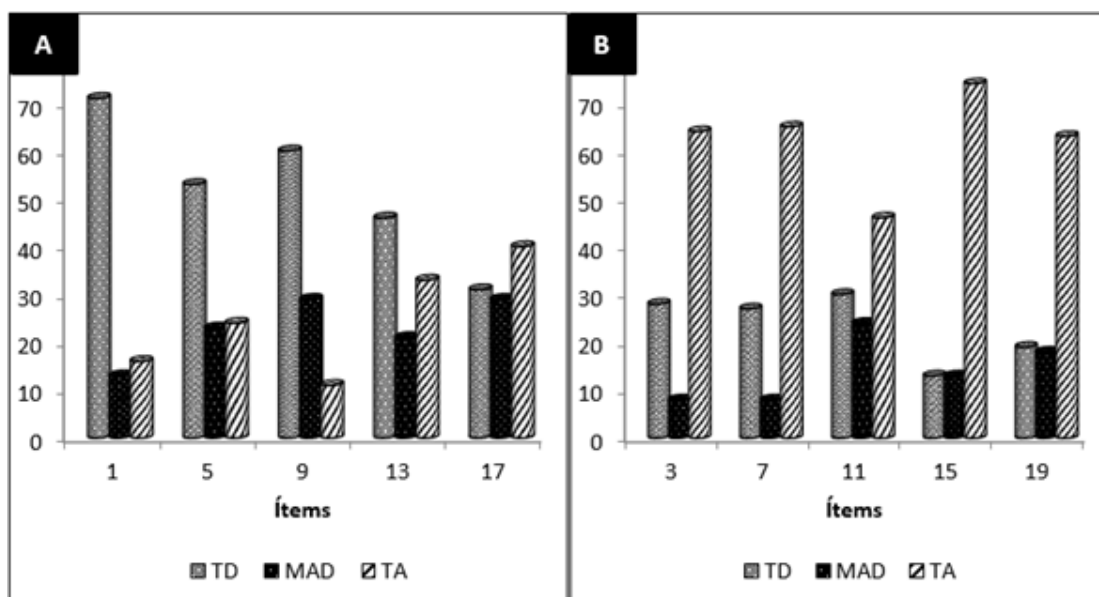
Enfoque Superficial (ES)

Los resultados con respecto al Enfoque Superficial (Figura 1B), determinan que en los ítems 16 (no se debe estudiar temas que no van en el examen) y 20 (memorizar las respuestas probables del examen), existe una pequeña tendencia hacia el enfoque profundo. Sin embargo, en todos los demás ítems la tendencia es muy marcada al enfoque superficial de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Sobre los motivos

Se consideraron las respuestas de los estudiantes en las sub categorías de Motivo Profundo y Superficial (Figura 2).

Figura 2. Respuestas individuales: **A:** Al Motivo Profundo. **B:** Al Motivo Superficial.



Fuente: los autores

Motivo Profundo (MP)

El ítem 17 (llevo preguntas a clase para resolverlas) es el único que apunta hacia un Motivo Profundo, es marcada la preferencia que tienen los estudiantes hacia el motivo superficial como lo demuestran los datos de los demás ítems (Figura 2A).

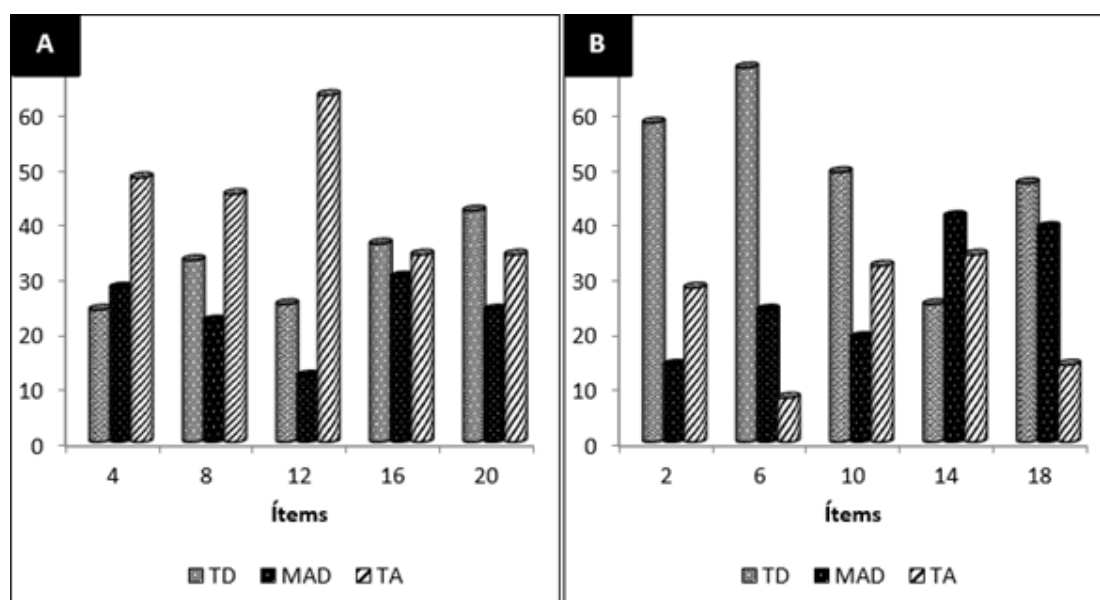
Motivo Superficial (MS)

El motivo superficial está presente con hegemonía en todos los ítems, dando como resultado que el objetivo de los estudiantes es aprobar las asignaturas sin importar que sea con las mínimas calificaciones (Figura 2B).

Sobre las estrategias

Se consideraron las respuestas de los estudiantes en las sub categorías de Estrategia Profundo y Superficial (Figura 3).

Figura 3. Respuestas individuales **A:** A la Estrategia Profundo. **B:** A la Estrategia Superficial.



Fuente: los autores

Estrategias Profunda (EsP)

Los resultados de todos los ítems señalan que los estudiantes no están interesados en maximizar la comprensión y su estrategia se dirige a lo superficial, memorizar antes que comprender (Figura 3A).

Estrategias Superficial (EsS)

A pesar que existe indicadores que nos muestran tendencia a las estrategias Profundas en los ítems 16 (no se debe estudiar temas que no van en el examen) y 20 (memorizar las respuestas probables del examen) los estudiantes demuestran su interés en comprender; es notorio ver que la mayoría de estudiantes se inclinan a la memorización y al estudio mecánico (Figura 3B).

Discusión

Sobre el enfoque

Enfoque Profundo (EP) vs. Enfoque Superficial (ES)

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que los estudiantes refieren a su aprendizaje el enfoque superficial, los cuales podrían ser predichos por la memorización sin relación y miedo al fracaso (Nordin *et al.*, 2013), con la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea y esfuerzo (Valle *et al.*, 2000).

Martin y Säljö (1976), afirmaron que los estudiantes pueden adoptar enfoques dependiendo de las circunstancias de concepciones de aprendizaje y las propias percepciones de aprendizaje; sin embargo, Richardson (2000), asevera que la elección de un enfoque para el estudio depende del contenido, el contexto, y las exigencias, en especial de las tareas. De ahí que, como plantean Araujo (2016) y Gargallo *et al.* (2012), el papel de los docentes sea muy importante para contribuir a modificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

En relación al enfoque de aprendizaje profundo, los resultados indican que los encuestados se empeñan en la búsqueda de significados de lo que estudian más que memorizarlo, para entender y obtener los conocimientos necesarios. Este comportamiento coincide con el expresado por Valle *et al.* (2000), para el enfoque profundo, con alto grado de implicación en lo que aprenden.

Sobre los motivos

Motivo Profundo (MP) vs. Motivo Superficial (MS)

Al referirse a los motivos de estudios, sean estos de motivo profundo y superficial, tienen relación con los trabajos realizados por Watkins (2001); en este sentido, Wilding y Andrews (2006), creen que el efecto de usar el Motivo Superficial en términos de lograr grados

puede ser positivo o negativo, dependiendo de la motivación aplicada en los estudiantes; por el contrario, Gijbels *et al.* (2005), culpa a la naturaleza del sistema de evaluación desarrollado por los proveedores de educación para los resultados decepcionantes.

García (2016), reporta en sus investigaciones algunos aspectos que influyen en que los alumnos vivan el aprendizaje como algo agradable, entre los que se encuentran las actitudes de los profesores (dispuestos a ayudar, cercanos y que demuestran interés por los alumnos); la metodología utilizada, y el ambiente de aula (que anima al alumno a consultar los problemas observados a sus profesores y compañeros).

Sobre las estrategias

Estrategia Profundo (EsP) vs Estrategia Superficial (EsS)

Salim y Lotti (2011), detallan que los estudiantes utilizan diferentes enfoques y estrategias de aprendizaje de acuerdo a sus motivaciones, no se puede afirmar que una persona tenga una forma única para estudiar.

El presente estudio reveló que la mayoría de los encuestados se inclina hacia el uso de enfoques estratégicos superficiales a diferencia de los resultados expuestos por Nordin *et al.* (2013), los cuales mostraron congruencia en los resultados de los estudios realizados por Biggs (1987) y Richardson (2000).

De acuerdo con García y De la Hoz (2015), “es importante ofrecer herramientas para mejorar este tipo de enfoque, ya que probablemente se requiere atender más algunas de las competencias necesarias para ser un excelente profesional, ante la evidencia que asocia el enfoque superficial y memorístico con bajo rendimiento académico. Enfoques de este tipo no permiten establecer asociaciones ni integrar conocimientos previos, lo que hace complejo el proceso de aprendizaje significativo”.

Para tener un aprendizaje significativo, Knowles *et al.* (1984), sugieren el uso de técnicas experimentales tales como debates, simulaciones, actividades de resolución de problemas, o métodos de caso en las actividades de clase. Los conocimientos previos, experiencias y disposición podrían dar forma a las motivaciones y estrategias, que a su vez pueden influir en los enfoques adoptados por los estudiantes (Merriam y Mohamed, 2000).

Sobre las relaciones

Relación entre enfoque, carrera y género

Tomando en consideración que son 10 ítems que se consideran en cada uno de los enfoques, el máximo puntaje que se puede obtener es 50. El enfoque superficial es el predominante en las dos carreras

(Ingeniería Agronómica y Turismo Ecológico). La puntuación promedio obtenido por el enfoque superficial fue 1,25 veces la del enfoque profundo, para el género masculino, mientras para el femenino esta relación fue 1,35 veces. Además, la puntuación promedio del enfoque profundo fue un 7 % mayor para el género masculino que para el femenino.

Este comportamiento indica que el género masculino presenta mayor interés por el enfoque profundo en las dos carreras. Los resultados obtenidos coinciden con los estudios de género y aprendizaje realizados por Severiens y Dam (1998), en el cual determinan que las mujeres son más inclinadas al estudio de aprendizaje superficial. Sin embargo, García (2016) también manifiesta que sí es explícita la diferencia entre mujeres y hombres en lo que a enfoque superficial se refiere, siendo este enfoque menor en las mujeres. De acuerdo con estos resultados, no podría concluirse que existe influencia del género en el enfoque de aprendizaje. Esto podría estar influenciado por el contexto de aprendizaje, como manifiestan Richardson (2000) y García (2016).

En la carrera de Turismo Ecológico, en su género femenino es el que más se inclina por un enfoque superficial. Sin embargo, no se aprecia una influencia marcada por el género ni por la carrera respecto al enfoque de aprendizaje que utilizan los estudiantes.

En otro estudio, Shaari *et al.* (2011), encontró que los estudiantes en general, hombres y mujeres en una universidad de Malasia no mostraron diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje donde se compararon el alcance de estudio profundo, justificaciones superficiales y de enfoques.

Relación entre enfoque y nivel de educación de los padres

Al valorar la posible incidencia del nivel educativo de los padres en el enfoque de aprendizaje de sus hijos, se encontró que en aquellos alumnos cuyos padres poseen nivel educativo comprendido entre la Educación General Básica y el Tercer Nivel (universitario), el enfoque superficial se manifiesta en proporción 1,2 por un alumno con enfoque profundo de aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes cuyos padres poseen Cuarto Nivel (postgrado), el enfoque superficial se encuentran en una proporción de casi 1,6 por cada estudiante que muestra un enfoque profundo. Es decir, el enfoque superficial de aprendizaje se manifiesta casi un 30 % más en estudiantes cuyos padres poseen Cuarto Nivel educativo, en relación a los demás estudiantes. Este resultado indica la necesidad de profundizar en las causas de tales comportamientos en los enfoques de aprendizaje.

Conclusiones

La mayoría de la población investigada opta por un enfoque superficial 53,6 %, con relación al 24 % que tienen inclinación por un enfoque profundo, marcando claramente la brecha de los que estudian para comprender y los que lo hacen para aprobar. Esto infiere la falta de compromiso estudiantil hacia el aprendizaje, el cumplimiento de tareas en forma mecánica y repetitiva, la incertidumbre que provoca el desarrollo de los exámenes por la angustia de aprobar la signatura con las mínimas calificaciones posibles.

El 62,4 % de los estudiantes se preocupa más por su evaluación cuantitativa que por su afán de interiorizar el aprendizaje, contra el 24,8 % de estudiantes que deciden que lo importante es la satisfacción de comprender y poder exponer los contenidos con argumentos fundamentados. Con estos resultados se deduce que el motivo superficial es el que predomina, donde está implícita la motivación extrínseca. Si bien los estudiantes no quieren desaprobado, no pretenden usar más que el tiempo mínimo necesario para alcanzar el objetivo, es decir su motivación es instrumental, pragmática y utilitarista.

El uso de la repetición para memorizar contenidos y poder reproducir estos en forma mecánica, el utilizar contenidos concretos y literales alejados de la integración de un todo, dan como resultado un aprendizaje memorístico, que desemboca en una estrategia superficial. El 44,8 % de los estudiantes se inclina por este tipo de estrategia donde se estudia únicamente para pasar los exámenes. Apenas el 23,8 % quieren comprender para aprender.

La relación entre el enfoque de aprendizaje y los elementos extra curriculares como la carrera, el género y el nivel de estudios de los padres no arroja una influencia determinante en las estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes.

Los resultados indican que, para revertir la tendencia superficial de aprendizaje por parte de los estudiantes, se debe implementar métodos y metodologías que lleven al estudiante a mejorar sus estrategias y motivos de aprendizaje hasta llegar a obtener el enfoque profundo, donde la investigación ocupa un lugar privilegiado. Este propósito da lugar a que se realicen más investigaciones sobre el ámbito educativo en las Ciencias Agrícolas. Se contempla realizar otras investigaciones con el propósito de conseguir más conocimiento sobre el proceso de aprendizaje utilizado por los estudiantes universitarios de esta Facultad.

Referencias

- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2):3-10. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Barca, A. (1999). CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Págs. 325-341.
- Barca, A. (2002). Los Contextos de Aprendizaje y Desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el fracaso escolar en La comunidad autónoma de Galicia Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1fd97-0283. Universidad de la Coruña. España.
- Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying.* Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia..
- Biggs, J. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23: 197-206.
- Biggs, J.; Kember, D.; Leung, D. (2001): The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 133-149.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. In: Schmeck, R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles.* Nueva York: Plenum Press.
- Entwistle, N.; Tait, H.; Mc Cune, V. (2001). Patterns of response to approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15(1): 33-48.
- García, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1): 27-49.
- García, H., De la Hoz, G. (2015). Enfoques de aprendizaje en los estudiantes de Medicina de una universidad en la ciudad de Cali (Colombia). En *Revista Educación y Humanismo*, 17(28), 38-46. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1165>

- Gargallo, B., Suárez, J., García, E., Pérez, C., Sahuquillo, P. (2012). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Española de Pedagogía*, 70(252): 185-200.
- Gijbels, D.; Van de Watering, G.; Dochy, F.; Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students approaches to learning and learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4): 327-341.
- Herrera, L., Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12 (3): 75-98.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, F.; Säljö, R. (1976). On qualitative Differences in Learning: I Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- Merriam, S.; Mohamad, M. (2000). How cultural values shape learning in older adulthood: The case of Malaysia. *Adult Education Quarterly*, 51(1): 45 – 63.
- Mirete, A., Soro, M., Maquilón, J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- Nordin, N.; Abdul, R.; Ainuddin, N. (2013). Approaches to Learning among Trainee Teachers: Malaysian Experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 105: 284 - 293.
- Richardson, J. (2000). *Researching student learning: Approaches to studying in campus-based and distance education*. British Educational Research Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Riveros, E., Bernal, M., Gonzalez, N. (2011). Prevalencia de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Fisiología Médica: cuestionario de proceso de estudio revisado de dos factores (R-SPQ-2F). *Biosalud*, 10(2): 37-47.
- Salim, R., Lotti de Santos, M. (2011). Evaluación de enfoques, motivaciones y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer año universitario de Odontología (UNT). *Cuadernos de Educación*, 9: 245-260.
- Severiens, S., Dam, T. (1998). Gender and Learning: Comparing two theories. *Higher Education*, 35: 329-350.
- Shaari, R., Mahmud, N., Wahab, S., Rahim, K., Rajab, A., Saat, M., Rahman, H., Panatik, S., Rahman, A., Yusoff, R. (2011). A study on learning approaches used among post graduate students in a research university. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3 (2).
- Tait, H.; Entwistle, N.; Mc Cune, V. (1998). A reconceptualisation of the approaches and study skills inventory. In: Rust (ed.) *Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development, 262-271.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I., Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, (12)3: 368-375.
- Watkins, D. (2003). Student learning: A cross cultural perspective. In: *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. John P. Keeves and Ryo Watanabe (eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 441-462.
- Wilding, J., Andrews, B. (2006). Life goals, approaches to study and performance in an undergraduate cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76: 171-182.