

Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en el Area de Salud Pública.

Alicia Magdalena Witriw

awitriw@gmail.com

Belén Alberio

Ailen Elizabeth Bargas

Sofía da Vila

María Florencia D' Arezzo

Carolina Beatriz Fernández

Mariela Ferrari

Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar los distintos enfoques de aprendizaje, y la intensidad de los mismos, utilizados por los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires en el área de Salud Pública, para demostrar el modo en que los estudiantes afrontan su estudio. Fueron evaluados 77 alumnos de una asignatura del área de Salud Pública del 2 año de la carrera y 41 alumnos de una asignatura de la misma área del 4 año.

El estudio realizado fue de tipo transversal. Se aplicó el cuestionario diseñado por Biggs, traducido y validado al contexto argentino por la autora principal, en forma anónima y voluntaria. La mayoría de los alumnos adoptaron un enfoque de aprendizaje superficial en un 71,4% en la materia de segundo año (con medias mayores en forma significativa en función al test de Mann-Whitney) y 51,2% en la materia de 4 año, con una intensidad baja. Se sugiere propiciar cambios en el contexto relacionados al área estudiada para permitir la elección de enfoques de aprendizaje profundos en los alumnos.

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

Abstract

The purpose of this study is to analyze the different learning approaches, and their intensity, adopted by the students of the Universidad de Buenos Aires, in the Nutrition course of studies, in the public health care area, so as to demonstrate the way in which these students undertake their studies.

Seventy seven students in a public health care class, taught during the second year of the course of studies, were assessed, as well as 41 students in the same class, taught in the fourth year.

The study was a cross-sectional one. The questionnaire designed by Biggs was applied, translated and validated so as to fit the Argentine context by Witriw, anonymously and voluntarily. Based on this, the Mann-Whitney test was applied.

Most of the students adopted a superficial learning approach (71.4% in the second year and 51.2% in the fourth year students), with a low intensity. The superficial approach was significantly more present in the second year students than in the fourth year students (Mann-Whitney test).

It is suggested that changes be fostered, regarding the area being studied, so as to enable students to adopt a deeper learning approach.

Keywords: Approaches to learning, approach intensity, university students.

INTRODUCCION

Las instituciones educativas son requeridas como creadoras de futuros profesionales capaces de ser aprendices a lo largo de la vida. Profesionales que deberán ejercer y desarrollarse profesionalmente en un mundo globalizado. (UNESCO, 1996).

Es conocida la necesidad de repensar el papel de la universidad ante estas nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI. Eso conlleva a la reflexión sobre distintos aspectos: la formación académica y ética de los futuros profesionales, los planes curriculares, la preparación de los docentes universitarios, las bases metodológicas y evaluativas entre otros.

Las Universidades educativas relacionadas con la salud trabajan en forma continua para la formación de profesionales con criterio y compromiso social y humano, además de la formación científico-académica. (Witriw, 2014)

En el ámbito de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, se articulan diferentes estrategias en la formación de los futuros egresados, para lograr habilidades y actitudes hacia el trabajo en equipo y que sean capaces de analizar objetivamente la realidad social presente. (Witriw, 2014)

A pesar del trabajo que se realiza en forma continua en la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, se evidencia un logro dispar en el aprendizaje de los alumnos en forma genérica. Esta disparidad en los conocimientos alcanzados, se manifiesta en que mientras unos son capaces de resolver con soltura y eficiencia determinadas situaciones teóricas propias de las disciplinas de base, existen otros que llegan al final de la carrera con escasos recursos teóricos para desempeñarse eficazmente. (Witriw, 2013)

Uno de los ejes fundamentales del ejercicio de la profesión es promover y mantener el estado de salud, uno de los derechos básicos de toda sociedad, tanto a nivel individual y/o poblacional, como también la recuperación de la misma por medio de acciones interdisciplinarias.

Para propiciar la mejoría en el contexto de aprendizaje existente en carrera de Lic. en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, relacionada con el área de Salud Pública; es que se considera importante saber cómo enfocan los alumnos las situaciones a resolver o como conceptúan los diferentes fenómenos en el contexto de aprendizaje.

Basado en el modelo de aprendizaje propuesto por Biggs, (1978,1987a) centrado en la perspectiva del alumno y partiendo de la teoría de procesamiento de la información, logra importancia conocer los procesos de estudio realizados

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

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

El enfoque de aprendizaje se configura cuando el estudiante, ante un nuevo conocimiento, tiene un motivo y una estrategia con el fin de alcanzar ese conocimiento. Los enfoques que el estudiante adopta dependerán de situaciones determinadas y del contexto donde se produce ese aprendizaje y están compuestos por un componente motivacional y otro estratégico. (Biggs, 1988). Por lo tanto, cada enfoque de aprendizaje estará compuesto por una motivación y un tipo de estrategia que los diferencia. (Biggs, 1985, 1993). Para dicho autor, los enfoques de aprendizaje describen la naturaleza de la relación entre el estudiante, los contenidos a aprender y la tarea de aprender. (Biggs, 2005).

Biggs (1987a, 1987b) propone una interpretación de cómo los estudiantes actúan en situaciones de aprendizaje, considerando sus motivos (obtener una calificación, perseguir intereses académicos, obtener notas más altas o cualquier otra combinación de estas) y sus estrategias adoptadas (reproducir un contenido limitado, etc.) (1987a, 1987b) para valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos.

A partir de las investigaciones de Biggs se han desarrollado diferentes trabajos sobre el tema. Saucedo, M y Almenara, J.C (2005) realizaron un estudio

sobre los enfoques de aprendizaje, rendimiento y satisfacción de los alumnos en un curso de teleinformación. No se evidenció relación entre tipo de enfoque y rendimiento al finalizar el curso. Resultados coincidentes con el estudio realizado en Argentina por Witriw (2013) donde se ha demostrado que no existe una correlación significativa entre los enfoques empleados y el promedio final de la carrera en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires. La relación entre las intensidades de enfoque y la media del promedio final tampoco demostró ser estadísticamente significativa, aunque se observó que a medida que aumenta la intensidad dentro del enfoque profundo aumenta la media del promedio final.

En esa misma línea de investigación, (Witriw, AM; Molina,S y Ferrari,M 2014) han valorado los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la UBA, en asignaturas correspondientes a las áreas de formación Básica y Gestión-Alimentos. Fueron estudiados, en forma voluntaria y anónima, 89 alumnos que cursaron y aprobaron Bioquímica y 111 alumnos que cursaron y aprobaron Bromatología y Tecnología Alimentaria. Al comparar los resultados obtenidos entre asignaturas, las diferencias resultaron significativas para las escalas *Enfoque Superficial* y *Motivo Superficial* (p-valor= 0.019 y <0.000 respectivamente). Los valores de dichas escalas resultaron superiores significativamente para la muestra correspondiente a los alumnos de Bioquímica, asignatura correspondiente al Área Básica.

En función a lo descripto, se consideró importante valorar los enfoques de aprendizaje en el área de formación de Salud Pública, por considerar su importancia en el ejercicio profesional del Lic. en Nutrición. Para tal fin se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires en dos asignaturas del área de Salud Pública.
- Valorar la intensidad de enfoque aplicada en cada asignatura.
- Comparar los enfoques elegidos en ambas asignaturas del área.

MATERIAL Y MÉTODOS. Instrumento de recolección de información

Para valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, se aplicó el instrumento diseñado por Biggs, denominado **SPQ-2F -Two Factor Study Process Questionnaire-**. El mismo está conformado por dos escalas principales definidas como enfoque profundo y superficial (conformada por 10 ítems para cada enfoque) y subescalas de estrategias y motivos profundos y superficiales cada uno con 5 ítems. Dicho instrumento fue evaluado utilizando procedimientos de confiabilidad y análisis factoriales confirmatorios.

Para su aplicación en el contexto español el mismo fue traducido y validado por Saucedo, M y Almenara, J.C (2005) y se denominó **R-CPE-2F (Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio)**. En el contexto argentino dicho instrumento fue validado por Witriw (2013).

Además, el instrumento evalúa (Saucedo, 2005) la intensidad de enfoque utilizado por los alumnos, considerando los siguientes aspectos:

- 1) La máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 50.
- 2) La mínima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 10.
- 3) La mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima es de 1.

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

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

En el presente estudio se utilizó el citado instrumento de recolección de datos, y fue aplicado en forma voluntaria y anónima a 77 alumnos que cursaron y aprobaron una asignatura de segundo año, y a 41 alumnos que cursaron y aprobaron una asignatura de 4º año; ambas asignaturas correspondientes al área de Salud Pública.

En base al número total de encuestados se obtuvieron, la media y desvío estándar, rango mínimo y máximo, y varianza para cada escala de enfoque utilizado, además de la intensidad de enfoque.

Para el cálculo de estadísticos descriptivos, pruebas de significación estadística y gráficos se utilizó el SPSS 20.0.

Para saber si las escalas y subescalas en cada asignatura presentaron una distribución normal se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk. Como las variables no presentaron distribución gaussiana, se realizaron las pruebas de significación estadística apropiadas para datos asimétricos (pruebas no paramétricas). En función a ello se aplicó el test de Mann-Whitney.

RESULTADOS

Tabla N°1: Tipo de Enfoques de Aprendizaje utilizados en las asignaturas de 2º año y 4º año.

TIPO DE ENFOQUES		Asignatura	
		Asignatura de 2º año	Asignatura de 4º año
IGUAL	Recuento	2	2
	% dentro de TIPO DE ENFOQUE	2,5%	4,8%
PROFUNDO	Recuento	20	18
	% dentro de TIPO DE ENFOQUE	25,9%	43,9%
SUPERFICIAL	Recuento	55	21
	% dentro de TIPO DE ENFOQUE	71,4%	51,2%
Total	Recuento	77	41
	% dentro de TIPO DE ENFOQUE	100%	100%

Se observa que los alumnos utilizan en mayor proporción un enfoque superficial en ambas asignaturas. Para la asignatura de 2º año 71,4%, y para la asignatura de 4º año 51,2%.

Gráfico 1: Tipo de Enfoques de Aprendizaje utilizados en las asignaturas de 2º y 4º año

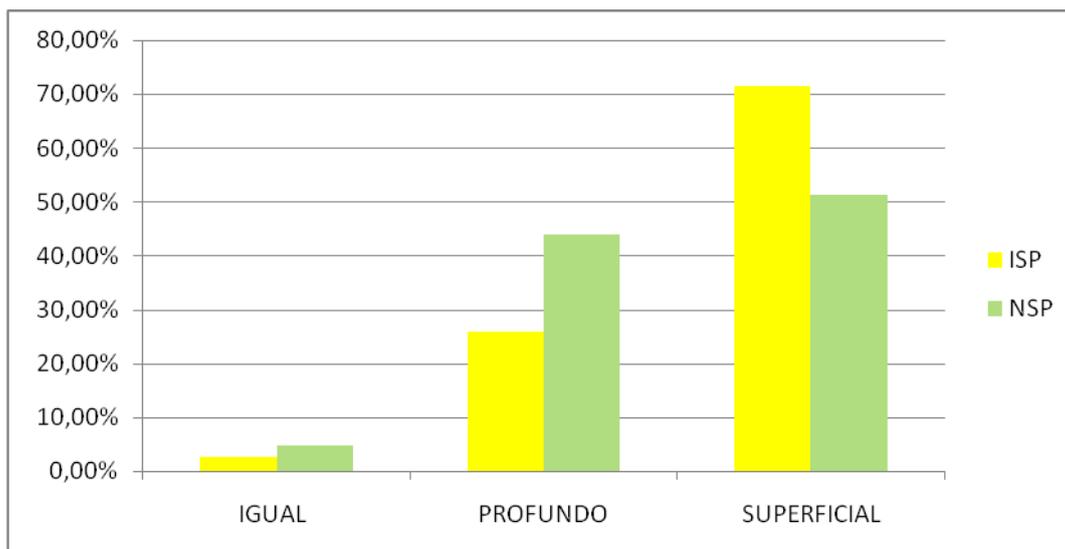
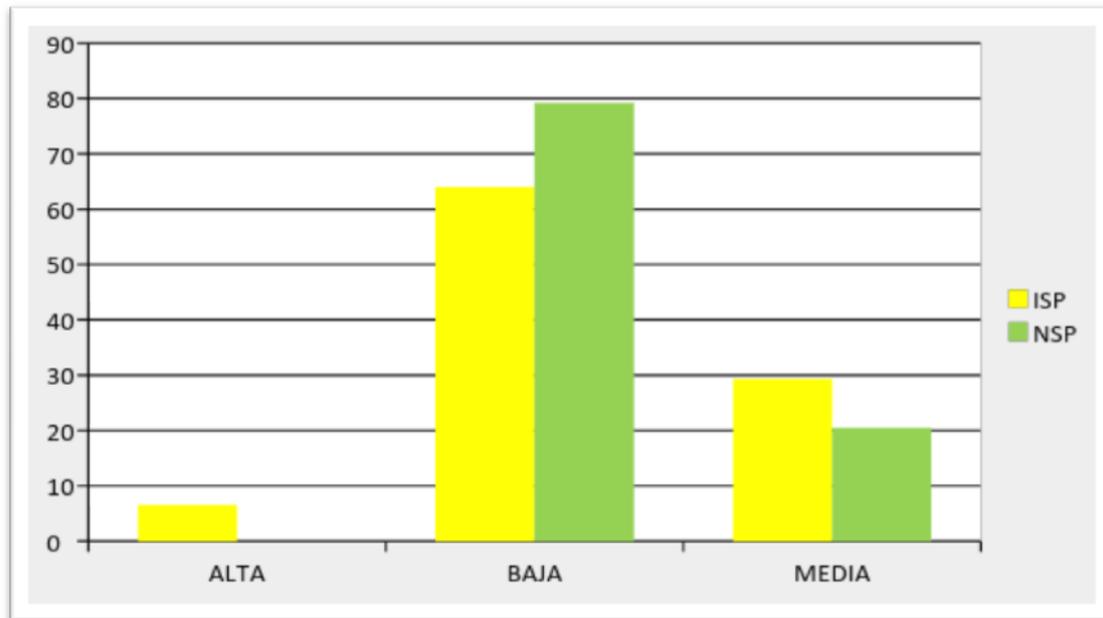


Tabla N°2: Intensidad de Enfoques en las asignaturas del área de Salud Pública

INTENSIDAD DE ENFOQUES		Asignatura	
		2º año	4º año
ALTA		5	0
	% dentro de INTENSIDAD	6,6%	0,0%
BAJA		48	31
	% dentro de INTENSIDAD	64%	79,4%
MEDIA		22	8
	% dentro de INTENSIDAD	29,3%	20,5%
Total		75	39
	% dentro de INTENSIDAD	100%	100%

Se observa que en ambas asignaturas la intensidad más utilizada fue la baja, con un 64% para la asignatura de 2º año y 79,4% para la asignatura de 4º año.

Gráfico 2: Intensidad de Enfoques en las asignaturas del área de Salud Pública

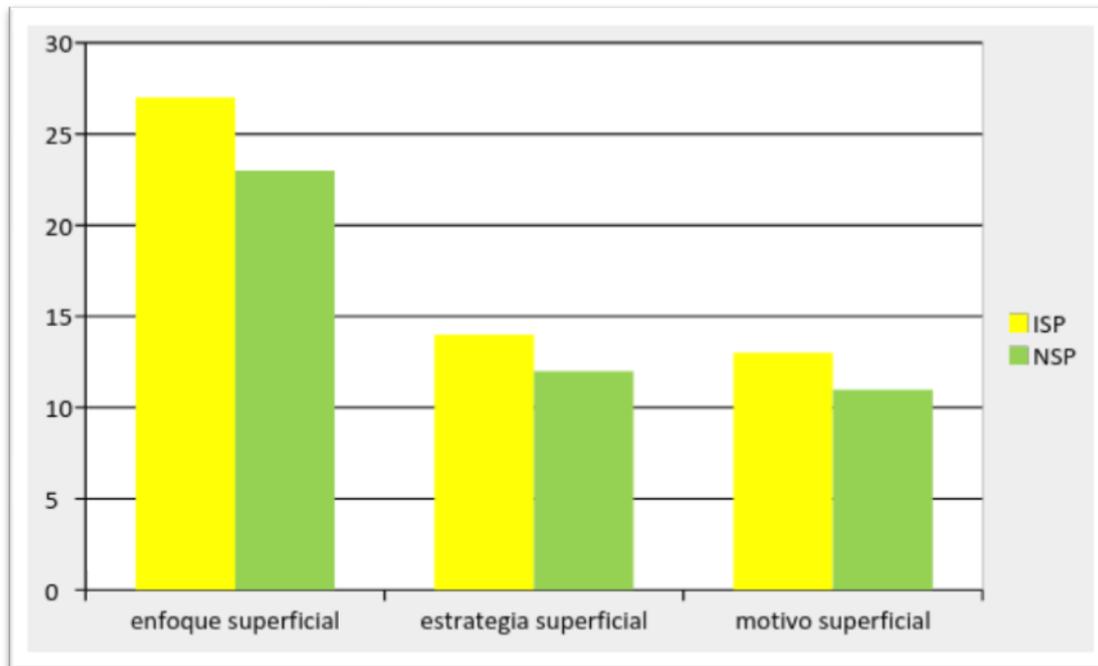


Se evidencia con la aplicación del test de Mann-Whitney que las diferencias entre las medianas en el Enfoque Superficial, tanto en la Motivación como en la Estrategia, para la asignatura de 2º año son significativamente mayores que para la de 4º año, con un nivel de significación $\alpha \leq 0.05$. (Ver Tabla N° 4).

Tabla N°4: Medianas correspondientes a las asignaturas de 2º y 4º año

	2º año	4º año
ENFOQUE SUPERFICIAL	27	23
ESTRATEGIA SUPERFICIAL	14	12
MOTIVO SUPERFICIAL	13	11

Gráfico N° 4: Medianas correspondientes a las asignaturas de 2º y 4º año



DISCUSION

De acuerdo a los resultados obtenidos se evidencia que los alumnos utilizaron en mayor proporción el enfoque superficial, (para la asignatura de 2º año 71,4%, y para la asignatura de 4º año 51,2%).

Se puede inferir que desde el proceso existen falencias o dificultades en la motivación acerca del área evaluada. Algunas de las variables que pueden influenciar dicha motivación pueden ser:

El diseño de la currícula, los contenidos que resultan abstractos para el alumno, la dificultad en poder visualizar la importancia de dicha área en el ejercicio profesional, o por el estilo de didáctica aplicada, entre otros.

Es importante señalar que la carrera de Licenciatura en Nutrición nació en el año 1935, como soporte al accionar médico, por creación del Dr. Pedro Escudero. Por tal motivo presenta una fuerte impronta e historia evolutiva para el área Clínica. Esa característica se ve reflejada, al ingreso de la carrera, en

que los alumnos solo consideran como ejercicio profesional el área Clínica (ya sea a nivel hospitalario o consultorio privado).

Durante el transcurso de la misma, las materias del área Clínica tienen mayor visibilidad desde el posible accionar futuro. Además de mencionar que en el último año, existen materias electivas en la cual el alumno tiene la opción de elegir cuáles cursar y que, desde bastante tiempo, la más elegida es una materia muy específica del área Clínica.

Desde el contexto, cabe señalar la importante carga horaria destinada a las materias de aplicación Clínica (mayor que la destinada a Salud Pública). Además, en dicha área hay contenidos que se suelen superponer en diferentes asignaturas propiciando una menor motivación al alumno desde esa perspectiva.

Cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca su incentivo es la vivencia del proceso, más que los logros o resultados del mismo. Es decir, que el alumno presenta una motivación independiente del contexto. Por el contrario, cuando la motivación es extrínseca, si el alumno no está motivado favorablemente hacia el aprendizaje profundo, éste difícilmente pueda tener lugar. El contexto puede influenciar la elección hacia la estrategia superficial. Se puede inferir entonces que el alumno utiliza esta estrategia de aprendizaje cuando, por ejemplo, se aplica una metodología de evaluación de tipo memorística (de opción múltiple). En esta serie estudiada, esa fue la evaluación aplicada. En esas circunstancias, aplicando el método memorístico sería suficiente para lograr el éxito en el examen. Por lo tanto, el empleo de un enfoque predominantemente superficial parecería no ser excluyente para lograr el objetivo de aprobar las materias, aunque el empleo de estrategias superficiales no constituye las mejores condiciones para un posterior desempeño profesional.

Entonces, ¿Depende sólo del alumno modificar el enfoque o habría que intervenir en el contexto para obtener mejores resultados? ¿De qué manera se podría evaluar al alumno para generar que su enfoque de aprendizaje sea profundo evitando memorizar y razonando lo estudiado? ¿De qué manera se lo puede estimular para que su motivación hacia esa área del ejercicio profesional sea profunda?

Son múltiples las respuestas y los accionares a implementar para lograr el desafío de aumentar la motivación en esta área. Por un lado, hay que trabajar para propiciar una mayor visualización del área de Salud Pública, mostrando su importancia y el impacto que representa en la salud de la población. Por otra parte, en los últimos años, paradójicamente, la mayor cantidad de puestos laborales creados ocurrieron en esta área y no en el área Clínica.

En la actualidad, se está trabajando en la currícula de la carrera, desde el contexto, con la mayor articulación de asignaturas del área de Salud Pública, con la implementación de mayor cantidad de carga horaria de prácticas en terreno, con la estimulación de proyectos de voluntariados en diferentes grupo vulnerables, y con la modificación de las evaluaciones para propiciar la integración de los contenidos de esta área.

Es un desafío para los docentes y los directivos de la carrera, propiciar la elección del enfoque profundo en esta área, ya que históricamente esta carrera tiene una impronta muy fuerte en el área Clínica. Sin embargo, esto no debería ser excluyente, ya que se puede pensar en mantener esta fuerte característica actual y potenciar la Salud Pública para que se pueda lograr el objetivo inicial pensado e ideado por el dr. Pedro Escudero de lograr una alimentación adecuada, armónica, suficiente y completa no solo a nivel individual sino también, a nivel poblacional.

CONCLUSIONES

Al aplicar el cuestionario R-CPE-2F en alumnos que aprobaron las materias de segundo y cuarto año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, se demostró que un 71,4% y un 51,2% manifestaron un enfoque de aprendizaje Superficial, respectivamente. La mayoría (64% para la asignatura de 2º año y 79,4% para la asignatura de 4º año) demostró una Intensidad Baja en el enfoque.

Se evidenciaron diferencias significativas en el enfoque elegido para la asignatura de 2º año, donde hubo un predominio del Enfoque Superficial. Es importante tener en cuenta que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje

(Superficial o Profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están dados en función de las características individuales de los alumnos y del contexto de enseñanza determinado. Se considera relevante modificar las características del contexto para poder fomentar la elección hacia un enfoque profundo.

Los resultados obtenidos pretenden ser útiles para propiciar modificaciones en el contexto, tales como:

- ✓ En relación a la didáctica y a la forma de evaluación, incentivando la exploración, la búsqueda de significados en la información que se transmite, la indagación y la obtención de conclusiones por parte de los alumnos. Esto implica la elección de diferentes modalidades de evaluación centradas en el proceso, y clases centradas en la modalidad teórico- práctica y no magistrales como se plantea en el marco de la alineación constructiva.
- ✓ En relación a la articulación, crear mayor cantidad de proyectos y/o actividades extramuros, tales como, voluntariados o actividades de extensión en diferentes grupos vulnerables.

El trabajo docente debería propiciar, en forma conjunta con los factores del contexto, la elección del enfoque profundo de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

Biggs, J; (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, España. ed. Narcea S.A.

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

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

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

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

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

Lim Yuen Lie, LA. (2004). "How Do male and female Students Approach Learning at NUS? CDTL Brief on Gender and Learning Styles". National University of Singapore, Vol7, n°1.

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

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

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

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

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

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

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