

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



Una Institución Adventista

**ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EL CURSO DE INGLÉS BÁSICO III EN
ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE IDIOMAS DE
LA UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR
CÁCERES VELÁSQUEZ,
JULIACA - 2014**

Tesis

**Presentado como requisito para el dictamen de tesis profesional de
Licenciado en Educación**

Por

Gleny Laydy Surco Quispe

Asesor

Brígida Calsín Quinto

Juliaca, Octubre - 2015

DEDICATORIA

A mis padres por su amor, apoyo incondicional

A mis hermanas Merly, Heydy, Lesly e Ibet

A mi asesor

A mis maestros

AGRADECIMIENTO

Estoy inmensamente agradecida a nuestro Padre Celestial, por su amor, misericordia, por ser un amigo incondicional y único, por haberme guiado y acompañado a lo largo de mi vida y porque sus planes para conmigo y sus hijos son los mejores y sobre todo por mostrarme lo débil que soy sin Él.

Agradezco de manera especial a mis papitos Fredy y Andrea, por mostrarme la manera que nuestro Padre ama a sus hijos de manera incondicional, por apoyarme, por ser mi esperanza en días nublados y por todas sus palabras llenas de amor, compasión y esperanza.

Doy gracias a mis hermanas Merly, Heydy, Lesly e Ibet por ser parte importante en mi vida, por su apoyo y motivación.

A los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación.

A mi asesor Brígida Calsín Quinto

CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
CONTENIDO	iv
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPITULO I	1
El Problema	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Descripción de la situación problemática	1
1.2. Objetivos	3
1.2.1. Objetivo General	3
1.2.2. Objetivos Específicos	3
1.3. Variable	4
1.3.1. Definición de variable	4
1.3.2. Operacionalización de variable	4
CAPITULO II	6
FUNDAMENTO TEÓRICO	6
2.1. Antecedentes de la Investigación	6

2.2. Marco Teórico	9
2.2.1. Aprendizaje	9
2.2.2. Concepciones del aprendizaje	14
2.2.3. Enfoques de aprendizaje	17
2.2.4. Enfoque superficial	20
2.2.5. Enfoque profundo	23
2.3. Marco conceptual.....	27
2.3.1. Enfoque	27
2.3.2. Superficial	27
2.3.3. Profundo	27
2.3.4. Enfoques de Aprendizaje.....	27
2.3.5. Enfoque superficial	27
2.3.6. Enfoque profundo	28
CAPITULO III.....	29
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	29
3.1. Tipo de Investigación	29
3.2. Descripción del área de estudio.....	29
3.3. Población y muestra	29
3.3.1. Población	29
3.3.2. Muestra	31
3.4. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	31
3.5. Proceso de recolección de datos.....	33

CAPITULO IV	35
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	35
4.1. Presentación de resultados	35
4.1.1. En relación al objetivo general:.....	35
4.1.2. En relación al primer objetivo específico:.....	36
4.1.3. En relación al segundo objetivo específico:	37
4.2. Análisis de los resultados	38
CAPITULO V	39
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	39
5.1. Conclusiones	39
5.2. Recomendaciones	40
BIBLIOGRAFÍA.....	42
ANEXOS.....	45

RESUMEN

La presente investigación se realizó con una población de 74 estudiantes del instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca, matriculados en el período académico 2014; tuvo como objetivo fundamental determinar el nivel de adopción de los enfoques de aprendizaje en el curso de Inglés Básico III de los estudiantes del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. La investigación pertenece al diseño no experimental transeccional, correspondiente al tipo descriptivo. Para el análisis se utilizó el Cuestionario de Proceso de Estudio que consta de 20 ítems, agrupados en dos escalas principales (enfoque profundo y enfoque superficial), lo cual muestra como resultado que un 85.1% de los estudiantes adoptan un enfoque profundo en el curso de inglés; mientras que el 14.9% un enfoque superficial. Además, se observa que el mayor porcentaje de estudiantes (49.2%) que adoptan el enfoque profundo, poseen dicho enfoque en un nivel bajo; mientras que el 46. 0% en un nivel medio y el 4.8% adopta este enfoque en un nivel alto. Por otro lado, el 81.8% de los estudiantes que adoptan el enfoque superficial de aprendizaje, poseen dicho enfoque en un nivel bajo; mientras que el 18.2% en un nivel medio.

Palabras clave: enfoque de aprendizaje, enfoque profundo, enfoque superficial

ABSTRACT

This research was carried out with a population of 74 students from Language Institute in the Andina Néstor Cáceres Velásquez University in Juliaca, who were enrolled in 2014 academic year; it aimed to determine the adoption level of approaches to learning in Basic III English course from Language Institute students in the Andina Néstor Cáceres Velásquez. This research belongs to the transectional non-experimental design, corresponding to descriptive. It was analyzed using a Study Process Questionnaire – R- 2F, which consists of 20 items, It is grouped into two dimensions (deep approach and surface approach). Results show that 85.1% of students adopt a deep approach, while 14.9% of students adopt a surface approach. Moreover, it is observed that most students (49.2%) who adopt a deep approach, they own this approach in a low level, 46.0% in a medium level and 4.8% in a high level. On the other hand, 81.8% of students who adopt a surface approach, they own this approach in a low level; while 18.2% a medium level.

Keywords: learning approach, deep approach, surface approach

INTRODUCCIÓN

El mejorar la calidad de aprendizaje en los estudiantes implica conocer más acerca de ellos, como el hecho de saber cómo aprenden ellos. Si bien, las concepciones de primer orden, es decir aquellos conceptos de aprendizaje dados por los conductistas y cognitivistas, nos ilustran el aprendizaje desde el punto de vista de un observador (desde afuera), estas no son suficientes para comprender del todo este complejo proceso que es el aprendizaje. La perspectiva de segundo orden que estudia el aprendizaje (desde adentro), es decir, tal y como lo experiencia el aprendiz nos muestra una concepción más profunda que nos ayuda a comprender de cerca cómo un estudiante aprende.

Ahora bien, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea de aprendizaje, hay dos preguntas fundamentales que se formula: ¿Qué quiero conseguir con esto? y ¿Cómo hago para conseguirlo? La primera va referida a las metas o motivos, y la segunda a las estrategias. Todo este proceso se denomina enfoques de aprendizaje, existen dos formas (enfoques) de acercarse a una tarea de aprendizaje, de manera superficial (enfoque superficial) y profunda (enfoque profundo). Las cuales dependerán tanto de la percepción que tiene el estudiante del curso, como de las características personales del estudiante.

Esta investigación sitúa su área problemática en determinar los niveles de enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014 y consta de cinco capítulos, en el capítulo I, se desarrolla el planteamiento del problema de investigación y en ella la caracterización y formulación del problema, seguidos por los objetivos, la definición y operacionalización de variable.

En el capítulo II, se esboza el marco teórico, haciendo el recuento de los principales estudios relacionados con los enfoques del aprendizaje.

En el capítulo III, se diseña la metodología de investigación determinado el tipo, diseño de investigación, delimitando la muestra; además, describiendo la técnica y el instrumento de recolección de datos.

En el capítulo IV se presentan los resultados de la investigación y en el capítulo V se muestra las conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO I

El Problema

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Descripción de la situación problemática

El Inglés es el segundo idioma más hablado del mundo, a su vez se ha convertido lo que Walker (2009) denomina “en una manía mundial donde más de dos mil millones de personas lo aprenden cada día. Esta manía se da con la finalidad de tener más oportunidades”.

Aunque el idioma materno es nuestra vida, con el inglés se puede ser parte de la conversación global. El mundo tiene otros idiomas universales donde la matemática es el idioma de la ciencia, la música es el idioma de los sentimientos, y el inglés se está convirtiendo en el idioma de la resolución de problemas, Walker (2009). Además de ello, el aprender el idioma inglés brinda oportunidades de estudio en el extranjero.

Según Triveño (2013) el inglés abre las puertas del conocimiento. También señala que el mundo científico está dominado por el idioma inglés ya que el 86% de las revistas científicas alrededor del mundo se publican en inglés.

Uno de los más grandes problemas que presenta nuestro país es que los estudiantes universitarios estudian este idioma como requisito, pero egresan la universidad sin aprenderlo.

Más aún se observa que la gran mayoría de estudiantes del instituto de idiomas Básico III de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca

percibe el curso como una carga no deseada y tienen la sensación de liberarse de ella lo más pronto posible, se observa también que la intención del estudiante se orienta únicamente a la aprobación del curso con el más mínimo esfuerzo.

Al analizar esta percepción negativa nos damos cuenta de que desconocemos muchos aspectos de los estudiantes; por ejemplo, cómo es el acercamiento que tienen hacia el aprendizaje de este idioma, cómo abordan sus tareas y cómo esas maneras podrían impactar en el logro de una calidad de aprendizaje.

Según Recio (2007) los alumnos poseen una cierta forma preferida de abordar las tareas académicas, que ha sido denominada enfoques de aprendizaje, y dicha forma puede verse afectada y modificarse dependiendo de las condiciones de la tarea y del contexto en general.

Por estas razones; la presente investigación pretende conocer cuál es el enfoque de aprendizaje que adoptan los estudiantes del Básico III instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014 en el curso de inglés.

1.1.2. Formulación del Problema

El planteamiento responde a las siguientes preguntas

a. Problema General

¿Cuál es el enfoque de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca – 2014?

b. Problemas Específicos

¿Cuál es el nivel de adopción del enfoque profundo de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca – 2014?

¿Cuál es el nivel de adopción del enfoque superficial de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca – 2014?

1.2. Objetivos

Para conseguir lo planteado en este trabajo, se establecieron los siguientes objetivos

1.2.1. Objetivo General

Determinar el enfoque de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca – 2014

1.2.2. Objetivos Específicos

Determinar el nivel de adopción del enfoque profundo en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca – 2014

Determinar el nivel de adopción del enfoque superficial en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca – 2014

1.3. Variable

1.3.1. Definición de variable

Variable de estudio: Enfoques de Aprendizaje

1.3.2. Operacionalización de variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento								
Enfoques de Aprendizaje	Enfoque Profundo	El estudiante busca satisfacer su curiosidad sobre los contenidos que estudia, maximiza su comprensión buscando significado, para lo cual lee extensamente, comenta, reflexiona, interrelaciona contenidos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiar Inglés produce en mí un sentimiento de satisfacción personal. 2. Creo que para sentirme satisfecho tengo que trabajar lo suficiente en un tema de tal manera que pueda sacar mis propias conclusiones. 5. Siento que prácticamente cualquier tema puede ser muy interesante una vez que te metes en él. 6. Encuentro interesante la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra para obtener más información acerca de ello. 9. Estudiar temas en Inglés a veces puede ser tan emocionante como el hecho de leer una novela o ver una buena película. 10. Investigo los temas que considero importante hasta comprenderlos completamente. 13. Me gusta trabajar duro en este curso porque encuentro los temas interesantes. 14. Empleo bastante de mi tiempo libre investigando los temas interesantes que han sido tratados en las clases. 17. Cuando voy a las clases de Inglés llevo preguntas cuyas respuestas deseo saber. 18. Pongo empeño en estudiar las lecturas sugeridas por el profesor. 	<p>Cuestionario de procesos de estudio (CPE-R-2F)</p> <p>Study process questionnaire (R-SPQ-2F)</p> <p>Valoración: Para el objetivo general: Biggs (como se cita en Sarzoza, 2007) cataloga a los estudiantes en cada uno de los enfoques cuando cumplen determinados criterios; cuando el estudiante obtiene una puntuación superior a la media en los ítems que componen el enfoque profundo, y a la vez inferiores a la media de los ítems del enfoque superficial adopta un enfoque profundo. Los estudiantes que cumplen el caso inverso adoptan un enfoque superficial.</p> <p>Para los objetivos específicos: 1. La máxima puntuación en cada escala principal es de 50 (10 ítems con una puntuación de 5 como máximo). 2. La mínima que se puede obtener es de 10 (puntuación mínima de 1 para cada uno de los ítems). 3. Por tanto, la mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima de 1. (Recio & Cabero, 2005).</p> <table border="1"> <tr> <td>Si existe una diferencia en los puntajes de entre</td> <td>Hablamos de una intensidad de enfoque</td> </tr> <tr> <td>1 – 13</td> <td>Baja</td> </tr> <tr> <td>14 – 26</td> <td>Media</td> </tr> <tr> <td>27 – 40</td> <td>Alta</td> </tr> </table>	Si existe una diferencia en los puntajes de entre	Hablamos de una intensidad de enfoque	1 – 13	Baja	14 – 26	Media	27 – 40	Alta
	Si existe una diferencia en los puntajes de entre	Hablamos de una intensidad de enfoque										
1 – 13	Baja											
14 – 26	Media											
27 – 40	Alta											
Enfoque Superficial	El estudiante tiene miedo al fracaso, registra ansiedad y evita suspender pero no trabaja demasiado, reduce sus objetivos al mínimo, selecciona datos concretos del temario, los memoriza mecánicamente y los reproduce con precisión.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Mi objetivo es pasar este curso haciendo el menor esfuerzo posible. 4. Solo estudio lo que se nos enseña en clase. 7. No encuentro el curso de inglés muy interesante es por ello que le dedico el mínimo tiempo y esfuerzo. 8. Aprendo algunas cosas a fuerza de repetirlas, y las repito una y otra vez hasta que las sé de memoria aun cuando no las entienda. 11. Considero que puedo aprobar la mayoría de los exámenes con tan solo memorizar las partes más importantes en vez de ponerme a comprender. 12. Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señala en clase el profesor. Creo que es innecesario hacer cosas extra. 15. Encuentro que no es muy útil estudiar los temas a profundidad. Esto te confunde y te hace perder el tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar un examen es un conocimiento superficial de los temas. 16. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes pasemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen. 19. No veo ningún sentido en estudiar aquello que no vendrá en el examen. 20. Encuentro que la mejor forma para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas. 										

CAPITULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

En la tesis titulada “enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiante universitarios” realizada por los autores Gargallo, Garfella y Pérez (2006) se propusieron analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello utilizaron el Cuestionario de Proceso de Estudios (CPE) de Biggs y Kember (2001) con una muestra representativa de 545 estudiantes de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia, España. Llevaron a cabo correlaciones que reflejan que se da relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico encontrando tres grupos de estudiantes con diverso perfil de uso de enfoques de aprendizaje: uno superficial, otro profundo y otro sin enfoque definido. Posteriormente examinaron las diferencias en las calificaciones y encontraron diferencias significativas entre los grupos de enfoque profundo y superficial a favor del grupo con enfoque profundo.

En otro estudio realizado por López, López, González y Fernández (2012) titulado “El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería” analizaron la relación entre percepción de tiempo libre y ocio y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Para llevar a cabo dicho estudio realizaron una investigación por encuesta en la que participaron 210 alumnos de la Escuela de Ciencia de la Salud de la Universidad de León, España. La hipótesis planteada fue que los estudiantes que presentaban un enfoque de aprendizaje predominantemente profundo percibirían disponer menos tiempo de

ocio que aquellos que presentaban un enfoque más superficial, debido al carácter competitivo de ambas actividades. Para recolectar la información se utilizó la Encuesta de Tiempo Libre y Ocio (ETLO) y el cuestionario de Procesos de Estudio en su versión reducida dos factores (R-CPE-2F). Los resultados confirman las hipótesis propuestas, encontrándose también diferencias tanto en la utilización del tiempo libre como los enfoques de aprendizaje en función del género. López et al. (2012) concluyeron que existe una relación significativa entre ambas variables y se constató que cuando el alumno adopta un enfoque profundo de aprendizaje, le da calidad al mismo, tiene una percepción menor de tiempo libre, y por tanto de menos ocio. Lo cual confirma que el ocio y el aprendizaje profundo son competitivos entre sí, en tiempo de dedicación.

Gargallo, Suárez, García, Pérez, y Sahuquillo (2012) en su investigación titulada “Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios” se propusieron analizar las posibles diferencias existentes en enfoques entre los dos colectivos de alumnos (excelente y medios) en las dos universidades públicas de Valencia. Así mismo, la influencia que éstas tienen sobre el rendimiento académico. Cuyos objetivos era probar que los estudiantes excelentes adoptan más el enfoque profundo que los estudiantes medios, en los que se supusieron que predominaría el enfoque superficial y también que el enfoque profundo influiría en el rendimiento académico del estudiante, de modo que un elemento importante del perfil del estudiante excelente debe ser predominio del enfoque profundo en su modo de abordar las tareas del aprendizaje. Los autores encontraron una diferencia significativa en la puntuación global de la escala de enfoque profundo a favor de los estudiantes excelente, así mismo encontraron una diferencia significativa en la puntuación de la escala de

enfoque superficial a favor de los estudiantes medios, que usaban más enfoque superficial que los excelentes. Llegaron a la conclusión de que los estudiantes excelentes utilizaban más el enfoque profundo del aprendizaje mientras que los medios utilizaban más el enfoque superficial.

Otro estudio por McLoone y Oluwadun (2014) titulado “Approaches to learning in higher education” mencionan que el concepto de enfoques de aprendizaje (profundo, superficial y estratégico) ha sido influyente en la investigación, la política y práctica de la educación superior, particularmente en las principales universidades del mundo. Es por ello que el objetivo de dicho estudio trató de investigar la relación entre enfoques de aprendizaje y resultados educativos en educación superior. Encontraron una evidencia de que los enfoques profundos de aprendizaje están asociados con la comprensión profunda del material educativo, pero no concluyentemente con el alto rendimiento académico (medidos por resultados de la evaluación). Esto puede ser debido a que los métodos de evaluación adoptados por las instituciones de educación superior no siempre recompensan el aprendizaje profundo. Por ello recomendó que las instituciones superiores en Sub-saharan África tengan como objetivo animar a los estudiantes a desarrollar un enfoque profundo del aprendizaje llevando así a una comprensión profunda de la materia. Todo esto se puede lograr mediante la incorporación de un currículo bien organizado y método de enseñanza y evaluación que promuevan la comprensión profunda tal como producción de ensayos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en la investigación, el aprendizaje reflexivo y proyectos de investigación.

Por otro lado, en el trabajo realizado por Salas (1998) “Enfoques de Aprendizaje entre Estudiantes Universitarios” cuyo objetivo fue identificar enfoques de aprendizaje es estudiantes de pregrado de la Universidad Austral en Valdivia – Chile y comprobar su incidencia en el rendimiento académico, en una muestra de 209 estudiantes con la aplicación del Questionnaire on Approaches to Learning and studying. Concluyó que el enfoque a que más recurren los estudiantes es el estratégico, seguido por el profundo y en tercer lugar el superficial. Entre las áreas de estudio se detectó también cierta inclinación por la adopción preferente de un enfoque de aprendizaje más que otro. Aunque no se detectaron relaciones significativas entre factores y rendimiento, los estudiantes que adoptan enfoques estratégico – profundo obtienen rendimientos superiores a los que recurren a otros enfoques.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Aprendizaje

Actualmente no existe un concepto acerca del aprendizaje universalmente aceptada debido a que la investigación del aprendizaje ha sido estudiada desde dos orientaciones, de primer y segundo orden. La primera estudia el aprendizaje desde afuera mientras que la segunda describe este proceso tal como lo experimenta el aprendiz, es decir desde adentro. Los estudios acerca del aprendizaje comenzaron con la perspectiva de primer orden y estas dieron un valioso aporte a la educación, posteriormente se desarrolló la perspectiva de segundo orden, la cual se inició con una metodología cualitativa y después cuantitativa. (Monroy, 2013)

Ahora bien: el presente trabajo se basa en los estudios de segundo orden por lo cual no se hará un análisis exhaustivo ni exclusivo de los estudios de primer orden y se considerará de manera breve y reducida dichas concepciones.

Una de las concepciones más significativas desde la perspectiva de primer orden fue la concepción establecida por los conductistas a inicios del siglo XX, donde determinan el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta que es el resultado de la experiencia. (Jarvis, 2006).

En primer lugar, para los conductistas el aprendizaje supone un cambio conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia (p.ej., observando a otras personas). Los elementos claves son, el estímulo, la respuesta, y la asociación entre ambos. La preocupación primaria es cómo se hace, refuerza y mantiene la asociación entre el estímulo y la respuesta. El conductismo se enfoca en las consecuencias de las conductas y mantiene que las conductas a las que les sigue con un refuerzo, tienen mayor posibilidad de repetirse en el futuro. Es decir, los factores ambientales son importantes. Además, fue a través de la conducta que se hizo observable el aprendizaje, el hecho que ocurra una conducta no es suficiente para indicar el aprendizaje sino que este cambio tiene que ser permanente (Peña, Cañoto, y Santalla de Banderali, 2006)

Posteriormente, a mediados del siglo XX aparece la psicología cognitiva, de la cual surgen dos marcos teóricos: la concepción de aprendizaje desde la teoría cognitiva del procesamiento de la información y el enfoque constructivista del aprendizaje. Para la primera el aprendizaje depende del tipo de información y de cómo el estudiante la procesa; es decir, el aprendizaje es un complejo proceso

de entrada (adquisición), elaboración (reestructuración incluye la memoria) y salida o recuperación de la información.

Considerando así que el aprendizaje no únicamente se da con una exposición por parte del docente sino que además de ello requiere de un procesamiento activo y esforzado por parte de los alumnos.

Con respecto a la concepción constructivista, el aprendizaje es un problema de descubrimiento personal, intrínsecamente motivado, durante el cual el aprendiz responde las necesidades ambientales considerando su estilo individual, la autorregulación y el aprendizaje reflexivo; es decir, el aprendizaje no es únicamente la reproducción de la realidad sino un acercamiento con una percepción reflexiva a la realidad (Martínez, 2004).

Por otro lado para Posner, Hewson y Gertzog (1982 citado por Martínez, 2004) partiendo de las ideas de la filosofía de la ciencia, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las ideas previas y la nueva información, lo cual describe el aprendizaje como un enriquecimiento un cambio de la información previa.

Cada una de las concepciones mencionadas dio un gran aporte a la educación. Sin embargo, no son lo suficientemente amplios para abarcar en gran medida este proceso complejo del aprendizaje. Una definición mucho más amplia sobre el aprendizaje lo afirma Jarvis donde define el aprendizaje como “el proceso de los individuos de interpretar y transformar la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones”. (Jarvis, 2006)

Pero, como se menciona anteriormente el presente trabajo se basa en una perspectiva de segundo orden la cual fue denominada fenomenografía, cuyas investigaciones surgen con los estudios de Marton y Säljö sobre los enfoques superficial y profundo del aprendizaje. Los estudios sobre “enfoques de aprendizaje” fueron llevados a cabo con estudiantes universitarios donde se les dio a los estudiantes un texto para leer y les dijeron que posteriormente se les harían algunas preguntas en donde los estudiantes respondieron de dos maneras diferentes.

El primer grupo aprendió en previsión de las preguntas, concentrándose más en los datos, detalles que podrían preguntarles es decir según Marton y Säljö “patinaron por la superficie del texto”, utilizando así un enfoque superficial. Lo que estos estudiantes recordaban era una lista de datos inconexos; no comprendieron el razonamiento que exponía el autor.

Mientras que el segundo grupo por su parte, se propuso comprender el significado de lo que el autor trataba de decir. Estos estudiantes se introdujeron bajo la superficie del texto para interpretar ese significado, adoptando así un enfoque profundo.

Ahora bien, el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes; es decir, sus enfoques de aprendizaje. La adopción de un enfoque superficial da unos resultados fragmentarios que carecen de significado, mientras que un enfoque profundo ayuda al estudiante a construir el significado. Por ello se debe desaconsejar un enfoque superficial y estimular un enfoque profundo (Biggs, 2006). Ya que “los estudiantes aprenden acerca de lo que les

importa, y recuerdan lo que entienden” Ericksen (1984 citado por Whetten y Cameron, 2005) es decir, todo lo que carece de significado e importancia para el estudiante difícilmente será almacenado en su memoria.

Entonces, lo que construyan las personas a partir de un encuentro de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y como utilicen sus conocimientos previos; por tanto, el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La simple adquisición de información en sí no conlleva este cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Es por ello, que la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no únicamente con la adquisición de información (Biggs, 2006)

Ese cambio conceptual tiene lugar cuando:

- a. Los estudiantes y los profesores tienen claro lo que es “apropiado”, cuáles son los objetivos y hacia dónde se supone que se encaminan.
- b. Los estudiantes experimentan la necesidad sentida de llegar a la meta. El arte de la buena enseñanza consiste en comunicar esa necesidad allí donde inicialmente está ausente. De ahí que, la “motivación” es un producto de la buena enseñanza, no su prerrequisito.
- c. Los estudiantes se sienten con libertad de centrarse en la tarea, sin tener que guardarse las espaldas. A menudo, los intentos de crear una necesidad sentida de aprender, particularmente mediante pruebas mal concebidas y urgentes, son contraproducentes. En ese caso el juego pasa a ser cuestión de afrontar la prueba y no de comprometerse profundamente con la tarea.

- d. Los estudiantes pueden trabajar en colaboración y en diálogo con otros, tanto compañeros como profesores. Un buen diálogo suscita las actividades que configuran, elaboran y profundizan la comprensión. (Biggs, 2006, p. 31).

Cabe señalar que la metodología de esta orientación básicamente es de tipo cualitativo, se centra en el análisis de las concepciones del sujeto desde su propia perspectiva. (Sarzoza, 2007) Por ello, para entender el aprendizaje tal como lo experimenta el sujeto es necesario revisar las concepciones que este tiene del aprendizaje.

2.2.2. Concepciones del aprendizaje

Según Eklund-Myrskog (1996 como se cita en Salas, 2008) el término “concepción” denota la manera fundamental como una persona entiende un fenómeno o un objeto en el mundo que la rodea. Por lo tanto, “concepciones de aprendizaje” implica las diferentes maneras que tienen las personas de pensar acerca del aprendizaje.

Estas diversas maneras de pensar sobre el aprendizaje fueron estudiadas desde la fenomenografía o perspectiva de segundo orden la cual procuró describir el aprendizaje tal como lo experimenta la persona.

Los primeros estudios de concepciones de aprendizaje fueron realizados por Säljö en 1970 con estudiantes universitarios. De acuerdo con los resultados se pudo identificar cinco concepciones de aprendizaje, las cuales se mencionan posteriormente además de un ejemplo de las palabras propias del estudiante.

- a. El aprendizaje como incremento de conocimiento: *“aprendizaje es conocer nuevas cosas que no conocía antes”*

- b. El aprendizaje como memorización: consideran como objetivo la reproducción *“es saber lo que está en los libros y poder responder a las preguntas del profesor”*.
- c. El aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica. *“si aprendo algo es porque conozco algo y sé cuándo utilizarlo”*.
- d. El aprendizaje como abstracción del significado: *“no significa conocer las cosas hasta en sus pequeños detalles sino comprender su significado. Se desarrolla un punto de vista crítico y se sugieren alternativas”*.
- e. El aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad. *“se aprende cuando se internaliza y se puede utilizar en tu vida diaria. Es hacer conexiones entre lo que lees y tu propia situación”*.

Además, de que fueron confirmadas estas concepciones posteriormente, algunos investigadores como Marton, Dall’Alba y Beaty identificaron una sexta categoría.

- f. El aprendizaje como un cambio como persona. En este nivel se ve el aprendizaje como un motor de cambio para sí mismos, donde a consecuencia de un aprendizaje, la persona cambia.

Estos autores dividen estas concepciones en cuantitativas y cualitativas; como se puede observar los conceptos uno, dos y tres reflejan una conceptualización del aprendizaje como la adquisición de conocimientos aislados, donde la noción del significado no está presente, es decir son concepciones cuantitativas. Mientras que los conceptos cuatro, cinco y seis son cualitativas porque se centran en la construcción del significado, y se proyectan en el modo de ver el mundo y en una filosofía de la vida (Monroy, 2013).

Por otro lado Rodríguez (2005) señala que las tres primeras concepciones muestran una visión reproductiva o *superficial* del aprendizaje, mientras que las últimas manifiestan una visión constructiva o *profunda* del aprendizaje.

Sumando, Biggs distingue tres concepciones de aprendizaje: cuantitativa, institucional y cualitativa.

- a. Los estudiantes que poseen una visión cuantitativa del aprendizaje creen que el aprendizaje es una cuestión de “cuánto” se aprende, y que el propósito del aprendizaje es absorber grandes cantidades de información y hechos, basándose así esta visión en la cantidad de lo que se ha aprendido.
- b. Los que tienen una visión institucional del aprendizaje creen que el propósito del aprendizaje es obtener una buena calificación, que certifican los colegios y universidades, es decir se aprende cuando se pasa un examen. Esto no es sorprendente considerando el énfasis que hace la sociedad en conseguir calificaciones relevantes.
- c. Finalmente aquellos que tienen una vista cualitativa del aprendizaje creen o sienten que el aprendizaje es una forma de interpretar el mundo, basado en el conocimiento previo, la cual forma una estructura mediante la cual ellos interpretan y experimentan el mundo. (Weyers, 2006).

Marton explica que “los estudiantes se enfrentan a la situación de aprendizaje con unas ideas preconcebidas de lo que es aprender. Las vías que utilizan reflejan con claridad lo que significa para ellos el aprendizaje”. “Los enfoques de aprendizaje materializan o expresan las concepciones de aprendizaje de un estudiante en una situación específica”. De modo, que los estudiantes actuarán y aplicarán las estrategias necesarias dependiendo de la

concepción de aprendizaje que ellos posean y este fenómeno se denomina “enfoques de aprendizaje” (Rodríguez, 2005).

Para Marton y Säljö la percepción que alguien tiene del aprendizaje está ligado a la manera como la persona encara el estudio de un contenido. Por lo que enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje son de carácter relacional. (Salas, 2008).

Llegado a este punto podemos encontrar que las concepciones están íntimamente relacionadas con los enfoques de aprendizaje; por ejemplo, el enfoque superficial está relacionado con las concepciones cuantitativas uno y dos (adquisición de conocimientos y memorización respectivamente), y el enfoque profundo con las concepciones cualitativas cuatro y cinco de Säljö (abstracción del significado, interpretación de un proceso para comprender la realidad) (Monroy, 2013).

2.2.3. Enfoques de aprendizaje

Según Recio & Cabero (2005) el término enfoques de aprendizaje fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que utilizan los estudiantes para afrontar tareas a lo largo de su vida.

Manhck (2010) señala que enfoques de aprendizaje es un concepto que describe un aspecto cualitativo del aprendizaje que tiene que ver con el qué y el cómo aprenden los estudiantes más que con cuánto ellos aprenden.

Por otro lado Arán (2011) afirma que por enfoques de aprendizaje se entiende, la manera de abordar un contenido, lo cual responde a una intensión

particular de un estudiante, y que supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto, en el cual este se encuentra.

Para Biggs (2006) estos enfoques describen las formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza aprendizaje, que no tiene una característica fija respecto de su manifestación.

Hernández (2005 como se cita en Sarzoza, 2007) define los enfoques de aprendizaje como: “fenómeno intencional que está dirigido del individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por éste. No es algo que este en el interior del alumno, sino más bien se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje”. Por tanto, los estudiantes responderán de acuerdo a lo que se les exige o insta.

Carrascal (2011) señala que los enfoques de aprendizaje designan tanto las intenciones con las que el estudiante afronta una determinada tarea de aprendizaje como los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones. El enfoque depende en gran medida de las experiencias previas de aprendizaje, en especial de qué tipos de aprendizaje se recompensan y de qué manera se procesan.

Por otro lado Carrascal y Sierra (2011) señalan que enfoque describe una relación entre las percepciones del estudiante y el aprendizaje, lo que significa que el enfoque depende tanto del contexto como del estudiante.

Para el (Equipo Docente en ABP., Facultad de Psicología;, s.a.) el término enfoques de aprendizaje se refiere a la adaptación de estrategias de estudio que

llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes.

Sin embargo en el presente estudio se asume el concepto de enfoque de aprendizaje como: “procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales”. Este concepto tiene tanto elementos situacionales como personales; es decir que los factores que influyen en el aprendizaje tienen que ver con la función del maestro y con aspectos propios del alumno. Biggs (1988 como se cita en Carrascal, 2011).

Gargallo, Suárez, García, Pérez y Sahuquillo (2012) señalan que cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje hay dos preguntas importantes que se formula: ¿Qué quiero conseguir con esto? y ¿Cómo hago para conseguirlo?; la primera se refiere a las metas y los motivos mientras y la segunda a las estrategias y recursos que deben utilizar para lograr su objetivos. De ahí que el enfoque de aprendizaje está basado en una intención (motivo) y estrategias, que se combinan mediante un proceso metacognitivo.

Biggs (2006) enfatiza en que los enfoques de aprendizaje se aplican a la forma de abordar la tarea y no al estudiante; es decir, un alumno puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro, aunque se observan tendencias hacia el uso de enfoques profundos y superficiales.

El interés por el contenido, las características de las tareas propuestas y los requisitos de evaluación juegan un papel importante a la hora de decidir el enfoque con que se aborda el estudio. Para sentir interés, hay que saber qué se

pretende y sentir que ello cubre la necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar) (Carrascal & Sierra , 2011).

Las investigaciones arduas que se realizaron sobre los enfoques de aprendizaje han dado como resultado dos tipos de enfoques de aprendizaje bien definidos, nos referimos al Enfoque Profundo y Enfoque Superficial.

2.2.4. Enfoque superficial

Entwistle (1988 como se cita Coll, y otros, 2007) describe que la intención de este enfoque se limita a cumplir los requisitos de la tarea, de tal modo más importante que la comprensión del contenido es prever el tipo de preguntas que puedan formularse sobre él, lo que el profesor va a considerar relevante, y cosas similares. Se produce un desplazamiento del interés desde el “núcleo” intrínseco de contenido hasta la “periferia” de las exigencias extrínsecamente planteadas.

Las características señaladas por este autor en cuanto a este enfoque son: intención de cumplir los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia; foco en elementos sueltos sin integración.

Por otro lado Díaz (2002) declara que el objetivo del enfoque superficial es el incremento del conocimiento por medio de la memorización o repetición literal de la información.

Según Biggs (2006) el enfoque superficial nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Los estudiantes que adoptan este enfoque utilizan actividades de bajo

nivel cognitivo, cuando en realidad lo que se necesita son actividades de nivel superior para desarrollar dicha tarea de manera efectiva.

También afirma que un ejemplo del enfoque superficial es el aprendizaje al pie de la letra de contenidos seleccionados en vez de la comprensión de los mismos donde el estudiante hace una relación de puntos en vez de construir un razonamiento. La memorización corresponde a un enfoque superficial cuando se utiliza en lugar de la comprensión, para dar la impresión de que se comprende. Una buena comprensión no se demuestra mediante una memorización selectiva, a veces una tarea de evaluación inadecuada permite a los estudiantes obtener una buena calificación basada en la simple memorización de datos.

Además la presencia de un enfoque superficial es una señal de algo no va bien en nuestros métodos de evaluación, al adoptar este enfoque los estudiantes perciben las palabras como datos aislados, o elementos tratados con independencia unos de otros. Lo cual les impide ver la estructura del texto o como Biggs llama este hecho “los arboles impiden ver el bosque”.

Esto a su vez hace que, emocionalmente el aprendizaje se convierta en una carga, en una tarea que quitarse de encima. De ahí la presencia de sentimientos negativos como ansiedad, escepticismo, aburrimiento. Y se puede ver entonces que el placer o la euforia no forman parte de este enfoque.

Dentro del enfoque superficial se distinguen claramente dos componentes:

- a. *Motivación Superficial*: esta motivación es extrínseca al propósito de la tarea; el alumnado que la posee tiene la intención de aprender para evitar el fracaso.

- b. *Estrategia Superficial*: la estrategia que se utiliza para el aprendizaje es la reproducción del material a través de la repetición (Equipo Docente en ABP., Facultad de Psicología;, s.a.).

Así mismo, los factores que estimulan a los estudiantes para adoptar este enfoque son las siguientes:

Por parte del estudiante

- Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse de una idea de la universidad como una “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante.
- Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.
- Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo.
- Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente.
- Visión escéptica de la educación.
- Ansiedad elevada.
- Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.

Por parte del profesor

- Enseñar de una manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o la materia.
- Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple;
- Presentar poco interés por la materia impartida;

- Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad;
- Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “Quien no pueda comprender esto no debe estar en la universidad”.

Por consiguiente, tanto los factores del estudiante como del profesor no son independientes. Ya que la mayoría de los factores del estudiante están afectados por la enseñanza. Y como Biggs describe que gran parte de la insolencia de los estudiantes es una reacción a la manera de enseñar y evaluar.

Por tanto, el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en evitar los factores que estimulan el enfoque superficial.

2.2.5. Enfoque profundo

Entwistle (1988 como se cita Coll, y otros, 2007) señala que en este enfoque la intención del alumno es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable.

También, algunas características que este autor señala son las siguientes: fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos

Por otro lado Díaz (2002) declara que el objetivo del enfoque profundo es abstraer el significado y en último término, comprender la realidad.

Biggs (2006) señala que el enfoque profundo se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante utiliza las estrategias más adecuadas para llevar a cabo.

Además, los estudiantes que sienten esta necesidad se preocupan más en el significado del contenido de manera que tratan de aprender los detalles de manera natural y se aseguran por comprenderlo.

Por otro lado, cuando se adopta un enfoque profundo, los estudiantes tienen sentimientos positivos: así como un interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso de euforia al momento de hacer una tarea. Y se puede percibir a estudiantes que llegan a clases con sus preguntas y que desean ser respondidas.

Dentro de este enfoque se distingue dos componentes:

- a. *Motivación Profunda*: el interés o motivación es intrínseco a la tarea; el alumnado con esta motivación tiene la intención de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario.
- b. *Estrategia profunda*: se trata del uso de estrategias necesarias para la comprensión de la tarea y de su significado (Equipo Docente en ABP., Facultad de Psicología;, s.a.).

Así mismo, algunos factores que llevan a que estos estudiantes adopten este enfoque son las siguientes:

Por parte de los estudiantes

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede ser debido a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer bien las cosas.
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada;
- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos.

Por parte de los profesores se tiene los siguientes factores

- Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura el tema o la materia;
- Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, p. ej., haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información;
- Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes.
- Evaluar la estructura en vez de datos independientes.
- Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positivo, en la que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos;
- Enfatizar la profundidad del aprendizaje en vez de su amplitud y cobertura.
- En general y más importante, usar métodos de enseñanza y evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

Entwistle (1988 como se cita Coll, y otros, 2007) señala que el enfoque profundo requiere tiempo, y si se exige demasiado y muy rápidamente, la única salida de los alumnos para evitar un fracaso es estudiar de forma superficial y

cumplir las exigencias incluso si no se sabe muy bien lo que se está haciendo. Lo mismo suele suceder cuando se cambia de un curso a otro o de un profesor a otro, donde al encontrar poca o ninguna relación entre lo anterior con lo posterior gran parte de sus esfuerzos lo ocupa el hecho de conocer y adaptarse a las distintas exigencias, estilos y manías de los docentes.

Consecuentemente, este tipo de condiciones puede hacer que la ansiedad se torne demasiado intensa, esto puede provocar el miedo al fracaso y por ende adoptan un enfoque superficial.

Además toda esta situación puede verse además salpicada por las características de los procesos de evaluación como los exámenes, muchas veces las preguntas son de carácter cerrado.

En conclusión el fomento de un enfoque superficial se hace, por una doble vía; por la de pedir aspectos concretos tal cual se encuentran en los libros, y por la de desencadenar la ansiedad del alumno, que se mostrará preocupado y todo esto empeora si dichos exámenes son frecuentes porque se instala entonces la práctica de “estudiar para la examen”(Coll, y otros, 2007).

En resumen, los enfoques superficial y profundo del aprendizaje describen las dos formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza aprendizaje.

En efecto, el propósito genérico de una buena enseñanza es precisamente estimular a los estudiantes a que adopten un enfoque profundo y desanimar el uso de un enfoque superficial. Tanto el profesor como el estudiante son responsables del resultado, el profesor por estructurar las condiciones propicias,

el estudiante por involucrarse en ellos. Por lo tanto un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre el estudiante, el contexto y la tarea.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Enfoque

Un enfoque esencialmente se trata de un tipo de acercamiento estratégico a un problema, su comprensión o intervención. Constituye una visión particular o colectiva de un contexto o problema y la forma de abarcarlo con la intencionalidad de intervenir, cambiar y resolverlo (Lavell, s.a.).

2.3.2. Superficial

Que está o se queda en la superficie sin entrar más hacia el fondo.
(Diccionario Manual de la Lengua Española, 2007)

2.3.3. Profundo

Que penetra o ahonda hasta lo más íntimo u oculto y no se detiene en lo superficial. (Diccionario Manual de la Lengua Española, 2007).

2.3.4. Enfoques de Aprendizaje

Son procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales". Biggs (1988 como se cita en Carrascal, 2011)

2.3.5. Enfoque superficial

Entwistle (1988 como se cita Coll, y otros, 2007) describe que la intención de este enfoque se limita a cumplir los requisitos de la tarea, de tal modo más importante que la comprensión del contenido es prever el tipo de preguntas que

puedan formularse sobre él, lo que el profesor va a considerar relevante, y cosas similares. Se produce un desplazamiento del interés desde el “núcleo” intrínseco de contenido hasta la “periferia” de las exigencias extrínsecamente planteadas.

2.3.6. Enfoque profundo

Entwistle (1988 como se cita Coll, y otros, 2007) señala que en este enfoque la intención del alumno es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable.

CAPITULO III

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación

El presente estudio corresponde al tipo de investigación transeccional porque la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único y descriptivo debido a que su propósito fundamental es determinar el nivel de adopción de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes del instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006)

3.2. Descripción del área de estudio

La presente investigación se realizó con estudiantes del nivel Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez en el año 2014.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

3.3.1.1. Definición y características generales de la población

La población estuvo conformada por 74 estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez; dicha institución se encuentra ubicada en el departamento Puno - Perú, en la provincia de San Román. Los estudiantes son de ambos sexos y las edades oscilan entre 21 y 27 años.

Tabla 1:

Estudiantes del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (sexo)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	40	54.1	54.1	54.1
	Masculino	34	45.9	45.9	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

Tabla 2:

Estudiantes del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (edad)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17	1	1.4	1.4	1.4
	18	1	1.4	1.4	2.7
	20	1	1.4	1.4	4.1
	21	10	13.5	13.5	17.6
	22	21	28.4	28.4	45.9
	23	13	17.6	17.6	63.5
	24	6	8.1	8.1	71.6
	25	10	13.5	13.5	85.1
	26	2	2.7	2.7	87.8
	27	6	8.1	8.1	95.9
	29	1	1.4	1.4	97.3
	30	1	1.4	1.4	98.6
	33	1	1.4	1.4	100.0
	Total	74	100.0	100.0	

3.3.1.2. Delimitación y tamaño de la población

La población estuvo conformada por 74 estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.

3.3.1.3. Ubicación espacio - temporal

La investigación se desarrolló en el Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca en el año 2014.

3.3.2. Muestra

3.3.2.1. Tamaño de muestra

La presente investigación se desarrolló por medio de una muestra probabilística, cuyo objetivo es reducir al mínimo el error estándar, debido a que la población puede ser evaluada en su totalidad. Por ello se consideró al 100% de la población como muestra, la cual consta de 74 estudiantes. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.4. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

El instrumento utilizado para la obtención de datos en esta investigación fue el cuestionario de Proceso de Estudio Revisado-2 factores (R-SPQ-2F), elaborado por John Biggs, validado y traducido al español por Fuensanta Hernández Pina. Este consta de 20 ítems. (Ver anexo) Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS versión 21.0 en español.

El cuestionario de Proceso de Estudio Revisado-2 factores (R-SPQ-2F) Modificado, surge el año 2005 cuando se aplicó a una muestra de estudiantes Chilenos el R-SPQ-2F Versión Española, traducido y adaptado al Español por la doctora Hernández Pina (Sarzoza, 2007).

El presente instrumento presenta una escala de Lickert de 1 (nunca o muy raras veces) a 5 (siempre o casi siempre), como se describe a continuación:

Alternativa	Ítem
1	Nunca o muy raras veces
2	Algunas veces
3	A menudo
4	Frecuentemente
5	Siempre o casi siempre

Este cuestionario identifica dos escalas. Las escalas se calculan sumando las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems que lo conforman.

Para obtener el tipo de enfoque de aprendizaje sumamos los siguientes ítems.

Tipo de enfoque de aprendizaje	Puntuaciones
Enfoque Profundo	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque Superficial	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20

El análisis de la fiabilidad de la Versión Modificada del Cuestionario R-SPQ-2F utilizada en el presente estudio, se realiza mediante el alpha de Cronbach de las escalas de los enfoques.

Hernández et al. (2006) señalan que los coeficientes de fiabilidad pueden oscilar entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad. Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0) mayor error habrá en la medición. Donde se puede decir, de manera más o menos general, que si se obtiene 0.25 esto indica baja confiabilidad; si el

resultado es de 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio, si se supera el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada.

Tabla 3:

Tabla de fiabilidad del enfoque profundo

Alfa de Cronbach	N de elementos
,820	10

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 4:

Tabla de fiabilidad del enfoque superficial

Alfa de Cronbach	N de elementos
,722	10

Fuente: Elaboración Propia

El valor de la confiabilidad para la escala de enfoque profundo, al aplicar una prueba alfa de Cronbach, fue de 0.82; en tanto que para la escala de enfoque superficial resultó de 0.72. Ambas mediciones de enfoque indican un valor de fiabilidad aceptable.

La validación del instrumento se obtuvo a través del juicio de expertos (ver anexo)

Luego de la calificación y tabulación de los resultados obtenidos mediante el Cuestionario de Proceso de Estudios se procedió a analizar la información recolectada haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 21.0 en español.

3.5. Proceso de recolección de datos

Para la obtención de datos se utilizó el Cuestionario de Proceso de Estudios (CPR-R-2F)

Se solicitó una autorización al instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez para la aplicación del Cuestionario de Proceso de Estudio Revisado-2 factores (R-SPQ-2F). Luego se procedió a aplicar dicho instrumento.

3.6. Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se emplearon las tablas de distribución de frecuencias, para este fin se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0 en español.

Desviación Estándar.- Es una medida de variabilidad basada en los valores numéricos de todos los puntajes.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Presentación de resultados

Luego de la calificación y tabulación de los datos obtenidos mediante el cuestionario de procesos de estudio se procedió a procesar y analizar la información recolectada haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 21.0 en español obteniendo los siguiente resultados.

4.1.1. En relación al objetivo general:

Según Biggs (como se cita en Sarzoza, 2007) los estudiantes que obtienen una puntuación superior a la media en los ítems que componen el enfoque profundo, y a la vez inferiores a la media en los ítems del enfoque superficial, adopta un enfoque profundo. Los estudiantes que cumplen el caso inverso adoptan un enfoque superficial.

Tabla 5:

Enfoques de aprendizaje en el curso de Inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Profundo	63	85,1	85,1	85,1
Válidos Superficial	11	14,9	14,9	100,0
Total	74	100,0	100,0	

La tabla 5 muestra que el 85.1% de los estudiantes del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca adoptan un enfoque profundo en el curso de inglés, indicando que el estudiante busca satisfacer su curiosidad sobre los contenidos que estudia, además busca maximizar su comprensión buscando significado para lo cual lee

extensamente, comenta, reflexiona e interrelaciona contenidos; el 14.9% de los estudiantes adopta un enfoque superficial, indicando que tienen miedo al fracaso, registran ansiedad y evitan suspender pero no trabajan demasiado, reduciendo así sus objetivos al mínimo, seleccionando datos concretos y memorizándolos mecánicamente para luego reproducirlos.

Tabla 6:

Puntaje		
N	Válidos	74
	Perdidos	0
Media		13.14
Mediana		13.00
Moda		14
Desv. típ.		7.652

En la tabla 6 observamos que el puntaje tiene un promedio de 13.14 puntos; además la mitad de los estudiantes tiene más de 13 puntos y la otra mitad menos de 13 puntos; por otro lado, el puntaje que más se repitió fue 14 puntos y la desviación estándar fue 7.652 puntos.

4.1.2. En relación al primer objetivo específico:

Según Recio y Cabero (2005) la máxima puntuación en cada escala principal es de 50 (10 ítems con una puntuación de 5 como máximo). La mínima que se puede obtener es de 10 (puntuación mínima de 1 para cada uno de los ítems). Por tanto, la mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima de 1.

Si existe una diferencia en los puntajes de entre	Hablamos de una intensidad de enfoque
1 – 13	Baja

14 – 26	Media
27 – 40	Alta

Tabla 7:

Nivel de adopción del enfoque profundo de aprendizaje en el curso de Inglés.

		Nivel			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Enfoque	Profundo	Recuento	31	29	3	63
		% dentro de Enfoque	49,2%	46,0%	4,8%	100,0%

El análisis de los datos observados en la tabla 7 arroja los siguientes resultados:

El mayor porcentaje de estudiantes 49.2% del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez que adoptan el enfoque profundo, adoptan dicho enfoque en un nivel bajo; mientras que el 46.0% adopta el enfoque profundo en un nivel medio y el 4.8% adopta este enfoque en un nivel alto.

4.1.3. En relación al segundo objetivo específico:

Tabla 8:

Nivel de adopción del enfoque superficial de aprendizaje en el curso de Inglés

		Nivel			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Enfoque	Superficial	Recuento	9	2	0	11
		% dentro de Enfoque	81,8%	18,2%	0,0%	100,0%

La tabla 8 muestra que el 81.8% de los estudiantes que adoptan el enfoque superficial de aprendizaje, adoptan dicho enfoque en un nivel bajo; mientras que el 18.2% adopta este enfoque en un nivel medio.

4.2. Análisis de los resultados

Los resultados de la presente investigación muestran que los estudiantes presentan un porcentaje elevado en la adopción del enfoque profundo en los niveles bajo y medio con un 49.2% y 46.0% respectivamente; mientras que sólo un 4.8% en un nivel alto. Por otro lado presenta un elevado porcentaje en la adopción del enfoque superficial en el nivel bajo y sólo un 18.2% en un nivel medio.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El presente trabajo de investigación descriptiva, realizado tomando como muestra a los estudiantes del Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca, arribó a las siguientes conclusiones:

Primera.- El 85.1% de los estudiantes del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca adoptan un enfoque profundo en el curso de inglés, indicando que el estudiante busca satisfacer su curiosidad sobre los contenidos que estudia, además busca maximizar su comprensión buscando significado para lo cual lee extensamente, comenta, reflexiona e interrelaciona contenidos; el 14.9% de los estudiantes adopta un enfoque superficial, indicando que tienen miedo al fracaso, registran ansiedad y evitan suspender pero no trabajan demasiado, reduciendo así sus objetivos al mínimo, seleccionando datos concretos y memorizándolos mecánicamente para luego reproducirlos.

Segunda.- El mayor porcentaje de estudiantes 49.2% del Básico III del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez que adoptan el enfoque profundo, adoptan dicho enfoque en un nivel bajo; mientras que el 46.0% adopta el enfoque profundo en un nivel medio y el 4.8% adopta este enfoque en un nivel alto.

Tercera.- El 81.8% de los estudiantes que adoptan el enfoque superficial de aprendizaje, adoptan dicho enfoque en un nivel bajo; mientras que el 18.2% adopta este enfoque en un nivel medio.

5.2. Recomendaciones

En base a los resultados y obtención de conclusiones.

Primera: A los docentes de inglés del instituto de idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, se recomienda estimular a los estudiantes a que adopten un enfoque profundo y desanimar el uso de un enfoque superficial.

Segunda: Además se sugiere:

- Tener en claro cuáles son los objetivos y ayudar a los estudiantes a reconocer la necesidad de aprender y establecer sus metas personales de aprendizaje e involucrar a los estudiantes en la formulación de metas.
- Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura el tema o la materia.
- Evaluar la estructura en vez de datos independientes.
- Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, p. ej., haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información.
- Inducir a los estudiantes a que pueden trabajar en colaboración y en diálogo con otros, tanto compañeros como profesores. Un buen diálogo suscita las actividades que configuran, elaboran y profundizan la comprensión.
- Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positivo, en la que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos, aceptando y respetando a los estudiantes, haciendo crecer la confianza mutua y la ayuda entre estudiantes y actuando como alguien que aprende con ellos.
- Enfatizar la profundidad del aprendizaje en vez de su amplitud y cobertura.
- En general y más importante, usar métodos de enseñanza orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo como **seminarios** (seminario clásico, proposiciones de Nisbert y debate), **estudios de caso** (Método de Harvard, caso

dramatizado, caso simplificado, técnica de Pigors y redacción de casos por estudiantes), **enseñanza por pares** (proyecto, aprendizaje por resolución de problemas, trabajo dirigido o taller, célula de aprendizaje, simulación, juego educativo y juego de roles) **y otros** (sesiones de laboratorio, microenseñanza y team teaching). Así mismo, los métodos fundamentados en trabajo autónomo como **dirección de estudios** (contrato de aprendizaje, programas de lecturas, stages, enseñanza cooperativa, enseñanza a distancia) y **el trabajo individual** (enseñanza modular, audio-tutoría, enseñanza por prescripciones individuales, enseñanza personalizada, y enseñanza programada) pues todos los métodos mencionados son más formativos y más generadores del aprendizaje profundo (Fernández, 2005).

Tercera: Se recomienda evitar lo siguiente:

- Enseñar de una manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o la materia.
- Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple.
- Presentar poco interés por la materia impartida.
- Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad.
- Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “Quien no pueda comprender esto no debe estar en la universidad”.

BIBLIOGRAFÍA

- Arán Jaran, M. (2011). *Competencias y enfoques de aprendizaje en el alumnado de las titulaciones en Educación de la Universidad Mayor Temuco Chile*. Granada.
- Biggs, J. (2006). *Calidad de Aprendizaje Universitario*. Madrid: Nacea.
- Cano , F., García, Á., Justicia, F., & García, A.-B. (2014). Enfoques de Aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 247- 265.
- Carrascal, N., & Sierra , I. A. (2011). *Contextos de Enseñanza y Calidad de Aprendizaje*. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Carrascal, S. (2011). *Desarrollo de Competencias Mediante el Alineamiento Constructivo*. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Charaja, F. (2009). *El MAPIC en la metodología de la investigación*. Sagitario Impression.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras , M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: GRAÓ.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista*. Castilla: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Diccionario Manual de la Lengua Española. (2007). *The Free Dictionary by Farlex*. Recuperado el 27 de Enero de 2015, de <http://es.thefreedictionary.com/superficial>
- Equipo Docente en ABP., Facultad de Psicología;. (s.a.). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Open Courseware*.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas Metodologías Docentes*. Valencia.

- Gargallo , B., Suárez, J. M., García, E., Pérez, C., & Sahuquillo, P. (2012).
Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Excelentes y en
Estudiantes Medios. *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- Gargallo, B., Garfella, P., & Pérez, C. (2006). Enfoques de Aprendizaje y
Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Bordón*, 45.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la
Investigación*. México.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades Corporativas* . Madrid: Nacea.
- Lavell, A. (s.a.). *Consideraciones en torno al enfoque, los conceptos y los
términos que rigen con referencia a la reducción del riesgo y la atención de
desastres en los países Andinos miembros de CAPRADE*. Lima: s.e.
- López , A., López, M., González, I., & Fernández, E. (2012). El Ocio y los
Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Enfermería.
Redalyc, 53-70.
- Manhcke Torres, M. (2010). *Enfoques de Aprendizaje y de Estudio en Estudiantes
Universitarios* .
- Martínez , R. (2004). *Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio
Conceptual en estudiantes universitarios*. Barcelona.
- McLoone, P., & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education:
A review. *Netjournals*, 110-115.
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y Aprendizaje de los estudiantes del
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria*. Murcia.
- Peña, G., Cañoto, Y., & Santalla de Banderali, Z. (2006). *Una introducción a la
psicología*.

- Recio , M., & Cabero, J. (2005). Enfoques de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Satisfacción de los Alumnos en Formación en Entornos Virtuales. *Pixel-Bit Revista de Medios y Comunicación*. Obtenido de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2510.htm>
- Recio Saucedo, M. (2007). *Enfoques de Aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia*. Sevilla.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las Creencias Epistemológicas, Concepciones y Enfoques de Aprendizaje de los Futuros Profesores*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Salas, R. (1998). *Enfoques de Aprendizaje Entre Estudiantes Universitarios*. Valdivia.
- Salas, R. E. (2008). *Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sarmiento , M. (2004). *La Enseñanzas de las Matemáticas y las Ntic. Una Estrategia de Formación Permanente*. Catalán.
- Sarzoza, S. (2007). *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Triveño, L. (9 de Setiembre de 2013). El quechua, el inglés y la inclusión social. *GESTIÓN*.
- Walker, J. (Dirección). (2009). *Tha wold´s English mania: TED.com* [Película]. USA. Obtenido de http://blog.ted.com/2009/05/26/the_worlds_engl/
- Weyers, M. (2006). *Teaching the FE Curriculum*. New York: Continuun International Publishing Group.
- Whetten, D., & Cameron, K. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. Naucalpan de Juárez : Pearson Education.

ANEXOS



Universidad Peruana Unión
Facultad de Ciencias Humanas y Educación E.A.P. Lingüística e Inglés
CUESTIONARIO DE PROCESO DE ESTUDIO (CPE-R-2F)

Género: (F) (M)

Edad: _____

Carrera: _____

Indicaciones: Este cuestionario es sobre actitudes hacia sus estudios y su forma usual de estudiar el curso de INGLÉS Básico III. Por ello, es sumamente importante que usted responda cada pregunta lo más honestamente posible, marcando con una (x) la respuesta que mejor se ajuste a su reacción inmediata. Sus respuestas se manejarán de manera CONFIABLE.

Modo de responder: En cada pregunta se presenta cinco opciones, de las que ha de escoger solo una. La valoración ha de interpretarse como sigue:

- (1) Si te ocurre *nunca* o *muy raras veces*.
- (2) Si te ocurre *algunas veces*.
- (3) Si se te aplica a *menudo* es decir (*la mitad de las veces*).
- (4) Si crees que se aplica a tu caso *frecuentemente*.
- (5) Cuando entiendas que se aplica a tu caso *siempre* o *casi siempre*

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	1	2	3	4	5
El estudiar Inglés produce en mí un sentimiento de satisfacción personal.					
Creo que para sentirme satisfecho tengo que trabajar lo suficiente en un tema de tal manera que pueda sacar mis propias conclusiones.					
Mi objetivo es pasar este curso haciendo el menor esfuerzo posible.					
Solo estudio lo que se nos enseña en clase.					
Siento que prácticamente cualquier tema puede ser muy interesante una vez que te metes en él.					
Encuentro interesante la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra para obtener más información acerca de ello.					
No encuentro el curso de inglés muy interesante es por ello que le dedico el mínimo tiempo y esfuerzo.					
Aprendo algunas cosas a fuerza de repetirlas, y las repito una y otra vez hasta que las sé de memoria aun cuando no las entienda.					
Estudiar temas en Inglés a veces puede ser tan emocionante como el hecho de leer una novela o ver una buena película.					
Investigo los temas que considero importante hasta comprenderlos completamente.					
Considero que puedo aprobar la mayoría de los exámenes con tan solo memorizar las partes más importantes en vez de ponerme a comprender.					
Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señala en clase el profesor. Creo que es innecesario hacer cosas extra.					
Me gusta trabajar duro en este curso porque encuentro los temas interesantes.					
Empleo bastante de mi tiempo libre investigando los temas interesantes que han sido tratados en las clases.					
Encuentro que no es muy útil estudiar los temas a profundidad. Esto te confunde y te hace perder el tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar un examen es un conocimiento superficial de los temas.					
Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes pasemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.					
Cuando voy a las clases de Inglés llevo preguntas cuyas respuestas deseo saber.					
Pongo empeño en estudiar las lecturas sugeridas por el profesor.					
No veo ningún sentido en estudiar aquello que no vendrá en el examen.					
Encuentro que la mejor forma para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas.					

¡Muchas gracias por su cooperación!... Dios siga derramando bendiciones sobre usted.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EL CURSO DE INGLÉS BÁSICO III DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ JULIACA - 2014

Problema	Objetivo	Variable	Dimensiones	Metodología								
¿Cuál es el enfoque de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014?	Determinar el enfoque de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca - 2014	Enfoques de Aprendizaje	Enfoque profundo	<p>Diseño de investigación: no experimental</p> <p>Tipo de investigación: descriptivo</p> <p>Técnica de recojo de información: Cuestionario de proceso de estudio (CPE-R-2F) elaborado por John Biggs, validado y traducido al español por Fuensanta Hernández Pina. Este instrumento ha sido adecuado al curso de inglés y consta de 20 ítems los cuales están distribuidos en cuatro dimensiones.</p> <p>Valoración Para el objetivo general: Biggs (como se cita en Sarzoza, 2007) cataloga en cada uno de los enfoques cuando cumplen determinados criterios; cuando el estudiante obtiene una puntuación superior a la media en los ítems que componen el enfoque profundo, y a la vez inferiores a la media de los ítems del enfoque superficial adopta un enfoque profundo. Los estudiantes que cumplen el caso inverso adoptan un enfoque superficial.</p> <p>Para los objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La máxima puntuación en cada escala principal es de 50 (10 ítems con una puntuación de 5 como máximo). 2. La mínima que se puede obtener es de 10 (puntuación mínima de 1 para cada uno de los ítems). 3. Por tanto, la mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima de 1. (Recio & Cabero, 2005). <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Si existe una diferencia en los puntajes de entre</td> <td>Hablamos de una intensidad de enfoque</td> </tr> <tr> <td>1 - 13</td> <td>Baja</td> </tr> <tr> <td>14 - 26</td> <td>Media</td> </tr> <tr> <td>7 - 40</td> <td>Alta</td> </tr> </table>	Si existe una diferencia en los puntajes de entre	Hablamos de una intensidad de enfoque	1 - 13	Baja	14 - 26	Media	7 - 40	Alta
Si existe una diferencia en los puntajes de entre	Hablamos de una intensidad de enfoque											
1 - 13	Baja											
14 - 26	Media											
7 - 40	Alta											
<p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es el nivel de adopción del enfoque profundo de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014?</p> <p>¿Cuál es el nivel de adopción del enfoque superficial de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014?</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar el nivel de adopción del enfoque profundo de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014</p> <p>Determinar el nivel de adopción del enfoque superficial de aprendizaje en el curso de Inglés de los estudiantes de Básico III del Instituto de Idiomas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Juliaca – 2014</p>		<p>Enfoque superficial</p>									

