

Influencia de los contextos de enseñanza en la calidad del aprendizaje universitario

Socorro Nohemy CARRASCAL TORRES, Isabel Alicia SIERRA PINEDA

Datos de contacto:

Socorro Nohemy Carrascal Torres
Email: nohemycarrascal@correo.unicordoba.edu.co
ncarrascal@gmail.com

Isabel Alicia Sierra Pineda
Email: isabelsierra@correo.unicordoba.edu.co
isasierra3@yahoo.com

Universidad de Córdoba (Colombia).
Facultad de Educación
y Ciencias Humanas.
Carrera 6 N.º 76-103 Montería
Colombia

Tel. (4) 7860154, extensión 332

Recibido: 29/6/2014
Aceptado: 22/12/2014

RESUMEN

El presente artículo describe la metodología, resultados y conclusiones derivadas del estudio «Estrategias de aprendizaje, contextos de enseñanza y su influencia en la calidad de los resultados académicos en estudiantes de educación superior», desarrollado en la Universidad de Córdoba (Colombia) con el propósito de reflexionar para transformar los contextos en los que acontece el aprendizaje en la Universidad. La investigación analiza desde el modelo 3P de Biggs (1993) la relación que existe entre estrategias de aprendizaje y contextos de enseñanza en estudiantes de 1º año en distintas facultades de la Universidad de Córdoba. La investigación acción caracteriza los elementos de los sistemas implicados en el proceso de aprendizaje y permite el diseño e implementación de un plan de acción para transformar y potenciar las prácticas existentes a partir de la retroalimentación y la reflexión de profesores y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de aprendizaje, Contextos de Enseñanza, Calidad del aprendizaje.

The Influence of Teaching Contexts on the Quality of University Learning

ABSTRACT

This article describes the methodology, results and conclusions derived from the study "Learning Strategies, Teaching Contexts and their Influence on the Quality of Student Learning Outcomes in Higher Education" carried out at the University of Córdoba (Colombia), in order to reflect and then to transform the contexts in which learning occurs in universities. The research analyzes through the Biggs 3P model (1993) the relationship between learning strategies and teaching contexts in 1st-year students in various faculties of the University of Córdoba. Action research characterizes the elements of the systems involved in the learning process

and enables the design and implementation of an action plan to transform and enhance existing practices based on feedback and reflection by teachers and students.

KEYWORDS: Learning Strategies, Contexts of Teaching, Quality Learning.

Introducción

La investigación educativa ha hecho aportes relevantes en lo concerniente al estudio de los procesos de aprendizaje y contextos de enseñanza desde distintas variables, entre ellas las motivacionales, autoconcepto académico, metas, elección y abordaje de tareas, habilidades cognitivas y metacognitivas, estilos y estrategias de aprendizaje, niveles de comprensión, expectativas de éxito y su influencia en el desempeño académico; de igual forma se ha estudiado cómo los modelos pedagógicos y los ambientes de aprendizaje diseñados por el profesor determinan las características de la tarea, el modelo de evaluación y la calidad del aprendizaje del estudiante.

Determinar qué se enseña y cómo se enseña es un desafío y compromiso de la educación superior, de ahí la necesidad de conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes para orientar las mejoras en la enseñanza. Estableciendo si los contextos de enseñanza favorecen el desarrollo de estrategias superficiales o profundas, es posible que los docentes puedan hacer que sus estudiantes desarrollen estrategias de comprensión cada vez más eficaces para lograr desempeños exitosos y ser coherentes con las demandas de formación de sujetos competentes y estratégicos. Entonces, es fundamental analizar dónde se enseña, entendido esto como el contexto donde ocurre la interacción educativa y pedagógica. Investigaciones de Entwistle (1987), Biggs (1993), Dart (1994) y Eklund-Myskog (1988) enfatizan sobre la influencia del contexto de enseñanza en los modos de aprender y la calidad de los resultados del proceso de aprendizaje reflejado en el desempeño académico. Así se ha pretendido determinar las características de los contextos, desde la interacción de todos los factores intervinientes en el proceso, articulando al aprendiz, desde sus actitudes, motivos y percepciones, al igual que las características del docente sus posiciones epistemológicas, su dominio disciplinar y las estrategias que utiliza para la enseñanza.

La investigación sobre los Enfoques de Aprendizaje ha estado orientada por las teorías fenomenográfica y constructivista, cuyos exponentes son Marton y Saljö (1976; 1981) de la Escuela Sueca de Gotemburgo; Entwistle y Ramnsden (1983) de la Escuela de Edimburgo; John Biggs (1979; 1987) de la Escuela Australiana; Schemeck (1997) del grupo de Michigan; y Vermunt y Riswijk (1988) del grupo de Holanda. Entre las diferentes líneas de investigación se encuentra la teoría denominada *Students Approach to Learning (SAL)*, que se interesa por los procesos e intenciones de los estudiantes hacia el estudio. Marton y Saljö

(1976) son los pioneros de esta línea de investigación, que ha sido fundamentalmente desarrollada en Europa. Destacamos en España, entre otros, los estudios liderados por Hernández Pina, García Martínez, Hervás y Maquilón (2002); Monereo (1997); Monereo, Castello y otros (2000); Buendía y Olmedo (2000-2001); Olmedo y González (2002); y Ortega, Olmedo y Villoria (2005).

Los resultados de estas investigaciones han demostrado que el enfoque que adopta un estudiante está influenciado por sus concepciones sobre el conocimiento, su estado emocional y la capacidad de gestionar su aprendizaje y la acción del contexto de enseñanza; por ejemplo, puede responder con enfoque superficial si la actividad de aprendizaje eso es lo que evalúa. Por tanto, los enfoques de aprendizaje son una forma de aprender y de abordar las tareas, dado que éstos, al igual que los procesos de comprensión, son situacionales y, aunque exista cierta tendencia hacia unas estrategias, no se pueden asumir como una característica permanente de la actuación general del aprendiz, dado que el acto de aprender moviliza todas las variables intervinientes en el proceso: características personales (cognitivas, afectivas, cognoscitivas), situacionales (familiar, institucional), estilos de enseñanza (planteamiento, actividades, atribuciones, expectativas del profesor y formas de evaluar).

Esta primera aproximación a la caracterización de los desempeños de estudiantes y profesores para transformar los contextos de enseñanza en nuestra Universidad favorece los avances en cuanto a la profundización de las problemáticas contextuales que se resisten a transformarse cuando no hay intervención sobre lo estructural. De allí que los esfuerzos de las instituciones, los organismos reguladores y los docentes en general cada día más formados, más capacitados, no influyan en los niveles de calidad de la educación en la región y en el país, evidenciado en que no se han podido superar los bajos estándares de desempeño en todos los niveles educativos.

En los estudiantes que ingresan a la Universidad de Córdoba, egresados del sistema educativo de educación media en Colombia, subsisten dificultades en la comprensión e interpretación léxica y semántica, en la representación de ideas y razonamiento lógico abstracto, en el ejercicio general de competencias y estrategias de resolución de problemas, en el pensamiento productivo-divergente y en habilidades cognitivas y metacognitivas, aspectos señalados por docentes que, en su desarrollo académico, enfrentan estos escollos.

Un gran número de profesores universitarios sigue apoyado en la transmisión de los resultados de su disciplina, repitiendo las conductas aprendidas en su proceso de formación disciplinar como la fuente de mayor documentación para los alumnos, perpetuando una formación esencialmente homogenizante. En su mayoría, los profesores en la Universidad son profesionales especializados en áreas disciplinares que ejercen actividades de docencia; no son formados como educa-

dores, por lo que la labor de transmisión pasiva de saberes científicos y tecnológicos convencionales en los planes de estudio sigue teniendo una posición de privilegio en lugar de la orientación a la reelaboración constructiva y propositiva de conocimiento.

Dada la frecuencia de las dificultades y en la búsqueda de solución de las mismas, se han realizado investigaciones con estudiantes de primer ingreso (Carrascal, Otálvaro y Zumaque, 2002; Sierra, Carrascal, Bustos *et al.*, 2005; Carrascal, 2006; Alvarino, Carrascal y Díaz, 2008) e intervenciones, como el diseño de la cátedra Institucional de Aprendizaje Autónomo liderado por el Departamento de Psicopedagogía y el programa de nivelación académica que lidera el Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías (Plaza, 2006).

Estas intervenciones han identificado que un alto porcentaje de alumnos se desenvuelve en los niveles más bajos de aprendizaje, caracterizados por el reconocimiento y el recuerdo literal, reducido a prácticas de memorización y repetición sobre los conocimientos que transmite el profesor y los textos que utiliza; aprenden a apoyarse menos en su juicio y más en la autoridad del profesor; aprenden en muchas ocasiones a que otros decidan por él y a conformarse, lo cual influye directamente en su pobre desempeño. En estos casos, el primer semestre es frustrante dado el poco interés por el estudio, la desadaptación y la baja autoestima cognitiva y afectiva, lo que genera repitencias y, finalmente, abandono de los estudios a causa de la frustración frente a la imposibilidad de realización personal y profesional.

Al estudiar los fenómenos de repitencia y deserción en los primeros semestres de las universidades colombianas, específicamente en la Universidad de Córdoba, las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional señalan que en el año 2012 el nivel de deserción fue de 10,5%, y de 10,3% en el año 2013; igualmente, el nivel de sobre-permanencia se situó entre 32% y 34%, siendo más elevadas en otras universidades públicas del país; lo anterior se presenta por varios factores, siendo el de mayor frecuencia el bajo desempeño académico.

Sobre la base de estas consideraciones, apoyados en la teoría de mejoramiento de la enseñanza a través del alineamiento constructivo, se intervienen los contextos de enseñanza por ser considerados como una de las variables que tiene más incidencia en la efectividad del aprendizaje, en su calidad y en el desarrollo potenciado del estudiante.

Metodología

Desde el diseño metodológico de la Investigación-Acción, se caracterizan los elementos de los sistemas implicados en el proceso de aprendizaje y se diseña un plan de acción para transformar y potenciar las prácticas existentes a partir de la

retroalimentación, la reflexión de profesores y estudiantes de las facultades de Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Ciencias Agrícolas, Ciencias Básicas e Ingenierías, Ciencias de la Salud y la de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba – Colombia.

FASE 1	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> — Reflexión y análisis de la situación problema apoyados en la consulta de distintas fuentes: registros académicos, programas de seguimiento, evaluación de docentes y estudiantes. — Aplicación a estudiantes del Cuestionario: <i>Study Process Questionnaire R-SPQ-2F</i> (Biggs, 1987). — Aplicación de encuesta a docentes, organizada en segmentos conformados por los ítems que responden a los siguientes interrogantes: ¿Con qué frecuencia asigna estos trabajos y evaluaciones a sus estudiantes? ¿Estas técnicas y estrategias pedagógicas? ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades en su clase? ¿Con qué frecuencia percibe estas conductas en sus estudiantes?
FASE 2	Plan de acción	Talleres de acción-reflexión y formulación y diseño de programas de intervención.
FASE 3	Propuesta de intervención estudiantes	Semestre de Aprestamiento a la vida universitaria (SAVIUN)
	Propuesta de intervención docente	Herramientas de capacitación para la planeación curricular alineada

Resultados

Los análisis descriptivos e inferenciales confirman hallazgos obtenidos por la mayoría de los estudios fenomenográficos, los cuales encuentran relaciones significativas entre *Motivación profunda* y *Estrategias superficiales*, relación entre *identidad de género* y el uso de *estrategias superficiales o profundas*, correlación directa entre *estrategias de aprendizaje*, *contextos de enseñanza* y *rendimiento académico*. Prevalencia en los primeros semestres académicos de deficiencia o ausencia en el uso consciente y regulado de *estrategias para un aprendizaje eficaz*, relación significativa entre *motivación profunda* y *estrategias superficiales*; igualmente, se encontró que el género tiene relación significativa con las *estrategias*; y que los contextos de enseñanza favorecen el desarrollo de *estrategias superficiales*, disminuyendo los niveles de motivación a medida que se avanza en el desarrollo del programa académico.

Género	Motivación superficial		Motivación profunda		Total		Género	Estrategia superficial		Estrategia profunda		Total	
	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%
Mujer	79	10,3	286	37,4	365	47,8	Mujer	186	24,3	179	23,4	365	47,8
Hombre	110	14,4	289	37,8	399	52,2	Hombre	242	31,7	157	20,5	399	52,2
Total	189	24,7	575	75,3	764	100,0	Total	428	56,0	336	44,0	764	100,0

TABLA 1: Contingencia motivación y estrategia vs. Género

De los 764 estudiantes encuestados, el 75.3% manifestó tener una *Motivación profunda*, mientras que el 56% una *Estrategia superficial*. Tanto hombres como mujeres presentan igual porcentaje de *motivación profunda*, siendo no significativa al nivel del 5% ($\chi^2=3,694$; $P=0.068$), lo cual indica que en general los estudiantes de la Universidad de Córdoba, independientemente del género, manifiestan una motivación profunda en el estudio de sus respectivas carreras.

Se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el tipo de *estrategia* empleada por los estudiantes a través de la prueba *Chi-cuadrada de Pearson* ($\chi^2=7,264$; $P<0,05$); es decir, que dependiendo del género, el estudiante desarrolla una estrategia de estudio diferente, siendo los hombres los que en mayor porcentaje desarrollan una *Estrategia superficial* (31,7%), mientras que las mujeres utilizan en mayor porcentaje una *Estrategia profunda* (24,3%).

Facultad	Motivación superficial		Motivación profunda		Facultad	Estrategia superficial		Estrategia profunda	
	n	%	n	%		n	%	n	%
C. de la Salud	17	2,2	71	9,3	C. de la Salud	52	6,8	36	4,7
C. Agrícolas	18	2,4	54	7,1	C. Agrícolas	44	5,8	28	3,7
Educación	62	8,1	150	19,6	Educación	123	16,1	89	11,6
C. Básicas	56	7,3	199	26,0	C. Básicas	128	16,8	127	16,6
MVZ	36	4,7	101	13,2	MVZ	81	10,6	56	7,3
Total	189	24,7	575	75,3	Total	428	56,0	336	44,0

TABLA 2: Contingencia Facultad vs. Motivación y Estrategia

De los 764 estudiantes encuestados, el 44% manifestó tener una *Estrategia Profunda*, mientras que el 56% una *Estrategia Superficial*. La Facultad de Ciencias Básicas es la que mayor porcentaje de *Motivación Profunda* presentan sus estudiantes (26%), mientras que Ciencias agrícolas presentan el menor porcentaje (7,1%).

No se encontró una diferencia marcada en el tipo de motivación y estrategia para cada una de las Facultades, al igual que en el género el estadístico *Chi-cuadrado de Pearson* resultó no significativo al nivel del 5%. Los estudiantes de la Facultades Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas desarrollan en mayor porcentaje *Motivación profunda* en el estudio; sólo en la Facultad de Educación los estudiantes desarrollan en mayor porcentaje una *Motivación superficial*.

Las consideraciones de Biggs (1991) en lo referente a definir un *Enfoque de Aprendizaje* describen «la combinación de una Intención y una Estrategia a la hora de abordar una tarea concreta, en un momento concreto», lo cual explica los resultados obtenidos en el presente estudio, en donde existe un alto porcentaje de estudiantes con *Motivación Profunda*, es decir, *intrínseca*. En cambio, al abordar la tarea sus *Estrategias son Superficiales*; esto puede suceder, según el mismo autor, por la influencia de los *contextos de enseñanza* que privilegian estrategias de este tipo: reproductivas y memorísticas. Ramnsden (1979) y Richardson (citado por Hernández Pina *et al.*, 2005) reafirman lo anterior, al considerar que los *Enfoques de Aprendizaje* «están influenciados por el contexto y las demandas de la tarea de aprendizaje».

Es importante destacar la influencia que tiene el contexto de enseñanza en las estrategias empleadas por el estudiante al abordar una tarea y, por ende, en el éxito académico. Estos resultados muestran que los motivos y las intenciones no son suficientes a la hora de abordar una tarea. Hernández Pina, García Martínez, Hervás y Maquilón (2002) expresan que hay una tendencia de los estudiantes a utilizar *Motivos y Estrategias* no acordes con su *Enfoque central de aprendizaje* si las influencias externas así lo requieren. Estas apreciaciones explican el fenómeno característico de la población estudiada; por ejemplo, los estudiantes de la Facultad de Ciencias Básicas presentan el nivel más alto de *Motivación profunda*, y sin embargo es la Facultad con más fracasos académicos, acompañada de la Facultad de Ciencias Agrícolas.

Otro dato relevante dentro de esta investigación es la relación significativa entre género y *Estrategia Superficial*, *Motivación Superficial* y *Estrategia y Motivación Profunda*; nuestro estudio arroja que las mujeres utilizan *Estrategias Profundas* y *Motivación Profunda*, frente a la prevalencia de *Motivación y Estrategia Superficial* en los hombres, coincidiendo estos resultados con otras investigaciones realizadas en contextos de Educación Superior.

El estudio realizado por Richardson y King (1.991) sobre *Estrategias y diferencia de género en Educación Superior* arroja que hay relación significativa entre el género y las *Estrategias de aprendizaje*; encuentra que las mujeres utilizan más a menudo *Enfoques profundos* en la realización de tareas, resultado opuesto a lo encontrado por las investigadoras Buendía Eisman y Olmedo More-

no (2000-2001) en la investigación realizada en la Universidad de Granada sobre el género como constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario, y cuyos resultados muestran que no hay relación significativa entre género y estrategias dada la prevalencia en la población estudiada de *Motivación y Enfoque Superficial* al aprender y estudiar.

La evaluación de los contextos de aprendizaje se realiza a través de la aplicación de dos encuestas a los docentes que desarrollan clases en el primer año académico de la Universidad de Córdoba, las cuales presentan un inventario de acciones que el profesor debe señalar teniendo en cuenta la frecuencia, el tiempo en que esos eventos acontecen durante el desarrollo del semestre académico.

Según estudios realizados en la Universidad de Murcia, Hernández Pina *et al.* (2002) encontraron que la inadecuación del enfoque que se posee y el que se utiliza se debe a la influencia de los contextos de enseñanza. En ese mismo orden, Entwistle (1987), Biggs (1993), Dart (1994) y Eklund-Myskog (1988) enfatizan sobre la influencia de los contextos de enseñanza en los modos de aprender de los estudiantes, al igual que las características personales de los aprendices. Igualmente, Biggs (1987) a través de sus investigaciones descubre que las formas de desarrollar *Estrategias Superficiales o Profundas* son dependientes del contexto, es decir, que la concepción de los estudiantes sobre el aprendizaje y sus percepciones sobre el ambiente de la clase determinan la calidad de sus aprendizajes por ende de sus resultados académicos.

El análisis integral de los resultados de la encuesta realizada a los docentes permitió caracterizar los contextos de enseñanza de la Universidad de Córdoba (Colombia).

	Frecuencia	Ciencias Agrícolas	Ciencias Básicas	Educación	MVZ	Ciencias Salud	Total
Análisis e interpretación de lecturas	Nunca	8%	4%	0%	0%	0%	12%
	Pocas veces	6%	14%	8%	12%	8%	48%
	Casi siempre	6%	2%	10%	6%	12%	36%
Relatorías	Nunca	14%	18%	6%	0%	0%	38%
	Pocas veces	6%	2%	8%	10%	10%	36%
Solución de problemas	Pocas veces	10%	0%	6%	18%	8%	42%
	Casi siempre	6%	8%	4%	0%	6%	24%

Elaboración de Guías de laboratorio	Nunca	10%	8%	18%	2%	0%	38%
	Pocas veces	6%	6%	2%	0%	10%	24%

Realización de ensayos	Nunca	10%	10%	0%	12%	4%	36%
	Pocas veces	8%	8%	12%	4%	8%	40%
Informes sobre visitas Instituciones	Nunca	6%	18%	12%	6%	6%	48%
	Pocas veces	10%	2%	8%	8%	10%	38%
Informes prácticas de campo	Nunca	4%	18%	6%	6%	0%	34%
	Pocas veces	2%	0%	8%	10%	12%	32%
Informes prácticas de laboratorio	Nunca	4%	12%	20%	6%	2%	44%
	Pocas veces	6%	2%	0%	8%	6%	22%
Preparación de evaluaciones	Nunca	8%	16%	16%	6%	0%	46%
	Pocas veces	10%	0%	4%	8%	8%	30%
Realización de investigaciones	Nunca	6%	16%	4%	0%	12%	38%
	Pocas veces	12%	4%	10%	12%	8%	46%
Seminarios	Nunca	6%	14%	0%	2%	4%	26%
	Pocas veces	12%	4%	16%	14%	12%	58%
Exámenes escritos	Casi siempre	2%	4%	6%	4%	14%	30%
	Siempre	18%	16%	0%	14%	0%	48%
Evaluación contenidos	Casi siempre	6%	25	6%	4%	6%	24%
	Siempre	10%	16%	4%	12%	10%	52%
Exámenes finales escritos tipo ECAES	Casi siempre	4%	2%	4%	2%	8%	20%
	Siempre	16%	18%	0%	18%	8%	60%

TABLA 3. Distribución de la escala de frecuencia para cada una de los trabajos y técnicas de evaluación de los docentes en cada una de las Facultades

De esta información se deriva que en las actividades que se realizan con alta frecuencia, un gran número de profesores *casi nunca* emplea estas formas de trabajo y de evaluación: Análisis e interpretación de lecturas (60%), relatorías (74%), ejercicios y solución de problemas (66%), elaboración de guías de laboratorio (62%), realización de ensayos (76%), informes de visitas a instituciones (86%), informes de prácticas de campo (66%), informe de prácticas de laboratorio (66%), preparación de evaluaciones en el aula (76%), realización de investigaciones (84%), seminario (84%). La poca implementación de estas actividades en el desarrollo de la clase muestra que hay *ausencia de ambientes para desarrollar la comprensión, el pensamiento crítico, las estrategias cognitivas y metacognitivas*; igualmente sucede con el logro de la independencia cognitiva. Según Printch y García (1993), sólo se logra desarrollar estrategias de procesamiento profundo cuando el ambiente de aprendizaje favorece el pensamiento crítico y la construcción de conexiones internas en el material de aprendizaje. Un contexto de enseñanza con estas características, según Luis Not (2000), corresponde a un

ambiente *Heteroestructurado* donde prevalece la transmisión y reproducción de contenidos. Esto se confirma con la realización frecuente (casi siempre) de exámenes escritos (78%), evaluación de contenidos (76%), exámenes finales (80).

	Frecuencia	Ciencias Agrícolas	Ciencias Básicas	Educación	MVZ	C. Salud	Total
Clase magistral	De 3 a más 5 veces x semana	20%	20%	6%	18%	14%	78%
Lluvia de ideas	De 3 a más 5 veces x semana	8%	14%	18%	18%	20%	78%
Enseñanza problemática	Menos de 1 vez por semana	12%	14%	4%	2%	4%	36%
	De 1 a menos de 3 x semana	4%	4%	10%	12%	6%	36%
Simulaciones	Menos de 1 vez x semana	16%	10%	2%	4%	8%	40%
	De 1 a menos de 3 x semana	4%	6%	16%	12%	2%	40%
Mesa redonda	Menos de 1 vez x semana	18%	12%	0%	12%	0%	42%
	De 1 a menos de 3 x semana	2%	8%	12%	6%	10%	38%
Panel	Menos de 1 vez x semana	16%	18%	4%	6%	10%	54%
Prácticas de aplicación	Menos de 1 vez x semana	8%	14%	4%	2%	0%	28%
	De 1 a menos de 3 x semana	12%	4%	14%	8%	14%	52%
Laboratorios	Menos de 1 vez x semana	10%	16%	6%	10%	6%	48%
	De 1 a menos de 3 x semana	6%	0%	10%	2%	14%	32%
Exposiciones alumnos	De 1 a menos de 3 x semana	0%	6%	10%	10%	14%	40%
	De 3 a más 5 veces x semana	10%	6%	8%	6%	6%	36%
Seminario investigativo	Menos de 1 vez x semana	16%	16%	2%	8%	0%	42%
	De 1 a menos de 3 x semana	4%	2%	14%	10%	10%	40%
Estudio de casos	Menos de 1 vez x semana	20%	12%	0%	8%	0%	40%
	De 1 a menos de 3 x semana	0%	6%	18%	8%	8%	40%
Talleres	Menos de 1 vez x semana	8%	6%	2%	4%	4%	24%
	De 1 a menos de 3 x semana	12%	14%	8%	14%	16%	64%
Guías Didácticas	Menos de 1 vez x semana	16%	18%	8%	8%	6%	56%
	De 1 a menos de 3 x semana	4%	0%	12%	10%	8%	34%
Guías de aprendizaje	Menos de 1 vez por semana	12%	18%	8%	14%	12%	64%
	De 1 a menos de 3 x semana	4%	12%	14%	10%	14%	54%
Mapas conceptuales	Menos de 1 vez x semana	20%	16%	2%	14%	10%	62%

TABLA 4. *Distribución de la escala de tiempo para las técnicas y estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en las distintas Facultades*

A partir de los datos presentados, es importante resaltar la preeminencia de la clase magistral (78%), acompañada de la ausencia de estrategias, sesiones de preguntas y respuestas (76%), lluvia de ideas (76%), seminario investigativo (82%), guías didácticas (90%), guías de aprendizaje (94%), talleres (88%), prácticas de

campo (80%), laboratorios (80%), enseñanza problémica (72%), simulaciones (80%), mesa redonda (80%), trabajo colaborativo (78%), exposiciones de los alumnos (64%), panel (84%), estudio de casos (80%), mapas conceptuales (62%) para el desarrollo de la comprensión. Además de la ausencia de acciones de planificación y monitoreo del trabajo independiente de los estudiantes, observamos cómo desde el aula no se está trabajando con la metodología de créditos académicos, por lo que el profesor sigue siendo el responsable del proceso y el estudiante continúa en su papel pasivo, de receptor de información y con pocas posibilidades de gestionar, seleccionar, comprender y aplicar la información que recibe, acompañado de una alta puntuación en el desarrollo de contenidos del programa (92% se preocupa por desarrollar el programa) y que el estudiante comprenda lo desarrollado en clase (84%). En los demás ítems de esta sección de la encuesta encontramos que casi siempre el profesor explica los objetivos del programa (74%), indaga sobre conceptos previos (66%), motiva sobre el tema y su sentido en la vida de los aprendices (80%), favorece la participación (80%), propone actividades de aplicación de lo desarrollado en clase (66%), ofrece tutorías y orientación sobre deficiencias académicas (78%), ofrece actividades y oportunidades de recuperación (50%), hace seguimiento al proceso de enseñanza (48%) y estimula la investigación y la complementación de lo desarrollado en clases (70%). Estos resultados son desconcertantes si tenemos en cuenta la ausencia de mecanismos para lograr esos procesos que dice implementar en el aula de clase.

	Frecuencia	Ciencias Agrícolas	Ciencias Básicas	Educación	MVZ	Ciencias Salud	Total
Dificultad para comprender y argumentar	Casi siempre	10%	18%	6%	14%	0%	48%
	Siempre	0%	0%	0%	6%	0%	6%
Dificultad ejemplificar y realizar abstracciones	Casi siempre	16%	18%	18%	12%	6%	70%
	Siempre	0%	0%	2%	8%	6%	16%
Copia literal	Casi siempre	16%	16%	16%	14%	8%	70%
	Siempre	0%	0%	4%	6%	4%	14%
Se limitan a lo desarrollado por el profesor en clase	Casi siempre	14%	14%	16%	10%	10%	64%
	Siempre	0%	2%	4%	4%	2%	12%
Aprenden de memoria	Casi siempre	16%	16%	18%	12%	8%	70%
	Siempre	2%	0%	0%	4%	2%	8%

Desatención	Casi siempre	10%	13%	14%	16%	10%	63%
	Siempre	0%	0%	5%	4%	3%	12%
Poco esfuerzo y exigen buenas notas	Casi siempre	14%	18%	20%	8%	4%	64%
	Siempre	0%	0%	0%	2%	0%	2%
Desmotivación pereza, apatía	Pocas veces	16%	6%	8%	8%	8%	46%
	Casi siempre	4%	10%	8%	8%	2%	32%
Falta de preparación intelectual	Casi siempre	6%	5%	8%	7%	6%	32%
	Siempre	12%	12%	8%	10%	9%	51%

TABLA 5. *Distribución de la percepción de estas conductas en sus estudiantes*

En los resultados de la sección de la encuesta que indaga sobre el concepto y valoración de las actitudes de los estudiantes por parte del profesor encontramos puntuaciones altas en lo concerniente a: dificultades para comprender y argumentar (54%), dificultad para ejemplificar y realizar abstracciones (86%), copia literal (84%), se limitan a lo desarrollado por el profesor en clase (76%), aprenden de memoria (78%), desatención (75%), poco esfuerzo y exigen buenas notas (66%) o falta de preparación intelectual (83%). Esta actitud de los estudiantes es, entre otras cosas, una respuesta a lo que el contexto le propone; Biggs (2005) define el aprendizaje como el resultado de la actividad constructiva del estudiante, y reseña cómo la enseñanza debe propiciar y apoyar desde el diseño e implementación de actividades y experiencias el logro de aprendizajes exitosos. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que, de acuerdo con las estrategias, técnicas de enseñanza y formas de evaluación inciden directamente con el desarrollo de la estrategia superficial, lo cual se evidencia, según Fernández Pina (2003), en que la utilización de preguntas tipo ensayo, la solución de problemas y los trabajos de investigación, entre otros, promueven un aprendizaje profundo y la preeminencia de pruebas objetivas induce a un aprendizaje superficial.

Al realizar la prueba Chi-cuadrado de Pearson se mostró que todas las asociaciones en las tablas de contingencia son altamente significativas ($P < 0,05$), lo cual indica que cada uno de los trabajos, técnicas pedagógicas, actividades en clase y la percepción de los estudiantes por el docente dependen fuertemente de la Facultad a la cual pertenecen.

Conclusiones

Los análisis descriptivos e inferenciales confirman hallazgos obtenidos por la mayoría de los estudios fenomenográficos, los cuales encuentran relaciones significativas entre *Motivación Profunda* y *Estrategias Superficiales*, relación entre *identidad de género* y el uso de *Estrategias Superficiales* o *Profundas*, correlación directa entre *Estrategias de Aprendizaje*, *Contextos de Enseñanza* y des-

empeño académico. Prevalencia en los primeros semestres académicos de *deficiencia o ausencia en el uso consciente y regulado de estrategias para un aprendizaje eficaz*; se presenta relación significativa entre *Motivación Profunda y Estrategias Superficiales*; igualmente se encontró que el *género* tiene relación significativa con las *Estrategias* y que los contextos de enseñanza en las facultades encuestadas favorecen el desarrollo de *Estrategias Superficiales*, disminuyendo los niveles de motivación a medida que se avanza en el desarrollo del programa académico.

Trabajar para la calidad y desde la calidad implica transformar los contextos en los que la enseñanza y el aprendizaje acontecen, lo cual sólo es posible a través de la implementación de métodos validados en diferentes escenarios educativos, específicamente en el ámbito universitario, que han demostrado su efectividad en cuanto a formación de sujetos integrales con capacidades y competencias para interactuar humanamente en la sociedad del conocimiento.

La Teoría de los Enfoques de Aprendizaje señala el efecto que tienen las Estrategias de enseñanza y evaluación en la motivación, el desempeño competente y el rendimiento académico.

Los trabajos y tareas, las técnicas pedagógicas, las actividades en clase y la percepción de los estudiantes con respecto al docente dependen fuertemente de la Facultad a la cual se pertenece.

Los contextos de enseñanza de la Universidad de Córdoba favorecen el desarrollo de estrategias superficiales; sus métodos de evaluación, ambientes de aprendizaje, técnicas de enseñanza y estilos del profesor corresponden a las características del modelo tradicional, centrado en los contenidos, en la clase magistral y el conocimiento reproductivo.

Las percepciones que tiene el profesor de sus estudiantes corresponden a los comportamientos expresados en contextos que desarrollan estrategias de aprendizaje superficial.

La variable *presagio* evidenciada en los estudiantes que ingresan a la Universidad, acompañada de los contextos tradicionales que favorecen y promueven el uso de estrategias superficiales y niveles de comprensión concretos y literales *proceso* al igual que desempeños bajos *producto*, se convierten en un reto para transformar esas condiciones iniciales de fracaso, dependencia e instrumentalidad hacia experiencias significativas, enriquecedoras y constructivas para el logro de un aprendizaje de calidad, compromiso éste sustentado por Biggs (2005) y Hernández *et al.* (2005), que indican que los procesos de enseñanza tradicionales deben ser intervenidos para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Este estudio señaló un aspecto a profundizar en futuras investigaciones, y es el papel decisorio de la estrategia de aprendizaje en la calidad del mismo desde la complejidad cognitiva. Si bien es cierto que la motivación influye en la calidad, si no hay una estrategia profunda los resultados no serán satisfactorios desde el punto de vista de la calidad: pueden ser confirmatorios y aseguradores de permanencia más no de una formación competente.

Referencias bibliográficas

- ABALDE, E., *et al.* (2001). «Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles». *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. *et al.* (2001). «The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F». *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E. *et al.* (2001). «Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles». *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2014). *Propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz*. PDF.
- ENTWISTLE, N. (1998). *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. Y FUENSANTA, M. (2001). «La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior». *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 461-506.
- HERNÁNDEZ, F. *et al.* (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ, F., GARCÍA, M.P., MARTÍNEZ, P., HERVÁS, R.M. Y MAQUILÓN, J. (2002). «Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios». *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- MONEREO, C. (Coord.) (2000). *Las estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- NOT, L. (2000). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura.
- PINTRICH, P. Y GARCÍA, T. (1993). «Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning». *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- ZILBERSTEIN, J. *et al.* (2009). *Enseñanza en una educación por ciclos*. Bogotá: Magisterio.