

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORIA ACADÉMICA
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Trabajo Final de Graduación para optar al grado de
Magister en Psicopedagogía**

Tema:

**Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico en
Estudiantes Hondureños de la Carrera de Psicología.**

Ivette Carolina Rivera Zelaya

Julio, 2012

RESUMEN

El presente estudio aborda el tema de los enfoques de aprendizaje, particularmente explora los enfoques profundo y superficial de estudiantes de una universidad pública y su relación con el rendimiento académico. Los sujetos de la investigación son estudiantes del último año de la carrera de Psicología. La investigación se desarrolla con una fase cuantitativa en la que se aplica, para la obtención de datos, el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F). El rendimiento académico se obtuvo de las calificaciones de los alumnos expresadas mediante índice académico que es el promedio ponderado el cual indica el rendimiento global del estudiante. Se complementó con una segunda fase de investigación cualitativa basada en entrevista a profundidad con docentes y la técnica de grupos focales con estudiantes con el objetivo de profundizar en la exploración de los objetivos planteados para esta investigación. Se encontró que los estudiantes poseen un enfoque de aprendizaje profundo una amplia mayoría de intensidad intermedia, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico. Cualitativamente los hallazgos evidenciaron que las formas y procesos de estudio que utilizan los estudiantes están en función de sus motivaciones y las estrategias que utilizan tienen que ver tanto con variables personales como de contexto.

DECLARACIÓN JURADA

La abajo firmante, Ivette Carolina Rivera Zelaya con cédula de identidad número 0801-1964-02016, declaro bajo juramento ser la autora del presente trabajo de graduación: “Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Hondureños de la Carrera de Psicología”, como requisito para optar por el título de Magister en Psicopedagogía.

Ivette Carolina Rivera Zelaya

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser la luz que ilumina diariamente mi vida con bendiciones, y ser mi fuente de fortaleza y sabiduría espiritual en todo momento.

A mis padres (Q.D.D.G.) por la vida, todo su amor, esfuerzo, dedicación y la oportunidad de ser una profesional.

A mis hermanas y hermano, Mari, Emma, Carla y Luis gracias por su apoyo constante y comprensión para el éxito de este logro profesional.

A mi hijo motor de mi existir, por su amor y apoyo.

A mis sobrinos y cuñada Christopher, Daniela, Luis Amílcar y Juan Fernando, Gloria María por su amor y estar siempre allí para mí.

A mis amigas María Félix y Lina María por su apoyo siempre y todos los momentos felices y difíciles compartidos en este proceso.

A la Universidad Nacional Autónoma de Honduras por su patrocinio.

A la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica por abrirme sus puertas.

TRIBUNAL EXAMINADOR

Este proyecto de investigación fue aprobada por el Tribunal Examinador del Programa de estudios de Posgrado de Maestría en Psicopedagogía, como requisito para optar al grado de Magister en Psicopedagogía.

Dr. Víctor Hugo Fallas

DIRECTOR SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Dra. Yarith Rivera Sánchez

DIRECTORA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mag. Beatriz Eugenia Páez Vargas

COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

DIRECTOR(A) DE TESIS

MSc. Ana Lorena Vargas

LECTOR(A) EXTERNO

MSc. Steven Abarca

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	II
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	2
1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA	3
1.3. TEMA.....	7
1.4. ESTABLECIMIENTO DEL PROBLEMA.	9
1.5. OBJETIVOS	11
1.5.1. <i>Objetivo General:</i>	11
1.5.1.1. <i>Objetivos Específicos</i>	12
1.6. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROBLEMA	12
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	14
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN	14
2.1.1. <i>La Universidad Nacional Autónoma de Honduras</i>	15
2.1.2. <i>La Carrera de Psicología</i>	15
2.1.3. <i>La reforma universitaria</i>	16
2.2. MARCO CONCEPTUAL	17
2.2.1. <i>Conceptualización y tipologías de enfoques de aprendizaje</i>	17
2.2.2 <i>Antecedentes de los Enfoques de Aprendizaje</i>	23
2.2.2.1. El grupo de Gotemburgo; Marton y Säljö	23
2.2.2.2. El grupo de Entwistle y Ramsden	24
2.2.2.3. El grupo australiano de Biggs y el Modelo de 3P	25
2.2.3. <i>Enfoques de aprendizaje e investigación</i>	31
2.2.4. <i>Enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico</i>	34
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	38
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	38
3.2. PARTICIPANTES	42
3.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y VARIABLES.	44
3.4. MODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:.....	54
3.4.1. <i>Técnicas</i>	54
3.4.2. <i>Instrumentos</i>	55
3.5. PROCEDIMIENTO.....	60
3.5.1. <i>Fase de selección</i>	60
3.5.2. <i>Fase de Aplicación</i>	60
3.5.3. <i>Fase de Análisis de datos</i>	62
3.5.4. <i>Fase informativa</i>	63

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	64
4.1. RESULTADOS.....	64
4.2. RESULTADOS ETAPA CUANTITATIVA.....	64
4.3. RESULTADOS ETAPA CUALITATIVA	70
4.3.1. <i>Resultados de grupo focal con estudiantes</i>	70
4.3.2. <i>Resultados de las entrevistas a docentes</i>	78
4.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN ETAPA CUANTITATIVA.	85
4.5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN ETAPA CUALITATIVA.....	88
4.5.1. <i>Análisis y discusión etapa cualitativa de acuerdo a las fuentes de información.</i>	88
4.5.2. <i>Análisis de grupo focal con estudiantes</i>	89
4.5.2.1. Categoría Motivación	89
4.5.2.2. Categoría Estrategias de Aprendizaje	91
4.5.2.3. Categoría Rendimiento académico.....	94
4.5.3. <i>Análisis de entrevistas con docentes</i>	96
4.5.3.1. Categoría Motivación	96
4.5.3.2. Categoría Estrategias de Aprendizaje	97
4.5.3.3. Categoría Rendimiento académico.....	99
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
5.1. CONCLUSIONES.....	101
5.2. RECOMENDACIONES	105
5.2.1. <i>A las Autoridades de la UNAH:</i>	105
5.2.2. <i>A las autoridades y docentes de la carrera de Psicología:</i>	105
5.2.3. <i>A los estudiantes de la carrera de Psicología:</i>	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
LIBROS.....	107
REVISTAS	110
INTERNET	113
ANEXOS.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.....	21
TABLA 2.....	26
TABLA 3.....	48
TABLA 4.....	49
TABLA 5.....	57
TABLA 6.....	57
TABLA 7.....	66
TABLA 8.....	67
TABLA 9.....	68
TABLA 10.....	69
TABLA 11.....	61
TABLA 12.....	63
TABLA 13.....	66
TABLA 14.....	69
TABLA 15.....	71
TABLA 16.....	74
TABLA 17.....	78
TABLA 18.....	81
TABLA 19.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.....	30
---------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. PORCENTAJE DEL TIPO DE INTENSIDAD DE ENFOQUE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE HONDURAS.....	65
GRÁFICO 2. MEDIAS DE MOTIVOS: MOTIVO PROFUNDO Y SUPERFICIAL Y ESTRATEGIA PROFUNDA Y SUPERFICIAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE HONDURAS.....	67

Capítulo I. Introducción

La presente investigación está organizada en cinco capítulos contentivos del proceso que se ha seguido hasta su culminación. Este primer capítulo introductorio contiene los antecedentes del problema que se investigó, su formulación y justificación. Así mismo incluye el propósito de investigación. Al final se formula el objetivo general y los específicos.

Seguidamente se expone el marco referencial. Se inicia en este segundo apartado con la contextualización del problema y a continuación se presenta amplia información referente al tema de investigación. Se define el concepto de enfoques de aprendizaje, los distintos modelos teóricos al respecto, así como las líneas de investigación que se han desarrollado desde el surgimiento del tema. Partiendo de la revisión de literatura, en el capítulo tres se formuló el marco metodológico de la investigación. Se explican los aspectos relacionados con el tipo de investigación, participantes, descripción del modo de recolección de la información y el procedimiento que se siguió.

El análisis y discusión de resultados se organizan en el capítulo cuatro en dos secciones, la primera que expone los resultados de la etapa cuantitativa y cualitativa y en la segunda se realiza el análisis y discusión de los resultados. Finalmente el quinto y último apartado presenta las conclusiones y recomendaciones de acuerdo a los objetivos planteados, como producto del proceso de análisis sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de psicología de una universidad pública de Honduras y su relación con el rendimiento académico.

1.1 Antecedentes del Problema

Honduras como país y la educación superior por tanto se enfrenta con importantes desafíos en materia de educación. Tal y como lo afirma Fernández (2003) el desafío es doble, alcanzar una escolarización universal básica y lograr que los estudiantes desarrollen competencias de alto nivel requeridas para el más libre ejercicio de la ciudadanía y la inserción a diferentes sectores sociales hondureños en la economía globalizada.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) es la primera y principal institución de educación superior de Honduras (Arita, 2005). Esta institución es la encargada a nivel superior de desarrollar las competencias de las que se habla anteriormente y además el ente regulador de las universidades privadas de Honduras. La UNAH tiene tres funciones esenciales, en primer lugar la de educar y formar profesionales del nivel superior, en otras palabras, la docencia universitaria. Segundo se cultiva la ciencia, se investiga y en alguna medida se enseña a investigar, es decir que se hace investigación científica. En tercer lugar la UNAH se proyecta a la sociedad y a su propia comunidad mediante las actividades de vinculación con los grupos sociales. Otra función, como ya se mencionó, que le compete a la UNAH es dirigir y desarrollar la educación superior y profesional, tanto pública como privada del país (Larios & Moran, 2005).

La necesidad permanente de la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación superior y de la acreditación de carreras e institucional en la UNAH, ha conducido a plantear estrategias que viabilicen dichos procesos así como identificar y adoptar experiencias de otras universidades nacionales y extranjeras. El 2 de febrero de 2005 se firma el Decreto Legislativo 209-2004 de Reforma de la Ley Orgánica de la UNAH, el cual contempla como atribución de las Vice rectoría Académica, Relaciones Internacionales, y de Orientación y Asuntos Estudiantiles, promover los programas de evaluación y acreditación de la UNAH (Ley Orgánica, 2005).

La UNAH actualmente cuenta con 62 carreras de pregrado y 48 de postgrado. De las 62 carreras de pregrado 19 se encuentran en proceso de auto-evaluación, y 3 ya realizaron la evaluación externa; es decir que el 35% se encuentran en procesos de evaluación con fines de mejoramiento y posterior acreditación. De las 48 carreras de postgrado 2 están acreditadas por SICAR, 1 acreditada por la Federación Internacional de Neurocirugía y 2 carreras se encuentran en proceso de evaluación.

De la exposición anterior se evidencia como en esta institución de educación superior se están generando procesos de cambio, que lleven al mejoramiento continuo de la calidad, a fin de dar respuesta a las exigencias de la empresa privada, del sector público, del sector profesional y de la sociedad en general, que está pidiendo a la UNAH como máxima casa de estudios superiores, forme profesionales competitivos y comprometidos con la transformación del país.

1.2 Justificación e importancia del problema

Sobre la base de los procesos de cambio antes mencionados y en el marco de la reforma universitaria se considera importante el problema a estudiar, por el hecho de que el aprendizaje y como lo realizan los estudiantes es un factor clave para el éxito de esta reforma universitaria (Garbanzo, 2007). En la perspectiva cognitiva coexisten diferentes líneas de investigación interesadas en el estudio de este tema, una de estas líneas es la fenomenográfica que defiende el concepto de enfoques de aprendizaje para referirse al modo en que los estudiantes enfrentan la tarea (García, 2005). Según los estudiosos de esta línea de investigación el aprendizaje académico se relaciona con el contexto donde se aprende y con las características personales del estudiante (Biggs, 1993; Prosser, et al., 2003). El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes. Esta peculiaridad permite la mejora de los mismos cuando se modifica el contexto y los convierte en un referente

importante para la investigación e intervención en el aprendizaje académico (García, 2005).

Actualmente la investigación en aprendizaje ha interesado en la educación superior por muchas razones, entre las que se pueden desatacar, el fracaso académico y el abandono de los estudios y por otra parte el interés por una reforma educativa que intenta implementar el enfoque constructivista con el objetivo de ofrecer al estudiante una educación de calidad. Se oferta al estudiante la oportunidad de ser un aprendiz experto a lo largo de su vida. De aquí la importancia de estudiar los enfoques de aprendizaje a un nivel superior (García, 2005).

Por lo anteriormente expuesto, el estudio del aprendizaje, enfocado en el estudiante, cada vez más adquiere relevancia, el estudiante es quien le otorga sentido e importancia a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender y cómo hacerlo (García, De la Fuente, Justicia & Pichardo, 2005), aspectos que se han estudiado desde la línea de investigación aquí propuesta a investigar.

Determinar cómo los estudiantes de la carrera de Psicología aprenden, aporta de manera significativa a los procesos de reforma curricular y autoevaluación y acreditación, por los que actualmente pasa la carrera de Psicología, debido a que permitirá plantear en lo que respecta al diseño curricular, las formas adecuadas en que el docente como implicado en el proceso, trabaje con metodologías y recursos didácticos que promuevan el incorporar el enfoque profundo y mejorar así la calidad de la educación.

Respecto a los formas y procesos para aprender la UNAH en su actual plan de reforma propone un modelo educativo humanista, constructivista y que incorpore los elementos de la teoría crítica (Modelo Educativo, 2008), en otras palabras promueve el aprender a aprender de manera reflexiva y crítica. El estudiar los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes y su relación con el rendimiento académico aporta un factor más, en los intentos de mejora de la calidad de la educación, objetivo de esta reforma universitaria.

Dentro de la búsqueda de un mayor entendimiento y comprensión del aprender a aprender se establece que uno de los factores claves son los enfoques de aprendizaje. Estudiarlos permite orientar las metodologías y estrategias de enseñanza pertinente al proceso de reforma curricular para lograr la calidad que los procesos de evaluación y acreditación promueven obtener. Además proporciona pautas para orientar la enseñanza hacia condiciones más favorecedoras del proceso de aprendizaje, por ello es importante el abordaje de este tema, en tanto que la UNAH, como ya se mencionó, hace especial énfasis en el enfoque de aprendizaje que lleve al estudiante al logro de manejar adecuadamente la forma de aprender.

Se ha realizado una revisión muy amplia sobre el tema de esta investigación y se han encontrado diferentes estudios en el espacio europeo y por supuesto en Australia que es uno de los países en el que hay mayor evidencia de investigación alrededor del mismo. Los estudios se pueden agrupar de acuerdo a escuelas: el grupo de Gotemberg, Suecia, sus más importantes exponentes Marton y Svensson (1979); el grupo de Edimburgo de Gran Bretaña, cuyo liderazgo se le atribuye a Entwistle y Ramsden (1983; 2005): los estudios de Marton, Säljö, y Svensson siguen una línea cualitativa, en las cuales las entrevistas, y la observación constituyen la base para la caracterización y categorización de los enfoques. Los autores Entwistle y Ramsden establecen un tercer enfoque denominado estratégico, caracterizado por un método de estudio organizado y una motivación a logro. Por otra parte el grupo de Australia dirigido por Biggs (1987; 2005); inicia su trabajo dentro del modelo de procesamiento de información y después se sitúa desde la teoría de sistemas, su línea de investigación es más de corte cuantitativo. Los estudios en América han seguido más la línea de investigación de este último autor. De estos grandes grupos han surgido otros como ser el grupo español, los grupos de Estados Unidos y México en América del norte y estudios realizados en Latinoamérica (Ayzemberg, 2009).

Las investigaciones se dirigen a determinar la prevalencia del tipo de enfoque de aprendizaje utilizado por los estudiantes y lo relacionan con diversas

variables como son motivación, autorregulación, satisfacción, atribuciones causales y rendimiento académico entre otras.

Sin embargo no se ha encontrado ningún estudio referente al tema en la región centroamericana y específicamente en Honduras. Con las reformas educativas actuales a nivel de la institución reguladora de la educación superior, la UNAH, ha investigado la calidad de la educación, el rendimiento académico de los estudiantes pero no se encuentra información sobre el estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, se evidencia entonces la carencia de información sobre el tema en estudio de este trabajo.

El estudio de los enfoques de aprendizaje ha sido útil en otros países para dar respuesta a la necesidad de optimizar los procesos mentales en la actividad de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas, pautar modelos para aprender, lograr resultados de aprendizaje en cuanto a conocimientos con el mínimo esfuerzo. Su estudio es un avance significativo ante la inconsistencia del modelo reactivo y es un esfuerzo centrarse en aprendizaje enfocado en el estudiante (Pérez, 2009). De lo anterior y a luz de los procesos de reforma la importancia y relevancia de su estudio en el contexto hondureño.

Por ello para finalizar este apartado, vale indicar que la importancia de este tema investigativo radica en que a pesar de que se han realizado estudios sobre los enfoques de aprendizaje, no hay evidencia de que en la UNAH existan investigaciones al respecto. Hernández-Pina, García & Maquilon (2005) apuntan la relevancia de esta línea de investigación es facilitar al profesorado a conocer la forma en que sus alumnos abordan el aprendizaje, para introducir la modificaciones en su metodología docente que le lleven a promover enfoques de aprendizaje profundo frente a enfoques superficiales. Todo esto dentro del contexto de la evaluación de la calidad que se está llevando a cabo en todas las universidades, como ya se había mencionada, donde la evaluación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes son elementos fundamentales.

Gargallo, Garfella, Pérez y Fernández (2010) manifiestan que abordar el tema de los modos de aprender y de los modos de enseñar en la universidad es

un reto y una oportunidad para el investigador y específicamente para el teórico de la educación. Puntualizan que para ellos lo es porque es un tema poco trabajado en su país desde la perspectiva pedagógica y aún más de la psicológica lo que posibilita: construir teoría y trabajar empíricamente desde la teoría para validarla, reconstruirla y elaborar propuestas pedagógicas.

1.3. Tema

El tema de investigación del que trata este estudio es: Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de psicología de una universidad pública de Tegucigalpa, Honduras y su relación con el rendimiento académico.

El constructo de enfoques de aprendizaje como se le conoce en el idioma inglés “approaches to learning” fue acuñado inicialmente por Marton & Säljö (1976; 2005) haciendo referencia a estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su proceso de formación académica. Los enfoques de aprendizaje fueron el punto de partida para el marco conceptual de lo que se conoce como la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones sobre esta teoría han logrado establecer un marco conceptual que ha dado lugar a una nueva área de investigación que como ya se mencionó se denominó el modelo SAL (Students approaches to learning). Esta línea de investigación involucra el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva (Recio & Cabero, 2005).

El estudio de enfoques de aprendizaje surge de la línea de investigación fenomenográfica. El marco teórico de la fenomenografía defiende este concepto y se refiere al modo en que los estudiantes enfrentan una tarea. Se entiende como una perspectiva de segundo orden (Marton, 1981) ya que se interesa por cómo la realidad es percibida por la persona que la vive; en otras palabras cómo los estudiantes perciben su aprendizaje (García, 2005).

El grupo australiano cuyo máximo exponente es Biggs (2001), propone desde la teoría citada tres enfoques diferentes: el enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque de logro que se definen más adelante. Los investigadores han elaborado un cuestionario para evaluar los procesos de estudio de los estudiantes universitarios, llamada Cuestionario de Procesos de Estudio (Biggs, 1987; 2001), el cual se ha utilizado ya en varios países.

Desde los años ochenta, diversos autores trabajaron en el esclarecimiento de los enfoques de aprendizaje, llegando a la conclusión que pueden establecerse tres tipos diferentes (Cumplido, Campos, Chávez & García, 2005) que son los siguientes:

- Enfoque superficial, donde el alumno solo pretende aprobar la materia.
- Enfoque profundo donde el alumno comprende lo que estudia y existe el motivo interno de aprender, estableciendo una estrategia compleja.
- Enfoque de logro, más allá de la satisfacción el alumno requiere el reconocimiento de los otros.

Analizando estos enfoques desde una perspectiva cualitativa, el modo de abordar el aprendizaje depende de la percepción que el sujeto tenga de lo que se le exige o de lo que considere decisivo en términos de evaluación. Los métodos de enseñanza y los métodos de evaluación, entre otros, parecen ser factores decisivos en la configuración de los enfoques (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle & Tate, 1990; Prosser, Ramsden, Trigwell & Martin, 2003). Por tanto se puede concluir que en lo que respecta a enfoques de aprendizaje, tiene que ver como el estudiante aprende y el contexto de enseñanza. En otras palabras tanto el alumno como el profesor son responsables del resultado del aprendizaje, (el profesor para estructurar las condiciones de enseñanza y el alumno para implicarse en ellas), los enfoques de aprendizaje parecen un buen recurso para describir la relación que se produce entre el estudiante, el contexto y las tareas de aprendizaje (Entwistle & Ramsden, 1983; Prosser, et al., 2003).

Una de las formas en que se ha evaluado los resultados del aprendizaje es mediante el rendimiento académico de los estudiantes, variable que se

relaciona con los enfoques de aprendizaje en este estudio. El rendimiento académico es un concepto complicado y por ello no está consensuado qué se entiende por tal. La única coincidencia es que se trata de un ente multifactorial de difícil medida (Rúa, Redondo, Martínez, Fabra, Martín & Núñez, 2010). Dentro de la literatura, existe mayor acuerdo con respecto al tipo de factores que lo determinan.

Así, respecto al rendimiento académico, en términos generales, se reconocen de manera usual, algunos factores que inciden en este son: personales, sociales e institucionales. Los condicionantes de tipo personal están vinculados a las capacidades cognitivas y motivacionales del alumno, mientras que las sociales e institucionales hacen referencia al contexto vital en el que se desarrolla (Rúa, et al, 2010). Para fines de este estudio se trabajó con el rendimiento académico global del estudiante (índice académico) tomando en cuenta la suma de las calificaciones (total de todas las asignaturas cursadas a la fecha). Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en diferentes componentes del aprendizaje que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

Algunas investigaciones evidencian una relación positiva entre el enfoque profundo y rendimiento académico y otras evidencian el enfoque superficial y bajo rendimiento académico. Biggs (1987) reporta una relación moderada entre los mismos (García, 2005). El tema de este estudio explora precisamente esta relación entre la variable enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes hondureños particularmente de la carrera de psicología.

1.4. Establecimiento del Problema.

La realidad educativa casi a nivel mundial ha experimentado un proceso de cambio acelerado desde hace unas décadas en lo referente a modelos educativos como el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación y nuevas formas de aprender, lo que ha dado como resultado la necesidad de la

mejora de la calidad de los procesos de enseñanza (Arita, 2005). El aprendizaje está sujeto a la calidad de su profesorado, la mejora de sus programas, las formas de aprendizaje de los estudiantes, las infraestructuras, el clima universitario, nuevas formas de evaluación, etc.

Debido al cambio acelerado antes mencionado, el aprendizaje promovido en las universidades es un tema de estudio que está siendo cada vez más estudiado en estas instituciones. Los contextos educativos actualmente realizan cambios de paradigmas, pasan de modelos tradicionales al modelo constructivista (Modelo Educativo, 2008) por lo que se habla de aprender a aprender. Se exige por parte del estudiante ciertas habilidades y capacidades, como por ejemplo, ser analítico, crítico, capaz de apropiarse del conocimiento y al mismo tiempo de estrategias para aprender eficazmente que le permitan asimilar y llevar a cabo su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida.

Salim & Lotti (2010) con respecto a las estrategias de aprendizaje afirman lo siguiente:

La relación motivo-estrategia está condicionada por el hecho de que los estudiantes son capaces de interpretar sus propios motivos (qué quiero hacer: motivo) y son conscientes de sus propios recursos cognitivos en relación con las demandas de las tareas (cómo voy a hacerlo: estrategias). Esta coherencia motivo-estrategia implica una actividad de aprendizaje que está implícita en la conducta de estudio que despliega todo sujeto que aprende.

En alguna de la literatura revisada (Pérez, 2009; Arita, 2005; Hernández-Piña, 2005) se evidencia la preocupación por defender e instaurar en los procesos de enseñanza- aprendizaje sistemas de calidad tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la enseñanza. La calidad en la universidad no debe medirse solo por el número de profesionales que egresan, sino también por el número de alumnos que fracasan, abandonan o terminan con conocimientos necesarios y evidentes de la disciplina que estudian (Larios & Moran, 2005).

Conocer la forma en que los alumnos abordan el aprendizaje para introducir los cambios en la metodología docente es un aspecto fundamental dentro del contexto de la evaluación de la calidad que se está llevando a cabo en las universidades, dentro de ella elementos relevantes como ser: la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Por lo tanto es importante tomarlos en cuenta en el tema la investigación sobre la calidad de la educación (Hernández-Pina, García & Maquilon, 2005).

Obviamente son muchos los factores involucrados en cómo un alumno aprende y los resultados que obtiene por estas formas. Al respecto Ruiz, Hernández y Ureña (2008) afirman que ante la imposibilidad de una mirada global y omni-comprensiva de los elementos y procesos influyentes en el proceso enseñanza- aprendizaje, por su amplitud y heterogeneidad; se da la necesidad de seleccionar algunos como objeto de estudio, para su análisis lleva asociada la valoración de la importancia de los mismos y las carencias en la investigación.

Desde la perspectiva planteada el problema de investigación es el siguiente: ¿De qué modo asumen los estudiantes universitarios, de la carrera de psicología de la UNAH, en su práctica diaria los enfoques de aprendizaje y cómo se asocian estos a su rendimiento académico?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General:

Analizar el uso de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras, para la indagación de la correlación del uso de estos enfoques y el rendimiento académico de los participantes del estudio.

1.5.1.1. Objetivos Específicos

- Determinar el enfoque de aprendizaje predominante de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras.
- Analizar las formas y procesos de estudio que utilizan los estudiantes de la carrera de Psicología de la universidad pública de Honduras.

Las preguntas de investigación en base a estos objetivos son:

¿Cuáles son los enfoques predominantes de aprendizaje que poseen los estudiantes matriculados en la carrera de Psicología de una Universidad pública de Tegucigalpa?

¿Cuáles son las diferencias en la forma y procesos de estudio asumidos por los estudiantes participantes en el estudio?

¿Cuál es el coeficiente de correlación entre los enfoques de aprendizaje asumidos por los estudiantes participantes en el estudio y su rendimiento académico?

1.6. Alcances y limitaciones del problema

El propósito de esta investigación como ya se discute antes es analizar cuáles son los enfoques del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una Universidad pública de Honduras; si existen diferencias en la forma y procesos de estudio y su relación con el rendimiento académico. Se enfoca por tanto la forma en cómo el estudiante afronta el proceso de aprendizaje, el modo de adquisición del conocimiento, los procesos que utiliza para aprender y cómo se asocia esto a sus resultados finales obtenidos.

Los involucrados e interesados en este trabajo de investigación son: en primer lugar el cuerpo docente de la carrera de Psicología dado que tiene implicaciones para las estrategias metodológicas de su quehacer que abonen en

la eficacia de los resultados en cuanto a la formación de los educandos. Principalmente beneficiados los que integran las comisiones de reforma curricular y la de autoevaluación y acreditación de la carrera. Será un insumo importante para su quehacer. Así mismo es de interés para el jefe del departamento y la coordinadora académica, pues implica información relevante en el tema de mejora y calidad de educación de los estudiantes. Finalmente

En segundo lugar la investigación es de interés para la decana la Facultad de Ciencias Sociales (facultad a la que está adscrita la carrera de Psicología). Debido a que dentro de sus funciones regula y organiza la función docente de las unidades académicas a su cargo y la información le es por tanto relevante y pertinente. Como ya se mencionó antes el entendimiento y comprensión de los enfoques de aprendizaje que utiliza el estudiante puede orientar hacia metodologías y estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Otros actores involucrados claves son la Directora de la Dirección de Docencia dado que es la encargada de velar por el diseño curricular de las carreras. Finalmente la vicerrectora académica por ser la encargada de la regulación de los asuntos académicos en la Universidad razón por la cual el estudio de enfoques de aprendizaje aporta en su toma de decisiones sobre el desarrollo y mejora de la calidad de la educación.

Con respecto a las limitaciones, una de las muy serias que se pudo presentar en el curso de este estudio son las ya usuales huelgas del sindicato de la UNAH que pudieron entorpecer el desarrollo del cronograma planteado e incidir en el rendimiento académico pues los docentes cambian las metodologías de aprendizaje y generalmente es mediante guías de trabajo o en otros casos se reduce el contenido. Para solventar esta limitación hubiese sido necesario esperar el siguiente período académico. No se presentaron limitaciones que obstaculizaran o dilataran el proceso de investigación.

Capítulo II. Marco Referencial

En este apartado se hará una descripción de los enfoques de aprendizaje de acuerdo con los autores que lo han estudiado y en el contexto que se realizó específicamente para este estudio. Se aborda el marco conceptual de los enfoques de aprendizaje, su tipología, los rasgos que definen un enfoque y otro, las antecedentes del desarrollo de esta línea de investigación. Así mismo se presentan algunas de las investigaciones llevadas a cabo alrededor del tema de estudio que son explicativas de los hallazgos con respecto a los tipos de investigación utilizados en educación superior; muy relevante para los objetivos planteados los enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

2.1. Contextualización

El presente trabajo se centra en indagar la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública de Tegucigalpa, Honduras: la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. A continuación se describe el espacio y la población en las que se desarrolló.

Con respecto a la formación de hondureños en educación superior Honduras registra 7 profesionales universitarios por cada 1000 habitantes, 51 de cada 100 habitantes asiste a un centro de educación y se tienen 2 profesionales universitarios graduados por cada 100 habitantes en edad escolar. En el año 2003 la matrícula de estudiantes en el nivel de educación superior era de 119,877, con una cobertura del 14.3%, la UNAH atiende el 63.1% del total de población estudiantil registrada (Arita, 2005).

2.1.1. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras según la Constitución de la República tiene la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional para que contribuya a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión de la cultura y al estudio de los problemas nacionales. Pudiendo programar su participación en la transformación de la sociedad hondureña. En su historia datan 157 años de formar los profesionales universitarios que tienen la gran responsabilidad de transformar al país. Desde 1998 la UNAH está localizada en el campus actual en Tegucigalpa y extiende su quehacer a través de todo el país con 7 centros regionales y con el Sistema Universitario de Educación a Distancia (SUED) que tiene 8 centros asociados (CASUED) localizados estratégicamente en el país (Arita, 2005).

A la fecha la UNAH ofrece 62 carreras de pregrado, 49 carreras de postgrado y 5 carreras a Distancia (Arita, 2005). Entre las 62 carreras de pregrado esta la carrera de Psicología la cual con la nueva reforma universitaria pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales.

2.1.2. La Carrera de Psicología

La psicología en Honduras, como disciplina formal, empezó como una asignatura en el plan de estudios de la carrera de Magisterio en las Escuelas Normales (escuelas para formación del magisterio en Honduras). La creación de la carrera como tal data del 9 de noviembre de 1961, como carrera de Psicología General adscrita al Centro de Estudios Generales (Donaire, 2001). El primer plan de estudios fue diseñado para ser cursado en cuatro años. Para 1967 se convierte en un departamento independiente realizando un cambio en el plan de estudios vigente. Dicho plan fue nuevamente reformado en 1971 introduciendo

el sistema semestral de asignaturas codificando cada una, la cantidad de horas teóricas y prácticas, y el número de unidades valorativas.

Se tuvo una experiencia académica verdaderamente diferente a partir del segundo semestre de 1978, mediante la introducción del sistema modular en psicología, el cual se mantuvo hasta 1988. Como lo puntualiza Donaire (2001) el origen del sistema modular surge del interés de maestros y alumnos por mejorar la calidad del profesional que se estaba formando bajo un modelo constructivista. Desafortunadamente muchas variables contribuyeron a su cambio y nuevamente en 1988 se presentó la necesidad de un nuevo plan de estudios volviendo a los modelos educativos anteriores. Dicho plan funcionó hasta el año 1999 que vuelve a sufrir una reforma la que prevalece hasta la fecha (Donaire, 2001).

En su ya cuarenta y ocho años de funcionamiento la carrera de Psicología ha funcionado con ocho planes de estudio (Donaire, 2001). Como se mencionó antes está inmersa en el marco de proceso de reforma universitaria y pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales. Cuenta con 1800 alumnos matriculados en dos jornadas matutinas y vespertinas. Las autoridades que dependen de la decanatura de la Facultad son: la jefatura de la carrera y la coordinación académica (Arita, 2005).

2.1.3. La reforma universitaria.

La reforma universitaria, antes mencionada, está integrada en un nuevo modelo de gestión universitaria que incluye programas y proyectos prioritarios de transformación y cambio para la integración de una nueva perspectiva sobre lo que debe ser la formación de nuevos profesionales en respuesta de la demanda nacional (Arita, 2005). Dentro de estos proyectos prioritarios está el nuevo modelo curricular. El nuevo modelo curricular se caracteriza por un profundo aprendizaje que genera un impacto sostenible (Wesseler, 2002; Wesseler & Wudassie, 1992). El diseño curricular tiene un enfoque post - modernista, en el cual se conceptualiza las necesidades de aprendizaje y también las

oportunidades para el aprendizaje. Lo anterior obliga abandonar el enfoque tradicional que se ha venido utilizando por uno que combina una estructura formal con enseñanza modular y abierta a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general. Basado en comunidades que aprenden, organizaciones que aprenden e individuos que aprenden (Arita, 2005).

Al respecto Nelson (2000) sugiere como una herramienta poderosa en el proceso de enseñanza – aprendizaje una relación de estructura estudiantil – aprendizaje estudiantil, que incrementa la equidad, la justicia y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. En este nuevo enfoque el profesor asume la vital responsabilidad para alcanzar una verdadera interacción en el proceso de aprendizaje: estudiantes preparados, contenidos estructurados y participación estudiantil. Es en este contexto donde la investigación de los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes cobra importancia, ya que su estudio se caracteriza por estudiar el aprendizaje desde la perspectiva de los aprendices y el contexto educativo en que se encuentran, así mismo está íntimamente relacionado con las demandas de la tarea y del contexto (García, et al., 2005). La consideración de todos estos aspectos permite conocer la forma de estudio sistemático que generalmente lleva al estudiante a un aprendizaje eficaz (Cumplido, et al, 2005), para la presente investigación es relevante en el marco del plan de reforma en lo que respecta a los cambios en el diseño curricular que los resultados obtenidos pueden aportar así como en la toma de decisiones para una mejora en la calidad de la educación.

2.2. Marco Conceptual.

2.2.1. Conceptualización y tipologías de enfoques de aprendizaje.

En las últimas décadas ha habido un interés creciente por analizar e intervenir en las actividades que utiliza el alumno cuando aprende. La importancia dada a la responsabilidad del alumno en lo que aprende y como

aprende ha posibilitado muchas líneas de investigación, las cuales se mencionan más adelante (Garbanzo, 2007).

Para los psicólogos y pedagogos el interés en la investigación de este tema viene de la necesidad de reconceptualizar cómo se aprenden los contenidos en el aula. Hablar de aprendizaje es un tema muy amplio, se toma en cuenta el papel del docente, el papel del estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje, tiempo dedicado al estudio, la realización de actividades extras, la influencia de factores contextuales y ambientales. También se han estudiado factores más individuales como son las variables de personalidad, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, y las condicionantes cognitivo motivacionales del aprendizaje (Pérez, Díaz, González, Núñez & Rosario, 2009).

Respecto al papel docente Pulido (2007) señala que este debe tomar decisiones en cuanto a su papel de enseñar; y que el rol del estudiante es pensar en los contenidos concretos ante las demandas de aprender que se le presentan a través de tareas de aprendizaje asignadas por el docente. Por tanto el primero se debe dar a la tarea de que el segundo pueda aprender de forma personalizada. Los alumnos podrán cumplir su responsabilidad individual y colectiva a partir de reconocer el desarrollo de sus estructuras cognitivas, pues constituyen mecanismos activadores y reguladores, los cuales se subordinan la influencia al medio social. Los procesos cognitivos son los activadores necesarios para incorporar nuevos conocimientos y lograr el aprendizaje. De acuerdo a este autor cuando se habla de aprendizaje se hace en el sentido también de toma de decisiones en cuanto al papel del docente y del estudiante en el proceso de aprendizaje. Dicho proceso se refiere a los modos de actuación en cuanto a la conducción (docente), y a la apropiación (estudiante), que este verifica en la actividad cognitiva.

Lo afirmado anteriormente permite comprender que el conocimiento es el resultado de la elaboración subjetiva mediada por operaciones mentales que llamamos habilidades y la significación atribuida que llamamos valores, reflejo de la actividad independiente y colectiva del estudiante (Púlido, 2007). Este análisis

evidencia la necesidad de cambio de modelo educativo en el aula o formas más constructivistas del proceso enseñanza aprendizaje, debido a que un modelo tradicional de tipo expositivo limita la actividad independiente y colectiva de los estudiantes para aprender (Pulido, 2007).

Aprender requiere de disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas para realizar este proceso y el auto concepto), pero también interviene la concepción que posee el estudiante sobre este concepto y cómo lo aborda en otras palabras, enfoques de aprendizaje (Salim, 2006).

Los enfoques de aprendizaje según Biggs (2001) se caracterizan por la influencia del proceso metacognitivo como elemento mediador entre la intención o motivo del estudiante y la estrategia de aprendizaje utilizada para estudiar. Biggs (2001) establece una estrecha relación entre los componentes y los elementos de voluntad y habilidad. La conjunción de los componentes ofrece tres modos de estudio diferentes: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque de logro. El presente estudio indaga sobre los motivos y las estrategias utilizadas, y como estos en conjunto con la voluntad y habilidad para estudiar se ven reflejadas en su desempeño y resultado final de la meta de estudio propuesta para un periodo determinado por los estudiantes de Psicología.

Los enfoques de aprendizaje han sido definidos por Biggs (1987; 2001) como los procesos de aprendizaje que vienen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo. El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de enfoque de aprendizaje utilizados por el estudiante.

Desde la teoría de los enfoques de aprendizaje del estudiante (Students Approach to Learning, SAL). Biggs (2001) propone tres tipos, ya mencionados antes, que se definen a continuación:

- Enfoque profundo (deep approach): se caracteriza por una motivación intrínseca y una preocupación por comprender que lo llevan al significado intrínseco de la tarea. El alumnado que adopta este enfoque intenta relacionar los contenidos con contextos personales significativos o con conocimientos previos y encuentran el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.
- Enfoque superficial (surface approach): se compone de una motivación extrínseca e instrumental. La intención es satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo esfuerzo evitando el fracaso. Utiliza como estrategias la memorización y la reproducción mecánica, limitándose a lo esencial, centrándose en aspectos concretos y literales, y evitando establecer relaciones entre los temas. Existe una preocupación por el tiempo invertido en la tarea.
- Enfoque de logro (achieving approach): en este caso el objetivo es manifestar la propia competencia con respecto a los compañeros, intentando obtener las máximas calificaciones. El estudiante considera importante la autodisciplina, el orden, la sistematización la planificación y la distribución de tiempo.

Al respecto de los enfoques de aprendizaje (Muñoz & Gómez, 2005; Valle, González- Cabanach & Vieiro, 1997) afirman que relaciones motivo-estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje pueden describirse en los siguientes términos: aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información, y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque superficial. Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente, desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones

motivo-estrategia reflejan las características del enfoque profundo. Cuando estudiante elige cualquiera de los tipos para abordar la tarea emplea varios niveles de motivación y diversas estrategias.

Entwistle (2005) propone una tipología muy similar, llamando al enfoque de logro: estratégico. Para una mejor comprensión de la categorización elaborada por este autor se presenta a continuación a manera de resumen las principales características de estos tres enfoques

Tabla 1.

Características de aprendizaje de Entwistle.

	Motivación	Intención	Procesos	Resultados
Enfoque Superficial	Cumplir con el curso. Miedo al fracaso.	Cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.	Aprender de memoria por repetición hechos o ideas apenas interrelacionadas.	Comprensión nula o superficial.
Enfoque profundo	Buscar una relevancia vocacional. Interés por la materia	Conseguir que todo tenga una significación personal.	Aprendizaje por comprensión por operación.	Nivel de Comprensión profundo si se integran principios y hechos y si se buscan argumentos.
Enfoque estratégico	Conseguir notas elevadas. Competir con los demás.	Obtener el éxito por los medios que sean.	Aprendizaje por memorización, o comprensión o por operación.	En función de las características del curso.

Fuente: Adaptado por Hernández Pina (1993)

Se puede considerar que mientras el enfoque profundo y superficial de aprendizaje, son en cierta medida excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. El presente estudio explora los enfoques de aprendizaje que utilizan estudiantes de la carrera de Psicología que estudian en una modalidad presencial de aprendizaje. Los docentes de la UNAH tradicionalmente han instruido a los alumnos mediante aprendizaje por recepción, las condiciones ambientales son favorables, sin embargo no así la disponibilidad de medios audio-visuales para apoyar la labor del docente. El factor contextual debe tomarse en cuenta para determinar los enfoques que utilizan los estudiantes que participan en esta investigación. Partiendo de que los sujetos participantes en el estudio todos son de último año de la carrera de Psicología y cursan su última asignatura antes de ir a su práctica profesional el contexto donde realizaron sus estudios hasta ahora ha sido el mismo y todos han pasado las mismas condiciones. Como se mencionó antes este es un factor importante en esta investigación pues de acuerdo a lo que afirma Ramsden (1997; 2003) aprender en instituciones educativas está relacionado con el contexto en que se lleva a cabo, sin embargo no se le quita la responsabilidad al estudiante de sus elecciones. Se reconoce que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir no son una característica personal inmutable. Por el contrario el estudiante es capaz de utilizar uno u otro enfoque de aprendizaje, dependiendo de la tarea académica a que se enfrenta (Recio, 2008), es decir la decisión de utilizar distintos enfoques de aprendizaje está en las manos del estudiante. Distintos estudiantes esperan distintas cosas de la educación superior y responden de manera diferente a su percepción de condiciones similares (Ramsden, 1997; Prosser et al., 2003). El presente estudio no pretende indagar sobre el factor contextual solamente evidenciar que es un factor que tiene implicaciones en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

2.2.2 Antecedentes de los Enfoques de Aprendizaje

2.2.2.1. El grupo de Gotemburgo; Marton y Säljö

El término enfoques de aprendizaje (*approaches to learning*) fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö (1976; 2005) para referirse con él 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. Tuvieron su origen en Suecia en la Universidad de Göteborg, donde se trataba de conocer lo que hacían los estudiantes universitarios para aprender y explorar las razones de por qué son más exitosas en algunas contextos educativos que en otros. Los enfoques de aprendizaje fueron “el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como: la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. (Biggs, Kember & Leung, 2001).

Las investigaciones que condujeron Marton y Säljö (1976; 2005) consistían en dar a los alumnos universitarios un artículo para que lo leyeran y estudiaran utilizando sus propias estrategias. Al final de la lectura, los alumnos eran entrevistados para buscar respuestas a preguntas como qué habían aprendido, cómo habían abordado la tarea y cuál fue su conducta normal al leer el artículo. Al analizar las entrevistas grabadas, se descubrieron patrones de comportamiento definidos y se logró hacer una distinción entre un enfoque profundo y uno superficial. Los estudiantes que presentaban un enfoque profundo tendían a buscar el significado del artículo examinando los argumentos del autor, podían encontrar el argumento central y analizaban críticamente las evidencias que el autor proponía. En cambio, los que utilizaban un enfoque superficial, trataban de memorizar información que consideraban importante, detalles que pudieran servir para responder preguntas, en lugar de buscar el significado global del artículo (Kember & Harper, 1987; Kember, 2000).

Marton y Säljö (1976; 2005) hacen hincapié en tres dimensiones de la experiencia realizada en la Universidad de Gotemburgo, las percepciones del alumno acerca del aprendizaje, sus objetivos y motivaciones y sus enfoques de

aprendizaje. Durante el desarrollo posterior de la línea de investigación se suma el contexto como componente importante en la investigación.

2.2.2.2. El grupo de Entwistle y Ramsden

Este grupo de investigación afirma que el enfoque de aprendizaje es una manera de abordar los, responde a la intención particular del sujeto y a un carácter de relación entre el sujeto y el contexto en el cual se desarrolla. Como ya se mencionó antes ellos establecen un tercer enfoque denominado estratégico, caracterizado por un método de estudio organizado y de motivación a logro. Con enfoque estratégico el estudiante se dedica a lograr mayor éxito posible utiliza muchas estrategias para cumplir con las exigencias que le son importantes. Pone atención a las claves acerca de la estructura de puntuación en las valoraciones de las tareas, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener éxitos, busca materiales adecuados y condiciones para estudiar (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle, 2005).

El grupo de investigación de Entwistle y Ramsden elaboraron su propio instrumento de evaluación de los enfoques de aprendizaje llamado *Approches to Study Inventory* (Inventario de Enfoques de Aprendizaje). El análisis factorial de las respuestas de los sujetos evidencia una estructura de tres factores el superficial, el profundo y el estratégico (Hernández- Pina, 1993).

Otros grupos de investigación fueron surgiendo alrededor de este tema utilizando distintas metodologías, Entwistle, Hanley y Hounsell, en Inglaterra, en la Universidad de Lancaster; John Biggs, en Australia. Estos investigadores desarrollan instrumentos que exploran los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, sin embargo no utilizan solo la tarea de lectura en sus instrumentos, si no, muchas otras como pueden ser la redacción y la solución de problemas (Recio & Cabero, 2005).

Entwistle y Ramsden (1983; 2005), al igual, desarrollaron trabajos para establecer cómo aprenden los estudiantes, y tomando ideas del grupo de Marton, desarrollaron un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad

era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos. El instrumento valora tres dimensiones; superficial, profundo y estratégico (Recio & Cabero, 2005).

2.2.2.3. El grupo australiano de Biggs y el Modelo de 3P.

El investigador y psicólogo australiano J.B. Biggs ha tenido gran impacto en esta línea de investigación. A sus comienzos se ubica dentro del modelo de procesamiento de información y después se sitúa dentro de la teoría de sistemas. Sus primeros trabajos fueron desarrollados a partir de una extensa revisión de la literatura y el uso del instrumento llamado Cuestionario de la Conducta de Estudio, que contenía diez escalas, y se ubica dentro del marco de procesamiento de información del paradigma cognitivo. Del análisis factorial de este instrumento surgen tres factores explicativos. Sobre esta base Biggs construye el instrumento para evaluar enfoques de aprendizaje conocido como Cuestionario de Procesos de Estudio (Biggs, 2001). Los análisis factoriales hechos a este instrumento sugerían que se podían obtener tres factores explicados no tanto por la teoría del procesamiento de la información, sino por la de los enfoques de aprendizaje que se perfilaba con los trabajos de Marton y Säljö; Entwistle y Ramsden (Biggs, et al, 2001).

Con esta información Biggs, et al. (2001) desarrolló el instrumento llamado *Study Process Questionnaire (SPQ)*, Cuestionario de Procesos de Estudio). Más adelante en su trabajo de investigación, tras la revisión del cuestionario, desarrollan una nueva versión reducida conocida como Revised two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ- 2F) que reduce el estudio de los enfoques a dos, superficial y profundo. Instrumento que será utilizado en la presente investigación.

Como ya se mencionó antes, Biggs (1988; 2001) define los enfoques de aprendizaje como los procesos de aprendizaje que vienen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo. El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de enfoque de aprendizaje utilizados. De

acuerdo a esta definición el autor postula el enfoque profundo, superficial y de logro, como un compuesto de dos componentes el motivacional y estratégico. La Tabla 2 describe las características de cada uno de ellos.

Tabla 2.

Descripción de los enfoques de aprendizaje de acuerdo a Biggs.

Enfoque	Motivos	Estrategia
Profundo	<ul style="list-style-type: none"> - Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo. - Interés en la materia u otros temas o áreas relacionadas. - Hay una intención clara de comprender. - Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos. - Ve las tareas como interesantes y con implicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo a fin de extraer los resultados personales. - La estrategia consiste en comprender lo que se está

personal.	<p>aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva. Fuerte interacción con los contenidos.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona los datos con las conclusiones. - Examen de la lógica de la argumentación. - Relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia.
Superficial	<ul style="list-style-type: none"> -Cumplir los requisitos mínimos de la tarea. - Miedo al fracaso. -Trabaja nada más que lo <ul style="list-style-type: none"> - Es reproductiva, se limita a lo esencial para reproducirlos en el

necesario.

- Motivación extrínseca.

- Objeto pragmático y

utilitarista obtener las

mínimas calificaciones

para aprobar.

- Las tareas se abordan

siempre como una

imposición externa.

examen a través

de un aprendizaje

memorístico.

- Estrategia simple

de reproducción.

- Memorización de

temas/ hechos/

procedimientos,

solo para pasar los

exámenes.

- Focalización de la

atención en los

elementos sueltos,

sin la integración

de un todo.

- No extracción de

principios a través

de ejemplos.

De logro

- Ausencia de reflexión

sobre los propósitos y

estrategias.

- Necesidad de

rendimiento la intención

- La estrategia está

basada en

organizar el tiempo

y el espacio de

trabajo según la

es obtener las notas más altas.

- Incrementar el ego y la autoestima.

rentabilidad; hacer todas las lecturas

sugeridas.

- Uso de exámenes previos para predecir preguntas.

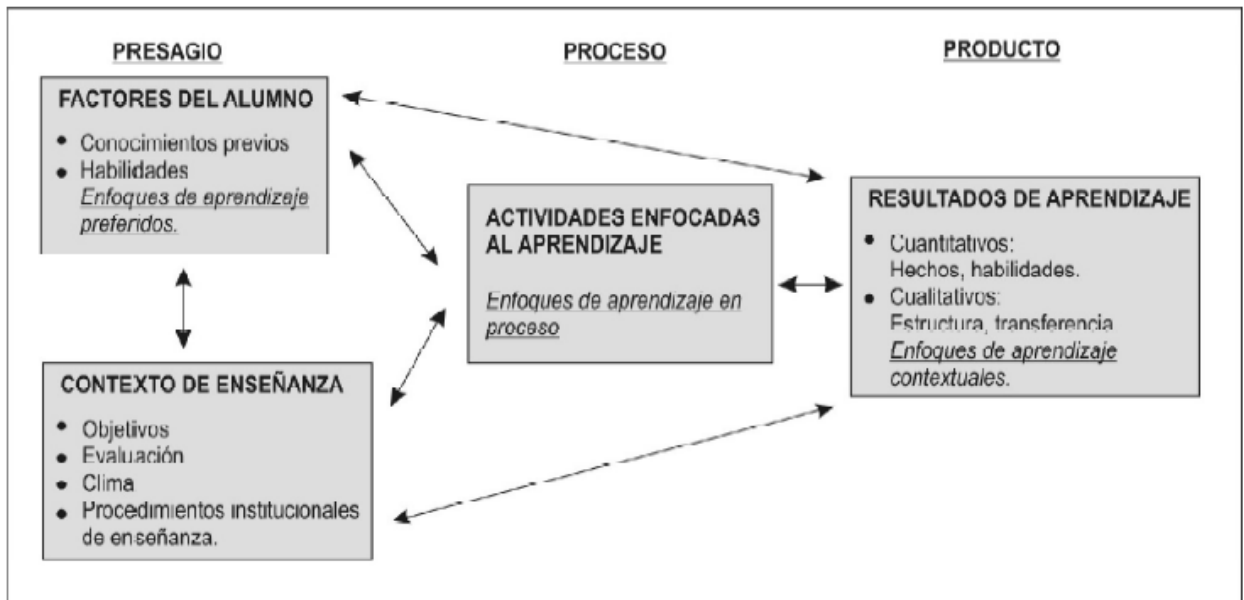
- Atención a las pistas sobre criterios de calificación.

- Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.

Fuente: González-Pianda et al., (2002).

Biggs (2001) en su trabajo con el tema, ha desarrollado también un modelo de enseñanza aprendizaje que denominó Modelo 3P (ver Figura 1) el cual consiste en tres fases: la de Presagio, la de Proceso y la de Producto de allí su nombre (Jones, 2002). En cada fase además del enfoque que cada estudiante posee, influyen otras variables dentro del proceso de aprendizaje. De acuerdo a Biggs (2001) en el modelo 3P intervienen los factores del alumno, el contexto de la enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea, y los

resultados del aprendizaje, estos interactúan dinámicamente. Muy relevante es tener presente que los enfoques de aprendizaje no son algo estable el estudiante, es decir no son una característica personal inmutable. En otras palabras están en función tanto de las características individuales del alumno, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea (Biggs, et al, 2001).



Fuente: Biggs, Kember y Leung, 2001

Figura 1. El Modelo de Aprendizaje 3P de Biggs.

Los enfoques de aprendizaje pueden interpretarse de distinta manera según la fase del modelo. A nivel de presagio pueden describir como los individuos difieren en medio de un contexto de enseñanza determinado. A nivel de proceso pueden describir como manejan las tareas específicas. A nivel de producto pueden describir cómo los contextos de aprendizaje pueden diferir uno del otro (Recio & Cabero, 2005). En este modelo, los factores de hipótesis

incluyen variables relacionadas con el alumno, con los conocimientos previos, las habilidades el modo de aprendizaje preferido, los valores y las expectativas.

En este trabajo se pretende, descubrir cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos que estudian la carrera de Psicología es decir cuáles son sus enfoques preferidos (nivel presagio) y como se relaciona esto con su rendimiento académico (nivel producto). Por ello en esta investigación se pretende indagar los conocimientos previos, los saberes de base y los enfoques preferidos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas en estudiantes hondureños y la relación de estos para su éxito académico. Los resultados de los estudios que se utilizan este modelo han demostrado que un alto rendimiento académico puede ser asociado a un enfoque de aprendizaje profundo y un bajo rendimiento se asocia con un enfoque de aprendizaje superficial (Biggs, 1999; Diseth 2003). Por lo tanto en este estudio se explora esta relación en población estudiantil de educación superior hondureña.

2.2.3. Enfoques de aprendizaje e investigación.

Estudios en diferentes países y carreras han confirmado un enfoque de aprendizaje profundo y superficial. El contexto de enseñanza hace posible que el enfoque hacia el aprendizaje varíe de manera sistemática entre los campos de estudio (Zeegers, 2001).

La revisión de la literatura evidencia mucha investigación en lo referente a este tema. Como ya se mencionó son muchas las que determinan la prevalencia en distintos enfoques de aprendizaje en el ámbito universitario (Esquivel, Rodríguez & Padilla, 2009; García, 2005; Valle, González, Núñez & Suárez, 2000). Así mismo se ha estudiado la relación de los enfoques de aprendizaje con otras variables como ser auto regulación, satisfacción, educación a distancia, atribuciones causales, motivación y rendimiento académico que es una de las variables que se exploran en este estudio. A continuación se reportan algunas de estas investigaciones.

Un elemento importante a considerar es que el modelo cultural está determinado por el proceso enseñanza-aprendizaje y que existe una coherencia entre el modelo de enseñanza-evaluación y el enfoque adoptado por el estudiante (Buendía y Olmedo, 2003). Su objetivo fue indagar sobre la tendencia de los alumnos universitarios hacia un enfoque de aprendizaje para posteriormente ver si existen formas propias de acuerdo a dos variables: modelo cultural y modelo de enseñanza evaluación. Realizado con alumnos argentinos y españoles. Los investigadores concluyeron que el modelo cultural está determinado por el proceso enseñanza-aprendizaje y que existe una coherencia entre el modelo de enseñanza-evaluación y el enfoque adoptado por el estudiante.

Con referencia a lo anterior también es necesario tener en consideración que dependiendo del área disciplinar así será el enfoque de aprendizaje utilizado en ciencias exactas. Al parecer se necesita de una fase inicial de concentración en detalles que es similar al enfoque superficial, mientras que en ciencias humanas se tiende a iniciar con característica del enfoque profundo al aprendizaje ya que se involucra a los estudiantes en trabajos que requieren de una interpretación inicial del material de estudio (Entwistle y Ramsden, 1983).

El uso del enfoque profundo está relacionado, así mismo, con la exigencia de la profesión, los filtros de la selección de la naturaleza y a la naturaleza de los cursos. Cumplido, et al., (2005) confirman esto cuando estudian los enfoques de aprendizaje que utilizan estudiantes residentes del área de la salud en México. Por ejemplo Enfermería e Ingeniería, presentan puntajes más altos en el enfoque profundo que en el superficial en comparación con la carrera de Orientación Deportiva. Ello puede interpretarse como una confirmación de que el enfoque hacia el aprendizaje predominante, contiene motivos y estrategias que varía de acuerdo con la disciplina (Esquivel et al., 2009)

Por otro lado de acuerdo a Salim (2006) los enfoques de aprendizaje predominantes en los estudiantes están relacionados con la comprensión de cómo aprenden los estudiantes universitarios y cuáles son las motivaciones, metas y estrategias académicas utilizadas para lograrlo. Así, según este autor se

puede concluir que el fracaso académico no depende casi exclusivamente del propio estudiante, sino que también responsabilizan del mismo a la mala base de secundaria, la falta de adaptación, la injusticia, el miedo, los nervios y el propio docente. Las emociones juegan un papel importante, el investigador reporta que el estudiante disfruta realizando la tarea cuando entiende y le encuentra sentido a lo que se le enseña. En conclusión cuatro prácticas aparecen decisivas para lograr el éxito académico; estudiar, tiempo dedicado, esfuerzo y constancia.

Otros factores importantes para la adopción del enfoque de aprendizaje son el género y la edad. Así a mayor edad de los estudiantes o ser del sexo femenino utilizan más el enfoque profundo (García, 2005).

En sí se puede afirmar 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 la enseñanza, por tanto los enfoques de aprendizaje son una forma de aprender y de abordar las tareas (Carrascal, 2010)

En resumen y sobre la base de los estudios expuestos son muchos los componentes que es necesario tomar en cuenta al decidir investigar cómo afrontan las tareas académicas los estudiantes universitarios. De acuerdo a lo discutido en este apartado los enfoques de aprendizaje, tanto profundo como superficial han sido identificados en diversas poblaciones de estudiantes universitarios y se ha estudiado su relación con diversas variables. Se evidencia que están implicados factores externos como pueden ser por ejemplo la preparación base del nivel secundario, la tarea académica que enfrentan. Así mismo el desarrollo evolutivo dado que los estudios reportan que a mayor edad y avance en los estudios se utiliza el enfoque profundo lo que implica que la madurez es un factor que media en los enfoques de aprendizaje.

Se puede afirmar que los grupos de investigación de mayor relevancia que han dirigido dicha línea son el grupo de Marton, Säljö, Svensson; en Suecia; el grupo de Edimburgo de Gran Bretaña, cuyo liderazgo se le atribuye a Entwistle y Ramsden; el grupo de Australia dirigido por Biggs. Sin embargo la

revisión revela también investigaciones en otros países europeos como ser España (Ayzemberg, 2009; De la Fuente, Pichardo, Justicia & Bérben, 2008; García, 2005; Gargallo, Garfella & Cruz, 2006; Ruiz, Hernández y Ureña, 2008; Valle et al., 2000) y en el continente americano México (Cumplido, et al., 2005; Recio & Cabero, 2005), Venezuela (Esquivel, et al., 2009), Chile (Pérez, et al., 2009) y Argentina (Buendía & Olmedo, 2003; Salim, 2006).

Dado que no se conocen estudios realizados en población universitaria hondureña sobre el tema, el presente estudio abre la línea de investigación en Honduras especialmente en el momento actual, como ya se discutió en el primer capítulo, se están llevando a cabo reformas universitarias. Así se permite establecer los enfoques de aprendizaje predominantes en esta población, su relación con el rendimiento académico e inician las primeras exploraciones en este tema investigación, sumándose a los estudios que ya se han realizado y aporta desde un ámbito distinto, el centroamericano.

2.2.4. Enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico.

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez & Vidal, 2002). Por tanto la relevancia de la necesidad de mejora de la calidad de la educación para que incida de manera positiva en rendimiento académico de los alumnos. Existe una gran cantidad de evidencia que apoya la idea de que los enfoques de aprendizaje son fuertes predictores tanto del esfuerzo como del desempeño en cursos en educación superior (Dillon & Greene, 2003).

El rendimiento académico se define como la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos

resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007).

Son diversos los aspectos que se asocian con el rendimiento académico, tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. Dentro de las determinantes personales están: la competencia cognitiva, la motivación, auto concepto académica, bienestar psicológico, la asistencia a clase, inteligencia, aptitudes, sexo. Las determinantes sociales, diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de progenitores, contexto socioeconómico y variables demográficas. Por último las determinantes institucionales son; la complejidad de los estudios, condiciones institucionales, servicios de apoyo institucional, relación estudiante profesor, pruebas de acceso (Garbanzo, 2007). Para fines de estudio se trabajará con el rendimiento académico global del estudiante tomando en cuenta la suma de las calificaciones (total de parciales en el período).

Existen investigaciones en las que se ha estudiado cómo los enfoques influyen en el rendimiento académico (Cano, 2000; De la Fuente, et al., 2008; Gargallo, et al., 2006; Kember, Jamiesen, Pomfret y Wong, 1995; Ruiz, et al., 2008; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000, 1998).

En cuanto a rendimiento y enfoques de aprendizaje Biggs (2001) defiende una relación moderada entre enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. Sin embargo otros estudios sobre el tema realizados por otros investigadores (Valle, González, Canabach, Núñez, y González-Pienda, 1998; Recio y Cabero, 2005) no encuentran relación o cuando se da no coincide completamente. Algunas investigaciones solo evidencian relaciones positivas del enfoque profundo con el buen rendimiento y en otras se ha puesto de manifiesto la relación entre enfoque superficial y un bajo rendimiento académico. Por ejemplo, De la Fuente et al., (2008) relacionan el rendimiento global, definiéndolo como la media de tres subcomponentes: conceptual, procedimental y actitudinal. El rendimiento conceptual aparece asociada con el comportamiento

de auto regulación. El rendimiento procedimental aparece asociado positivamente con estrategias profundas de los estudiantes; y el componente actitudinal solo aparece negativamente asociado con el comportamiento de autoregulación. De acuerdo a estos autores los enfoques de aprendizaje se relacionan con los tipos de rendimiento aunque de manera limitada. Con referencia al rendimiento global plantean una relación significativa y negativa entre motivación superficial y rendimiento. De lo anterior se concluye que los estudiantes que estudian más profundamente y autoregulan su aprendizaje están más satisfechos. Así mismo, que dependiendo del tipo de rendimiento analizado se producen relaciones diferentes con los enfoques, lo que puede dar explicación a las conclusiones dispares que se reportan en otras investigaciones.

Por otro lado distintos autores relacionan el enfoque de aprendizaje profundo con el rendimiento académico. Así Gargallo, et al., (2006) afirman que existen diferencias significativas entre los grupos de enfoque profundo y superficial a favor del grupo con el primero. De manera similar Ruiz, et al., (2008) encuentran que a mayor rendimiento institucional en los alumnos que adoptan un enfoque profundo, estos obtienen mejores calificaciones.

Otro factor relacionado entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico es la modalidad de estudio a distancia. De acuerdo a Recio (2008) la educación a distancia exige de los alumnos ciertas estrategias que en un alumno presencial son deseables pero no necesariamente indispensables para culminar sus estudios. Se refiere a la capacidad de llevar a cabo procesos de estudios independientes, organización del tiempo, autoevaluación, entre otros. Puntualiza además que algunas características de los alumnos tradicionales y a distancia son distintas. Los últimos son normalmente adultos con responsabilidades laborales y familiares que los primeros no tienen, en su mayoría. La mayoría de los estudiantes a distancia adoptan un enfoque profundo de aprendizaje; afirma así mismo la autora que existe una baja pero estadísticamente significativa correlación entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.

De acuerdo a los aspectos aquí expuestos se puede afirmar que existe una relación positiva entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. La presente investigación tiene como uno de sus objetivos ver la relación existente entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Por tanto para este trabajo se explora si los estudiantes que poseen un enfoque profundo de aprendizaje tienen un mayor rendimiento académico que los que poseen un enfoque superficial.

Con base en los postulados teóricos planteados con anterioridad la presente investigación tuvo como propósito analizar cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras; si existen diferencias en las formas de proceso de estudio y su relación con el rendimiento académico.

Capítulo III. Marco Metodológico

3.1. Tipo de investigación.

Se plantea un estudio con un enfoque mixto, en otras palabras un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, ya que las variables objeto de estudio pueden ser comprendidas en dos dimensiones: una explícita la cual es accesible a través de técnicas de investigación cuantitativas; y otra implícita la cual hace uso de técnicas cualitativas con las cuales se espera alcanzar mayor profundidad. En los apartados siguientes se presenta una descripción detallada de la metodología de investigación utilizada. Se inicia con una breve explicación de la justificación de la opción de complementariedad metodológica desarrollada en esta investigación, opción que permite aprovechar las aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa, razón por lo cual se ha elegido un modelo de dos etapas.

Hernández, Fernández & Baptista (2006) a este respecto afirman que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema. El enfoque mixto tiene la ventaja de basarse en un concepto de unidad una visión holística de los datos (Hernández, et al., 2006). Por su parte Barrantes (2009) afirma que el enfoque mixto es una tendencia sana de ver el enfoque cuantitativo y cualitativo como complementarios. Ambos enfoques pueden vigorizarse uno al otro para brindar la percepción que ninguno de los dos por separado podría conseguir. Es relevante destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos del mismo fenómeno, implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva (Hernández, et al., 2006).

El enfoque mixto tiene muchas ventajas. Logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Ayuda a la clarificación y formulación del planteamiento del problema. La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos,

variados y potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración. En conclusión el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento (Hernández, et al., 2006).

De entre los enfoques mixtos en esta investigación se utilizó el método de dos etapas como ya se mencionó. El modelo de dos etapas implica que dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después otro, de forma independiente; y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada uno (Hernández, et al., 2006). Se aplicó el diseño cuantitativo y el cualitativo de manera secuencial. Se aplicaron de forma independiente, de esta manera los resultados se complementaron. En cada etapa se respetan los métodos inherentes a cada enfoque, como ya se mencionó. Según Tashakorri y Teddlie (2003):

Un diseño de este tipo involucra un tipo de pregunta (exploratoria o confirmatoria; cuantitativa o cualitativa), dos tipos de datos (cuantitativos o cualitativos) recolectados en secuencia, (siendo uno independiente del otro, por ejemplo, para seleccionar casos extremos) y así también analizados, y con un tipo de inferencia final.

De acuerdo a lo anterior el diseño para esta investigación se aplicó de la siguiente manera. Los objetivos de identificar los enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico se lograron con la parte cuantitativa de la investigación. Por otro lado, el objetivo de estudiar y profundizar sobre los procesos y formas de estudio se investigó con la parte cualitativa. Posteriormente se analizaron los datos con inferencia final al complementarse los hallazgos de ambas etapas.

La integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa puede realizarse utilizando varias estrategias. Bericat (1998) sintetiza a partir de su visión de la integración de los métodos, las diversas opciones de integración de los métodos en tres estrategias básicas de integración: complementación,

triangulación y combinación. Las estrategias no son excluyentes sino que pueden convivir en una misma investigación y utilizarse en distintos momentos. La complementación (estrategia que se utiliza en esta investigación) se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de los métodos de orientación cuantitativa y otra procedente de los métodos de orientación cualitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad. Se parte del supuesto que el propósito de la investigación puede ser cumplido con mayor probabilidad con un diseño de investigación que trate de complementar el rigor estadístico de la metodología cuantitativa basada en instrumentos estructurados, combinado con la capacidad de descubrimiento de la metodología cualitativa (Bericat, 1998).

La estrategia de triangulación (también utilizada en esta investigación) pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando diferentes orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. Pérez (2000) define la triangulación como la combinación de una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones de un fenómeno único, de un grupo, en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Se habla de triangulación que se realiza al comparar las informaciones ofrecidas por los diferentes métodos, también se habla de triangulación obtenida a través de diferentes fuentes de datos, triangulación que refuerza la validez y credibilidad de la investigación. Se utilizó en el estudio distintos tipos de triangulación. En primer lugar la triangulación metodológica, dado que utiliza dos enfoques para estudiar el problema el cuantitativo y el cualitativo. El enfoque mixto nos permitió en la fase cuantitativa determinar el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y relacionarlo con su rendimiento académico mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio. Mientras que en la fase cualitativa se profundizó sobre las estrategias y motivación de los estudiantes, las formas y procesos de aprendizaje utilizados, mediante la reflexión y discusión de las

categorías de análisis propuestas. En segundo lugar la triangulación de datos obtenida a través de las diferentes fuentes, en este caso los estudiantes, los docentes y las autoridades de la carrera de Psicología de la UNAH (Barrantes, 2009).

La etapa cuantitativa de esta investigación utilizó un diseño no experimental, correlacional dado que estudia la relación entre enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Barrantes, 2009; McMillan & Schumacher, 2005). Se dice correlacional debido a que la finalidad del estudio es investigar la relación entre las variables sin buscar una explicación de causa- efecto (McMillan & Schumacher, 2005). Por su temporalidad se define como transversal (Barrantes, 2009).

En el presente estudio se determinó el enfoque de aprendizaje mediante el uso de un cuestionario. Así mismo el rendimiento académico se valoró mediante el índice académico de las estudiantes de acuerdo al historial emitido por la sección de registro de universidad. Se realizó así la correlación entre ambas variables.

La etapa cualitativa es de tipo interpretativa ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de datos. Por tanto se basa ante todo en el proceso mismo de recolección de datos y análisis (Hernández, et al., 2006). La presente investigación utiliza un diseño de teoría fundamentada. Este modelo busca descubrir teorías, conceptos hipótesis partiendo de los datos, es un procedimiento para generar una teoría y que explique un nivel conceptual de acción. Lo importante en este modelo no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica de lo que estudia (Barrantes, 2009; Hernández, et al., 2006). Con este diseño cualitativo se pretendió profundizar en referencia a los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes de la carrera de psicología y como se asocia esto a su rendimiento académico. En esta etapa se utilizó los datos obtenidos a través de la técnica de grupo focal y la técnica de la

entrevista. Una vez obtenida esta información se procedió a la triangulación de datos analizando los resultados entre la revisión de la literatura y los postulados teóricos sobre el tema en ella planteados y los resultados obtenidos en las dos técnicas antes descritas. La triangulación de datos de esta etapa permitió la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos (etapa cuantitativa y cualitativa) mediante las diversas técnicas. La inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad de las interpretaciones y, en ese caso, el análisis de las razones de porque los datos difieren sirven para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno (en este estudio enfoques de aprendizaje relacionados con rendimiento académico) observado y las características que lo acompañan en el momento que se observó (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

3.2. Participantes

La población seleccionada para esta investigación en su etapa cuantitativa fueron los estudiantes de último año de la carrera de psicología, asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos, I período del 2011.

Se trabajó con el grupo de estudiantes de último año de carrera como el grupo identificado (McMillan & Schumacher, 2005). Los participantes seleccionados son los que han terminado todo el plan de estudios de la carrera de psicología y están matriculados en el taller de Elaboración y Ejecución de Proyectos (último paso antes de ir a la práctica profesional). Actualmente estaban matriculados un total de 53 alumnos. Se adoptó este criterio ya que son los estudiantes que han completado la formación y se controla de este modo el desarrollo de las competencias de manera integral, pues han sido formados ya en el saber, saber hacer y saber ser.

De los 53 alumnos de la asignatura 5 estaban ausentes el día de la aplicación del instrumento y 4 al leer el consentimiento informado y escuchar los

objetivos de la investigación decidieron no participar. El grupo final estuvo conformado por 44 sujetos, 31 fueron mujeres (70%) y 13 varones (30%). Las edades oscilaron entre los de 21 a 42 años, con una media de edad de 27.89 años $DS = 4.91$.

Se contó con la autorización de la coordinación académica para realizar la investigación. Durante la fase de ejecución a este grupo de estudiantes se les solicitó su autorización por escrito para la participación en esta investigación, se les aplicó el instrumento, Cuestionar de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) para determinar el enfoque de aprendizaje de cada estudiante, el cual está validado y es de uso libre y esto se relacionó con el rendimiento académico.

La selección de los participantes de la fase cualitativa se realizó al azar. Se seleccionaron 12 estudiantes, para realizar el grupo focal. De los cuales solo se presentaron 10 estudiantes, igual número de mujeres que de varones. Muestra obtenida de Seminario taller de Elaboración y Ejecución de Proyectos. Así mismo se realizaron entrevistas a profundidad con dos docentes de cursos de fin de carrera y el coordinador académico de la carrera de Psicología. Los docentes fueron la maestra de la asignatura de Terapéuticas II y el maestro encargado de la asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos y el coordinador de la carrera quien también ejerce la docencia en la carrera. Todos con una amplia experiencia docente en la carrera de Psicología con estudiantes de distinto nivel.

La escogencia de los casos para la etapa cualitativa se realizó mediante muestreo teórico (Hernández, et al., 2006); en este tipo de muestreo lo importante es el potencial de los casos para ayudar a desarrollar las comprensiones teóricas sobre el tema, se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría. El muestreo teórico consiste en que los individuos que serán entrevistados, o hechos a observar, en forma suficiente, pueden contribuir al desarrollo de la teoría para la cual se

realiza el trabajo. El investigador selecciona varios casos que pueden compararse y contrastarse (Osses, Sánchez & Ibáñez, 2006)

En esta investigación se buscó diversificar las personas participantes en el grupo focal a fin de tener una gamma de perspectivas posibles. El muestreo consiste en la selección de estudiantes de fin de carrera pues sus aportaciones contribuyen al desarrollo de la teoría y construcción del conocimiento alrededor del tema de investigación. En otras palabras son seleccionados por su relevancia para el estudio de la relación entre enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico.

Se concertó fecha para realización del grupo focal con los estudiantes. En la fecha convenida se realizó el grupo focal con grupo seleccionado. Lo mismo que las entrevistas a profundidad con docentes y la coordinación de la carrera. A continuación se presenta cuadro resumen de la muestra utilizada en la investigación:

Número de participantes en la muestra cuantitativa y cualitativa.

Etapa	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Cuantitativa	31	13	44
Cualitativa			
Grupo focal	5	5	10
Entrevista a docentes	1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Categorías de análisis y variables.

Indudablemente para saber cómo aprende el alumno hay que ir al propio alumno y preguntarle cómo lo hace. El núcleo clave es tratar de ver qué tipos de motivos y estrategias desarrollan para lograr sus metas u objetivos concretos de aprendizaje. Parece aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o

más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje) (Salim, 2006).

Estas categorías, relacionadas entre sí, constituyen el tema que se abordó en esta investigación: los tipos de enfoques y las estrategias de aprendizaje y motivaciones implicadas en los mismos, que utilizan los estudiantes que cursan la carrera de Psicología de una universidad pública de Tegucigalpa, y cómo estos se relacionan con sus actividades de aprendizaje y su éxito o no al utilizarlas.

Según se ha citado antes, las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje identifican dos tipos: superficial y profundo. El superficial que se orienta hacia la reproducción y el profundo que se orienta a la comprensión del significado. Biggs, et al, (2001) han demostrado que los estudiantes que adoptan un estilo profundo emplean más tiempo en el estudio y consideran el material de estudio que aprenden más fácil de comprender. Los estudiantes que adoptan un estilo superficial emplean menos tiempo en el estudio y se concentran en estrategias de memorización y retención y consideran el trabajo pesado y suelen fallar en las evaluaciones.

Las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje pueden describirse en los siguientes términos: aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información, y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones reflejan las características del enfoque superficial. Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones

reflejan las características del enfoque profundo (Valle, González -Cabanach y Vieiro, 1997; Ng & Renshaw, 2003; Prosser, et al., 2003).

El producto de estos aprendizajes se ve reflejado a través del rendimiento académico, que es otra de las categorías de análisis de este estudio, y que se define como la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007). En este estudio específico se trabaja esta categoría mediante el uso del índice académico del estudiante.

A continuación se presenta la definición y operacionalización de las variables de la etapa cuantitativa y las categorías de análisis de la etapa cualitativa:

Las variables utilizadas como se mencionó antes tienen que ver con el motivo y la estrategia según lo postula Biggs (2001). Se definen como sigue:

- Estrategias profundas: se trata de las estrategias necesarias en la comprensión de la tarea y de su significado.
- Estrategia superficial: la estrategia que se utiliza para el aprendizaje es la reproducción de material de manera memorística a través de la repetición.
- Motivación profunda: el interés o motivación es intrínseco a la tarea, los estudiantes con esta motivación tienen una intención de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario.
- Motivo superficial: esta motivación es extrínseca al propósito de la tarea, el estudiante que la posee tiene una intención de aprender para evitar el fracaso con el menor esfuerzo posible.

Las variables se agrupan en un tipo de enfoque que puede ser profundo cuando se suman los valores de estrategia y motivación profunda, o superficial cuando se suman estrategia y motivación superficial, como se presenta en la tabla a continuación (Biggs, 2001; Recio & Cabero, 2005).

La definición operacional de las variables utilizadas en la etapa cuantitativa son las siguientes:

- a. Enfoques de aprendizaje: superficial y profundo. Medido a través del Cuestionario de Procesos de Estudio.
- b. Rendimiento académico: Aprendizaje que se produce por parte de los estudiantes durante su formación académica. Nivel de medición: índice académico obtenido de acuerdo las asignaturas cursadas a la fecha de la investigación. Según las normas académicas de la UNAH el índice académico es el promedio ponderado que expresa el rendimiento global del estudiante. El índice se extrae de acuerdo a la siguiente fórmula: la suma de los productos de las calificaciones de cada asignatura multiplicado por el número de unidades valorativas respectiva, dividido entre la suma de unidades valorativas. La unidad valorativa es la medida de intensidad con que se imparte una asignatura (Normas académicas UNAH, s.f.).

Especificación de variables:

Tabla 3

Variables utilizadas en etapa cuantitativa.

Variable	Indicadores	Sub escalas	Sub escalas
Enfoques de aprendizaje	Enfoque profundo	Profundo motivo	Profundo estrategia
	Enfoque superficial	Superficial motivo	Superficial estrategia
Rendimiento académico (Normas Académicas, UNAH, s.f.)	Excelente 90% - 100%	Calificación	Puntos
		A	4
	Muy Bueno 80 %-89%	B	3
	Bueno 60 %- 79%	C	2
	*Insuficiente 40%- 59 %	D	1
	F	0	
	*Insuficiente 0%- 39%		

Fuente: Normas académicas de la UNAH, (s.f.).

*Categorías que aparecen con este criterio de clasificación se elaboró a partir de las normas académicas de la UNAH.

Tabla 4.

Categorías de análisis en la fase cualitativa:

Índices de las categorías	Categorías	Subcategorías	Definición de subcategorías
Motivaciones	Perspectiva personal	-Intención en la elección de la estrategia de aprendizaje -Autoconcepto -Metas -Vivencias	-Se aplica este código a las frases en las que se indica interés intrínseco a la tarea. -Frases que indiquen interés de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario. -Discurso que hable sobre sus metas de aprendizaje -Se aplica este código a frases en las que se indica interés extrínseco en la tarea. -Frases que indiquen que el estudiante posee la intención de

			aprender con el mínimo esfuerzo.
			-Discurso que hable de su autoconcepto como estudiante.
Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas	Organización Elaboración Ensayo y repaso	-Discurso que hable del uso de estrategias organización,
	Estrategias metacognitivas	Planificación Regulación Control de actividades	elaboración, ensayo y repaso de la tarea. -Discurso que hable de cómo se regula el esfuerzo.
	Estrategias de apoyo	Tiempo dedicado al estudio Regulación del esfuerzo Actividades realizadas en clase Búsqueda de ayuda Ambiente de estudio	-Discurso que hable de las estrategias utilizadas para buscar apoyo. -Discurso que hable de la planeación, regulación; control y evaluación de las actividades. -Discurso que hable del tiempo dedicado al estudio.

				-Discurso que hable del ambiente y contexto de estudio.
Rendimiento académico	Capacidad de aprender	de	Domino y capacidad del proceso de aprender.	Discurso que hable que hay dominio y capacidad en el proceso de aprender. Evidencias de éxito.
			No dominio y capacidad del proceso de aprender.	Discurso que hable que hay no hay dominio y capacidad en el proceso de aprender. Existen evidencias de fracaso.

Las categorías de análisis de la fase cualitativa ayudan a profundizar en la investigación de los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes, sobre todo en los aspectos de las formas y los procesos utilizados. Se ha utilizado la investigación realizada por Salim (2006) como apoyo para la elaboración de la categorización de las categorías de motivación y estrategias. Se definen a continuación en detalle cada una de las categorías de análisis.

Motivaciones

Las motivaciones tienen que ver con el deseo de hacer algo. Es interés, es el objetivo que se quiere lograr, es buscar el fin que se persigue, es tener ganas de obtener algo. Ingrediente principal para lograr el éxito en cualquier actividad

que se emprenda. La persona motivada para hacer un trabajo o emprender una acción sabe exactamente lo que se espera que haga, posee la confianza y herramientas para hacerlo y da cuenta por que debe realizar la tarea o actividad. Solo en este supuesto se despierta el interés, al comprobar que lo que se está buscando y logrando, se constata lo provechoso que será obtenerlo. Cualquier aprendizaje se adquiere más fácilmente en la medida que la motivación es mayor (García-Huidobro, Gutiérrez & Condemarín, 2005).

La motivación en la elección de enfoques de aprendizaje tiene que ver mucho con la intención en la elección de las estrategias. Si la elección tiene que ver con la voluntad o deseo de cumplir con el curso, por miedo al fracaso o por el contrario por el interés en el curso o relevancia vocacional.

Lo anterior tiene que ver con las metas que se propone el estudiante, las cuales tiene que ver con tres conceptos; a)- La tendencia o aspiración por algo, b)- La determinación y evaluación de la meta que se pretende y c)- Por último la acción o el comportamiento que pone en marcha al estudiante hacia aquello que quiere lograr (García-Huidobro, et al., 2005).

Las vivencias o experiencias tienen mucho que ver con la motivación. Baxter Magdola (2004) al respecto postula que las personas activamente construyen o dan significado a sus experiencias, ellas interpretan lo que les pasa, lo evalúan utilizando la perspectiva actual de su vida, y sacan conclusiones de lo que las experiencias significan para ellos. Por tanto estas experiencias le son útiles y les ayudan a dar significado a los factores internos y externos.

-Estrategias de aprendizaje.

Dentro de esta categoría de análisis se encuentran las estrategias cognitivas. Las mismas son procesos cognitivos bien definidos y complejos como: percibir, observar, interpretar, analizar, asociar, comparar, expresar en

forma verbal, retener, sintetizar, deducir, generalizar, evaluar, memoria, concentración entre otros. El cerebro hace uso de ellas de manera simultánea, a fin de clasificar y sistematizar los procesos de pensamiento (García-Huidobro, et al., 2005).

Las estrategias meta cognitivas son aquellas estrategias que les permiten a los estudiantes tener consciencia sobre su propia maquinaria cognoscitiva y sobre la forma en que funciona, es decir de su proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategia permite a los estudiantes tener consciencia sobre los conocimientos y el aprendizaje. El conocimiento se utiliza para monitorear y regular los procesos cognoscitivos. Las personas difieren en sus conocimientos y habilidades meta cognitivas e implican tres clases de conocimiento: conocimiento declarativo acerca de uno mismo como aprendiz, saber que hacer; conocimiento procesal, que implica saber cómo utilizar las estrategias; y conocimiento condicional, para asegurar la finalización de la tarea, en otras palabras saber cuándo y por qué aplicar los procedimientos y las estrategias (Woolfolk, 2006). La manera en que los estudiantes las utilizan evidencia la forma de planificar, regular y controlar las estrategias para el logro de los aprendizajes. El presente estudio indaga sobre cuáles y como usan estas estrategias los estudiantes y de esa forma establecer como contribuye esto al establecimiento de un enfoque profundo o superficial.

-Rendimiento académico

La categoría de análisis de rendimiento académico tiene que ver con los resultados obtenidos por parte del estudiante en su experiencia de aprendizaje. En apartados anteriores el rendimiento académico se define como la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007). Para fines de la fase cualitativa se indagara si el estudiante percibe que su nivel de logro y comprensión en su

último período académico previo a su práctica profesional fue profundo e integra principios y hechos del material aprendido, o si por el contrario su nivel de logro y comprensión fue superficial o nulo. La categoría recoge unidades semánticas que identifican las percepciones del estudiante en cuanto a su éxito o su fracaso en el proceso de aprendizaje.

3.4. Modo de recolección de datos:

3.4.1. Técnicas

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron para la etapa cualitativa son:

- Técnica de grupo focal (enfoque): esta técnica es considerada por algunos autores como una especie de entrevista grupal. Reuniones de grupos pequeños o medianos en las cuales los participantes conversan en torno al problema de investigación relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales (Hernández, et al., 2006). Para fines de estudio se utilizó la técnica de grupos de enfoque con los estudiantes. Se realizó con estudiantes de último año de la carrera de Psicología con el objetivo de obtener información sobre las estrategias y motivación que utilizan para aprender, en otras palabras los enfoques de aprendizaje.
- Entrevista en profundidad: De acuerdo a Taylor y Bogdan (1990) son reiterados encuentros cara a cara entre entrevistador y entrevistado dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones; el investigador es el principal instrumento de la investigación. Los investigadores parten de un esquema o pauta previa con algunas preguntas que se le plantearán a la persona entrevistada. A medida se desarrolla, el entrevistador puede plantear nuevas preguntas para

profundizar en algunos aspectos o abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la investigación. Se pretendió en esta investigación entrevistar a cuatro docentes y las autoridades de la carrera de Psicología haciendo un total de seis entrevistas con respecto a su experiencia en el problema de investigación planteado, sin embargo solo se realizaron tres entrevistas.

Mediante el uso de estas técnicas cualitativas se pretendió profundizar en las construcciones, vivencias y experiencias tanto de los estudiantes como de los docentes en lo referente a los enfoques de aprendizaje utilizados y como estos se relacionan con el rendimiento académico. El interés se centró en conocer el tema desde la perspectiva de los propios sujetos investigados sobre sus formas y procesos de estudio y captar la perspectiva de otros actores claves involucrados. Conocer la percepción de los docentes y de los estudiantes enriquece la profundidad del estudio.

3.4.2. Instrumentos

La fase cuantitativa de esta investigación se realizó mediante la aplicación de los siguientes instrumentos a los estudiantes seleccionados:

- **Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F)** de Biggs, Kember, y Leung (2001) compuesto por una escala Likert de 20 ítems, con un recorrido de cinco (5) opciones que abarcan dos categorías de enfoque hacia el aprendizaje: profundo y superficial, y cuatro sub-escalas (ver anexo 1). El estudio de unidimensionalidad y fiabilidad R-SPQ-2F muestra un coeficiente alpha de Cronbach de 0,73 para el enfoque profundo y de 0,64 para el enfoque superficial (Biggs et al., 2001). En el ámbito internacional el R-SPQ-2F ha sido utilizado y analizado por diversos autores en diferentes culturas y contextos universitarios (Harris, Wickline, y Iliescu, 2004; Leung y Chang, 2002; Pilcher, 2002). Para fines de esta investigación se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada por De la Fuente y Martínez (2003) como cuestionario “Cuestionario de

Procesos y Estudio Revisado” y validada además por Recio y Cabero (2005), versión que se utilizó en esta investigación. Los autores permiten uso libre del cuestionario. Lo determinan así en el artículo que lo presentan. En dicho artículo afirman:

El cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) está impreso completo en el apéndice. Los lectores están invitados a utilizarlo en la docencia o para genuinos fines de investigación. La condición es que citen el presente artículo como su fuente y acepten que los derechos de autor pertenecen a John Biggs y David Kemper” (Biggs, et al., 2001, p. 147).

En Honduras no ha sido utilizado, por ello se realizó un pilotaje con estudiantes del bloque de fin de carrera (asignatura de Consejería). Se le aplicó el instrumento a quince estudiantes de ambos sexos confirmando la aplicabilidad del cuestionario para estudiantes hondureños.

El Cuestionario de Proceso de Estudio (R-SPQ-2F) se aplicó a los estudiantes grupalmente con participación voluntaria de los mismos, en una sola sesión, sin límite de tiempo. La finalidad fue obtener el tipo de enfoque que utiliza el estudiante, si es un enfoque profundo o superficial, así como el nivel de intensidad con que se presenta. Los estudiantes entregaban los instrumentos la investigadora cuando terminaban de responderlos.

Para determinar cuáles son los enfoques que presentan los alumnos, normalmente se sigue un procedimiento de sumatoria de los ítems que forman cada subescala, la determinación del enfoque depende de la sumatoria final, la sumatoria de mayor puntaje indica el enfoque que tiene el estudiante. La tabla 5 ilustra los ítems correspondientes por subescala:

Tabla 5.

Sumatorias de ítems para la obtención de los puntajes de las escalas y subescalas del R-SPQ-2F.

Enfoque Profundo	1 + 2 + 5 + 6 + 9 + 10 + 13 + 14 + 17 + 18
Enfoque Superficial	3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 15 + 16 + 19 + 20
Obtención de los puntajes para las subescalas del R-SPQ-2F	
Motivo Profundo	1 + 5 + 9 + 13 + 17
Estrategia Profundo	2 + 6 + 10 + 14 + 18
Motivo Superficial	3 + 7 + 11 + 15 + 19
Estrategia Superficial	4 + 8 + 12 + 16 + 20

Fuente: Recio y Cabero, 2005

Ahora bien, Recio y Cabero (2005) teniendo siempre en cuenta los siguientes aspectos: 1) la máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 50 (10 ítems que pueden tener 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 10 ítems que conforman la escala); y que 3) por lo 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, establecen el criterio de intensidad de enfoque, como sigue:

Tabla 6.

Clasificación de la intensidad de enfoque.

Si existe una diferencia en los puntajes entre	Intensidad de Enfoque
1-13	Baja
14-26	Media
27-40	Alta

Fuente: Recio y Cabero, 2005

- **Consentimiento Informado:** Esta ficha establece la autorización por escrito de los estudiantes que participaron en la investigación de manera voluntaria (ver anexo 2). El instrumento consigna información que cumple con los requisitos de la ética investigativa. Fue adaptada por la Mag. Ana Lorena Vargas de acuerdo al contenido del formato de una Universidad de Chile. Recomendaciones para la redacción del documento de consentimiento informado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Estudios de Ética Aplicada. Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.
- **Guía de Grupo focal:** La guía para la técnica de grupo focal se elaboró de acuerdo a los objetivos que se persigue en la investigación. Se procedió a elaborar las preguntas con base a las categorías de análisis y la fundamentación teórica de la investigación.
Como primer paso para la construcción del instrumento se elaboró una matriz con categorías, sub categorías y definición de las mismas. En segundo lugar fundamentado en el marco referencial se elaboraron preguntas abiertas que fueran útiles para la profundización e indagación de las respectivas categorías de análisis. Posteriormente se sometió al juicio de expertos. De acuerdo a los resultados obtenidos se construyó la guía de grupo focal (ver anexo 3).
- **Guía de la Entrevista:** Dado que es una herramienta que busca información sobre el punto de vista del entrevistado necesita de una guía de entrevista. La guía consiste en la recopilación de posibles preguntas o temas que se constituye en un apoyo para el entrevistador (Latorre, 2003). Se elaboró de acuerdo a los objetivos de la investigación y con base a las categorías de análisis, con el objetivo de profundizar desde la perspectiva de los docentes.
Como primer paso para la construcción del instrumento se elaboró una matriz con categorías, sub categorías y definición de las mismas. En segundo lugar fundamentado en el marco referencial se elaboraron preguntas abiertas que fueran útiles para la profundización e indagación

de las respectivas categorías de análisis. Posteriormente se sometió al juicio de expertos. De acuerdo a los resultados obtenidos de este juicio de expertos se tuvo como resultado la guía de entrevista utilizada en la presente investigación (ver anexo 4).

- **Juicio de expertos:** Para el proceso de validación de la guía del grupo focal y de entrevista a profundidad se seleccionaron tres docentes con experiencia tanto en investigación, docencia y educación, cuya trayectoria fuera de diez o más años de experiencia. Se les entregó la propuesta de la guía de grupo focal y de la entrevista con la respectiva guía de análisis (hoja de validación, ver anexo 5). Se les solicitó la valoración de los instrumentos teniendo en cuenta el cumplimiento del objetivo general y las preguntas de investigación. Para ello se les entregó un resumen con esta información, más el cuadro de correspondencia de categorías de análisis (anexos 6-7) con las preguntas de la guía en el cual se estipula la definición de cada categoría. De acuerdo a los resultados de la validación se realizaron los ajustes necesarios obteniendo como resultado los dos instrumentos antes descritos.

Los expertos fueron seleccionados por su amplia experticia en el campo de la docencia, educación y experiencia investigadora. Los expertos seleccionados son profesionales de la Psicología con especialidad en el área de educación. Un psicólogo, docente una universidad pública, doctor en Psicología Social por la Universidad de Granada y Doctor en Educación por una universidad alemana. Posee más de 20 años de experiencia en el campo de la docencia y la investigación en las áreas de la psicología educativa y las ciencias sociales. La segunda juez una psicóloga, actualmente directora del colegio de educación media dependiente de una de las universidades públicas de Honduras. Máster en Educación por una universidad chilena y doctoranda del Doctorado en Educación de una universidad hondureña. Posee más de diez años de experiencia docente y trayectoria en investigación. La última juez es un

máster en Salud Pública, docente de la Facultad de Medicina de una Universidad Pública de Honduras, dieciocho años de experiencia en investigación, con varias publicaciones a nivel nacional e internacional en revistas científicas, y directora de varias tesis de maestría.

3.5. Procedimiento

3.5.1. Fase de selección

Se seleccionaron los participantes, como ya se mencionó la población de último año de carrera de psicología del I período académico del año 2011. Con respecto a la fase cualitativa se seleccionaron 12 estudiantes del Seminario taller de Ejecución y Elaboración de Proyectos para su participación en el grupo focal. Así mismo se seleccionaron dos docentes de asignaturas del último bloque de la carrera y el coordinador académico de la misma para la aplicación de las entrevistas a profundidad.

De igual manera se determinaron técnicas de recolección de datos e instrumentos de recogida de datos más adecuados a la finalidad de la investigación. Seleccionando los señalados en el apartado correspondiente.

3.5.2. Fase de Aplicación

Durante el proceso de recolección de información se siguieron los siguientes pasos:

- a. Solicitud de autorización para la realización de la investigación a la coordinación académica de la carrera de Psicología.
- b. Visita a las aulas de clase, contacto personal directo por parte de la investigadora, para explicar objetivo de investigación a docentes y

alumnos. Se les entregó el consentimiento informado y se les solicitó ser voluntarios en el proceso de investigación. Respondieron favorablemente la mayoría de los alumnos de la asignatura a excepción de cuatro. También quedaron fuera de la investigación cinco por ausencia el día de la actividad.

- c. Se aplicó el Cuestionario de Procesos de Estudio de forma colectiva. El investigador encargado realizó la aplicación.
- d. Se solicitó al Coordinador Académico la consulta en línea de los historiales académicos de los estudiantes, para el cual ya habían dado su autorización de consulta en el consentimiento informado. Se obtuvo de esta manera la información sobre el índice académico de los estudiantes participantes.
- e. Para la etapa cualitativa: Como ya se mencionó en el apartado correspondiente se seleccionaron 12 estudiantes al azar, para realizar el grupo focal, estudiantes del curso de Elaboración y Ejecución de proyectos (último año I período 2011). Se concertó fecha para realización del mismo con los estudiantes. En la fecha acordada se realizó el grupo focal con grupo seleccionado en un aula de la Maestría Latinoamericana en Trabajo Social, aula ubicada en el mismo edificio donde esta la carrera de psicología, dado que ambas unidades académicas comparten espacio físico. Se confirmó que reuniera las condiciones de iluminación, mobiliario, espacio y control de ruido, que requería la actividad.
- f. Se realizaron las entrevistas a profundidad en momentos distintos con dos docentes y el Coordinador Académico de la carrera. La duración fue variable aproximadamente cuarenta y cinco minutos por docente. Se grabaron previo consentimiento de los entrevistados. Al comienzo de la entrevista se les recordaba las garantías del anonimato y la confidencialidad. Las entrevistas se realizaron en los cubículos de cada docente entrevistado.

3.5.3. Fase de Análisis de datos.

El análisis cuantitativo consistió en procesar los resultados y calcular las mediciones de acuerdo a los criterios que provee el instrumento. Relacionar con el rendimiento académico a través de un coeficiente de regresión lineal simple. La base de datos se procesó de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación para poder realizar su respectivo tratamiento estadístico. El cual se llevó a cabo mediante el uso de hoja de cálculo de Excel utilizando análisis descriptivos y como ya se mencionó coeficiente de regresión lineal simple (McMillan y Schumacher, 2005). Se utilizó este método estadístico para examinar la asociación entre una variable numérica (enfoques de aprendizaje) y otra numérica (rendimiento académico) (Carbajal, 2005).

Con respecto al análisis de datos de la etapa cualitativa, la información recabada por medio de entrevistas a profundidad y grupo focal se trabajó por medio del análisis de tipo cualitativo. Se procedió a dar lectura a profundidad de la información obtenida mediante las técnicas de recolección de datos. Se utilizó la categorización del material mediante clave de color por categoría de análisis de acuerdo a los aportes de cada participante. Las categorías de análisis establecidas son planteadas con base en los objetivos de investigación. Lo que implica el analizar la relación motivo profundo o superficial, con estrategia profunda o superficial de los enfoques de aprendizaje; y la forma de aprender de los estudiantes. Por tanto las categorías de análisis son los enfoques de aprendizaje, motivaciones, las estrategias y el rendimiento académico pues lo que se pretendió es profundizar en la relación entre ellas.

Para comenzar se realizó la reducción de datos y selección de la información. Posteriormente la codificación y categorización de la información con el objetivo de obtener los análisis y las conclusiones necesarias (Barrantes, 2006, p. 169). Las entrevistas y grupo focal fueron transcritas y con el material resultante se realizó un análisis cualitativo, su objetivo es el proceso de construcción social mediante la reconstrucción de conceptos y acciones que

permitan la descripción y comprensión de los medios por los que los sujetos realizan sus acciones (Rodríguez, Flores & García, 1999). El análisis se realizó con las categorías de análisis y subcategorías planteadas en apartado correspondiente. Se elaboraron matrices con el objetivo de ayudar a resumir la información.

3.5.4. Fase informativa

La investigación finalizó con la presentación y difusión de los resultados. Se pretende socializar una vez finalizada a nivel de la carrera de Psicología, la comisión de autoevaluación y acreditación de la misma, comisión de Reforma curricular.

Capítulo IV. Análisis y Interpretación de Resultados

4.1. Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. La primera parte detalla los datos obtenidos en la etapa cuantitativa, organizada de acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación, con base a las variables planteadas.

La segunda parte consiste en presentar los resultados de la etapa cualitativa. Se organiza de acuerdo a las categorías de análisis de la etapa cualitativa, exploradas y analizadas mediante las técnicas e instrumentos de grupo focal con los estudiantes y las entrevistas a profundidad con docentes.

Se aclara que en este apartado solo se presentan los hallazgos, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa, Será en el segundo apartado que se realice la síntesis interpretativa para dar respuesta al problema de investigación planteado en este estudio.

4.2. Resultados etapa cuantitativa.

Se reportan seguidamente los resultados obtenidos de Cuestionario de Procesos de Estudios que permite determinar el enfoque de aprendizaje predominante en los estudiantes del último año de la carrera de Psicología y la relación entre este y el rendimiento académico.

Resultados del Enfoque de Aprendizaje

Cómo ya se especificó en el apartado de instrumentos, para determinar el enfoque de aprendizaje se sigue un procedimiento de sumatoria de ítems que forman cada escala. El puntaje mayor indica el enfoque y la diferencia entre los puntajes obtenidos para las escalas de enfoque de aprendizaje profundo y superficial son indicativo de la intensidad del enfoque.

Se clasificó el tipo de enfoque de aprendizaje de acuerdo a su intensidad. El gráfico 1 muestra como el 13.64% (n= 6) de los estudiantes presentaron un enfoque de aprendizaje profundo alto, el 61.36% (n= 27) presentó un enfoque de aprendizaje profundo medio y el 25.00% (n= 25) un enfoque de aprendizaje profundo bajo.

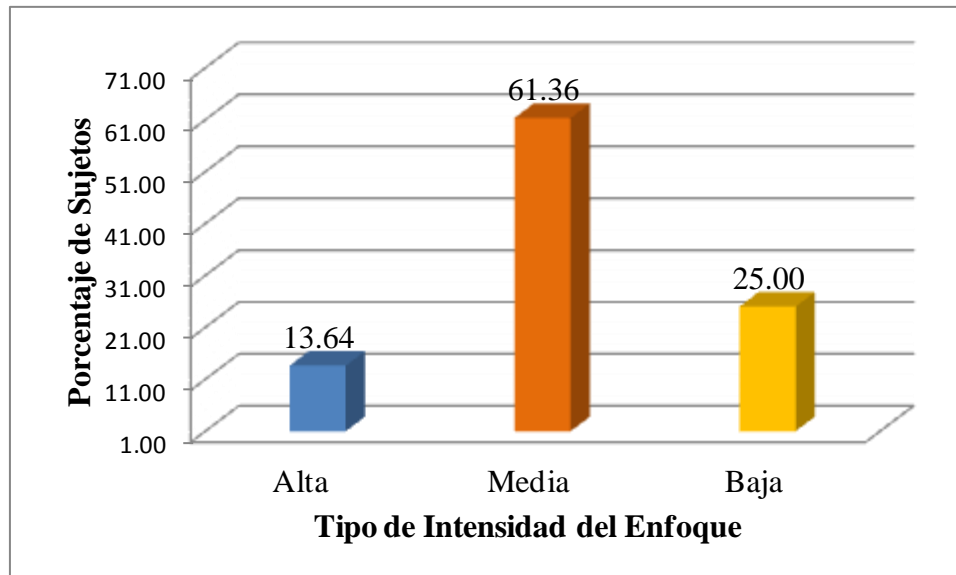


Gráfico 1. Porcentaje del Tipo de Intensidad de Enfoque de los Estudiantes de la Asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos de la Carrera de Psicología de la Universidad Pública de Honduras.

Los ítems en que los estudiantes mostraron medias más elevadas fueron:

- (1) En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal. (Media= 4.41)
- (5) Siento que cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él. (Media= 4.02)
- (13) Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante. (Media= 4.39)

(18) Para mí sí tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para la clase. (Media= 4.05)

Los ítems en que los estudiantes mostraron medias más bajas fueron:

(3) Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor esfuerzo posible.

(Media= 1.45)

(8) Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda. (Media= 1.71)

(15) Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso solo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con el tema para aprobarlos. (Media= 1.27)

La tabla siete muestra las medias obtenidas en las subescalas del Cuestionario de Procesos de Estudio por los participantes de la investigación. Los resultados de dicha tabla indican que el motivo profundo tiene la media más alta seguida por la estrategia profunda.

Tabla 7.

Medias obtenidas en las subescalas del Cuestionario de Procesos de Estudio por los participantes de la investigación.

Sub escalas	Media (n=44)	1DS
Estrategia profunda	17.59	3.65
Estrategia superficial	10.43	3.62
Motivo profundo	19.61	2.87
Motivo superficial	9.43	2.29

Fuente: Elaboración propia.

Resultando un gráfico como el que sigue:

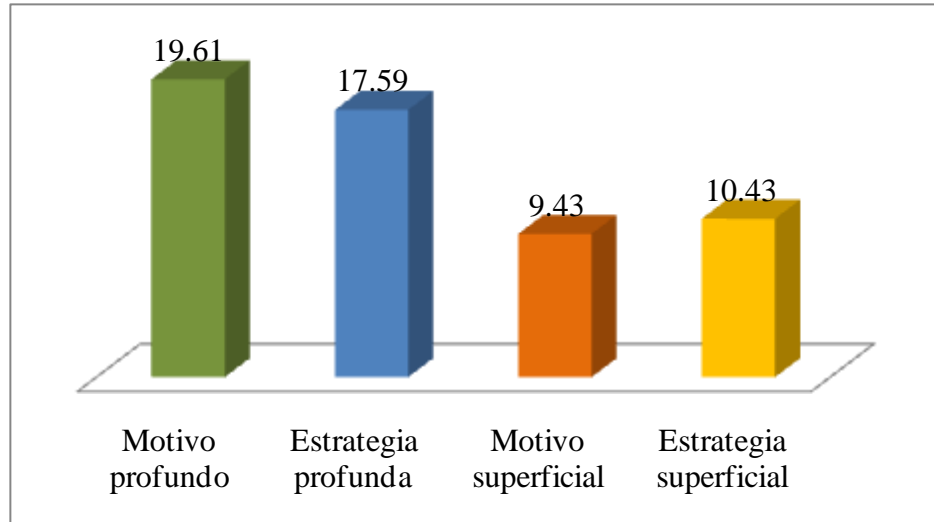


Gráfico 2. Medias de Motivos: Motivo Profundo y Superficial y Estrategia Profunda y Superficial de los Estudiantes de la Asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos de la carrera de Psicología de la Universidad Pública de Honduras

La tabla 8 muestra las medias obtenidas en cada subescala por los participantes de acuerdo a su distribución por intensidad del enfoque que presentaron.

Tabla 8.

Media obtenida y primera desviación estándar (1DS) en cada sub escala por los participantes agrupados según el tipo de intensidad de enfoque.

Sub escalas	Niveles de intensidad						Prueba F	p
	Alta (n= 6)		Media (n =27)		Baja (n=11)			
Estrategia profunda	21.3	2.80	17.6	2.45	15.6	5.02	5.76	0.006
Estrategia superficial	8.00	1.89	9.4	2.57	14.2	3.84	13.68	0.000
Motivo profundo	21.50	1.87	20.0	2.74	17.81	2.85	4.21	0.021
Motivo superficial	6.66	1.21	9.07	2.05	11.09	1.75	10.81	0.0002

Fuente: Elaboración propia.

Como se comprueba en la Tabla 8 los sujetos con un enfoque de aprendizaje de intensidad alta obtienen medias más altas tanto en estrategia profunda, como en motivo profundo. Se observa que las medias disminuyen al disminuir la intensidad del enfoque de aprendizaje adoptado por los estudiantes sin embargo predomina la congruencia en que las medias más altas se obtienen en las subescalas de estrategia profunda y motivo profundo.

Datos del Rendimiento Académico

Para conocer el rendimiento académico de los participantes de la investigación se consultó el índice académico en el historial de cada uno. Los resultados revelan una media total en cuanto a rendimiento académico de 69.09%. La distribución del grupo de participantes según índice académico aparece en la tabla 9, así se puede ver con respecto a este aspecto que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de rendimiento académico bueno el 84% y solo un 4% con un rendimiento académico muy bueno, tal como se lee en la tabla 9.

Tabla 9.

Distribución de los participantes según rendimiento académico.

Nivel de rendimiento	N	%
Muy Bueno	2	4.55
Bueno	37	84.09
Insuficiente	5	11.36
Total	44	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo se trabajó estadísticamente el rendimiento académico de acuerdo a la distribución de participantes según la intensidad del enfoque, los resultados se presentan en la tabla 10. Se obtuvieron medias y primera desviación estándar (1DS).

Tabla 10.

Rendimiento académico de los participantes de la investigación distribuidos según intensidad del enfoque de aprendizaje.

	Niveles de intensidad del enfoque							
	Alta (n=6)		Media (n= 27)		Baja (n=11)		Prueba	
	Media	1DS	Media	1DS	Media	1DS	F	p
Rendimiento Académico (Cuantitativo)	70.1	8.23	69.8	6.95	66.54	5.00	1.05	0.35

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla al clasificar a los participantes de acuerdo a nivel de intensidad, la media del índice académico está dentro de la categoría de bueno, siendo el porcentaje cuantitativo más alto para el enfoque de aprendizaje profundo alto con 70.1% seguidos por los participantes con enfoque de aprendizaje profundo medio con un promedio de 69.8% y por último los participantes con enfoque de aprendizaje profundo bajo con un 66.5%.

Índice de Correlación

Al realizar el análisis de relación mediante estadígrafo de regresión, se utilizó la Correlación de Pearson con un nivel de confianza del 95%; se encontró un coeficiente de correlación de 0.13 (F= 0.7478 NS) entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico. Se observa entonces que el índice de correlación no es estadísticamente significativo.

4.3. Resultados etapa cualitativa

4.3.1. Resultados de grupo focal con estudiantes

La sesión del grupo focal fue transcrita. Se realizó una lectura a profundidad de la transcripción de la sesión de grupo focal en la que participaron diez estudiantes seleccionados al azar, se codificaron los datos de acuerdo a las categorías de análisis. Para realizar el proceso de análisis se utilizó un esquema general de reducción de datos, transformación de acuerdo a los aportes de los estudiantes y llegar a conclusiones.

La reducción de datos significó la transcripción de la sesión de grupo focal que generó un material de 27 páginas en letra de tamaño 12 a espacio y medio, por lo que la primera tarea consistió en reducir este conjunto de datos para la cual se realizaron las siguientes actividades: a) Se segmentaron los datos textuales en unidades de significado, en función de las ideas principales que contenían. b) Se clasificaron de acuerdo a las categorías de análisis codificando por clave de color para cada una. c) Seguidamente la información fue organizada en función de las categorías de análisis. Con el objetivo de tener un orden y hacer operativo el análisis, por lo que se codificó a los participantes por número. Se transforman los datos de acuerdo al contenido detectando semejanzas y contrastando opiniones, con base a esto se obtienen las conclusiones.

A continuación se presentan los resultados del grupo focal de acuerdo a los procedimientos antes descritos.

Categorización y codificación de resultados de grupo focal.

Tabla 11. Codificación de los resultados de la categoría motivación.

Categoría 1: Motivación
E1: Como hice un cambio de carrera considero que es una manera de mejorar económicamente. ... Yo estoy de acuerdo, creo que a veces uno se interesa en estudiar más las cosas que a uno le gustan, pero también es bueno estudiar un poco pues otras cosas verdad porque esos nos hace también nos forma culturalmente más y siendo psicólogo tenemos que saber manejar varios temas varios ambientes.
E2: Desde el inicio pensé en eso como la forma como poder ayudar a las demás personas, pienso que mucha gente necesitan consejo....
E3: Para mí el estudio de la conducta humana es apasionante, interesante es divertido, y pues la mejor forma de hacerme de algún ingreso siempre considero que es hacer algo que a mí me gusta y pues por eso fue que estudie esto porque mi idea es ayudar, algo que a mí me gusta y agenciarme algún tipo de sostenibilidad.
E4: Creo que al principio eh, todo proceso cuando va iniciar en la parte académica uno en lo primero que piensa es en la parte económica que tanto nos va a responder.
E5:me pongo a estudiar las cosas que me interesan y depende cuanto me interesen o me apasionen así me, así me enfrasco en estudiar eso.... uno se hace dueño del mundo conociendo el mundo.
Subcategoría (Metas)
E1: Yo creo que en momento entramos a la universidad porque teníamos que entrar a la universidad porque ya sea por nuestros padres o era el proceso natural de crecer pues.... muchos entramos a la universidad sin saber realmente o tener un rumbo real hasta que uno va entrando.
E2: Pura satisfacción personal.... estoy realizado de alguna manera siento que falta poquito ya para, para terminar y la carrera empieza después de tener el título.

Tabla 11. Codificación de los resultados de la categoría motivación (continuación):

E5: Primero tiene conocerse, segundo debe conocer el entorno en el que se supone va a estudiar y tercero lo que más influye a parte de la disciplina que si es importante aunque yo no lo considero tan importante, es la motivación, no tanto, no tanto la interna porque al final uno tiene una meta y tratara de cumplirla, pero la motivación externa, los factores exógenos, yo he conocido personas que han dicho que se van de la carrera porque no aguantan a tal profesor.

Subcategoría (Auto concepto/ perspectiva personal)

E1: Yo creo que conocerse uno mismo también eso es bien importante, osea que no lo logramos a la primera cuando entramos a la universidad, es un proceso yo creo que hasta que uno ya se conoce va viendo que es lo que realmente le facilita el aprendizaje.

E5: Primero tiene conocerse, segundo debe conocer el entorno en el que se supone va a estudiar y tercero lo que más influye a parte de la disciplina que si es importante aunque yo no lo considero tan importante, es la motivación.

E9: Si porque digamos mi índice yo sé que es muy malo, pero si usted me compara con mucha gente que tiene excelencia académica yo me lo como.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Codificación de la categoría estrategia de aprendizaje.

Categoría 2: Estrategias de Aprendizaje

E1: Eh! bueno para mí una de las mejores estrategias es no faltar a clases verdad, porque yo soy practica me cuesta mucho memorizar, si capto la lectura rápida pero tampoco me gusta leer, por lo general yo me baso en no faltar a clases, hacer buenos apuntes en clase y sobretodo ir apuntando aquellas cosas obviamente que el profesor va diciendo más importante. En las clases que mejor siento que fue y que también las disfrute incluso, aunque no me gustaban algunos temas, son en las que el maestro utiliza mucho, como dicen el aprender haciendo verdad, uno va mediante la práctica uno va como se llama aprendiendo más.

E2: Yo generalmente agarro un libro, un folleto lo voy leyendo y si encuentro conceptos que son importantes los subrayo hago una lectura completa, pero desde antes hago una revisión completa del tema luego lo voy leyendo y lo voy subrayando.

E3: Para mí una técnica de estudio seria, sería algo que me ahorre tiempo, esfuerzo. Primero la reproducción, pasando por todas las etapas hasta lograr inferir, deducir y crea algo y resolver mi situación....nada que ver, **yo no tengo estrategias de estudio**, nunca las tuve, nunca he podido desarrollarla eh a mí me gusta muchísimo leer, pero así como a veces leo un folleto, agarro un folleto.....pero me aburre lo dejo a un lado.

E4:que no se de hábitos ni nada, pero la primera estrategia que yo puedo implementar es hacer que me interesa el tema, porque hay temas a veces que a uno no le interesan por x o ya motivos que ustedes han mencionado, por eso cuando yo logro introyectar en mi ese interés logro desarrollar dentro de esa estrategia muchas técnicas y poder llegar a cumplir el objetivo.

E5: ... uno tiene que memorizar le guste o no le guste, los conceptos son, están en piedra digamos y no se pueden modificar de ninguna forma, cuando yo entro a la carrera entro y me topo con profesores para los que el estatus de algunas teorías son ley, no son teorías, son ley... tuve que pasar de la comprensión del texto a la memorización del texto.

E5: El docente te dice: no usted va a tener que estudiar así como yo le digo que estudie, no te sirve de nada, hay que ser flexible y no te dejan.

Tabla 12. Codificación de la categoría estrategia de aprendizaje (continuación)

E6: A mí me gusta leer e ir subrayando lo que voy leyendo eso es lo primero que yo hago, luego hago un resumen. Antes de mi pequeñín (hijo) después de él, leer lo que pueda y lo que comprendo, ya no me queda eso de estar subrayando!, hacer resumen!, hacer un mapa conceptual!, ya no.

E7: Para mí una buena estrategia es aquella que me facilita la adquisición del conocimiento puede ser distinta por distintas razones una por el tipo de contenido otra porque me puede gustar o no me gustar el tema eh! El licenciado. Los tipos de exámenes.

E8: Yo siempre uso la misma aunque cambien el método, leo corrido, eh unas tres veces subrayo y hago resumen es lo único que me funciona no puedo hacer otra cosa.

E9: Yo tenía algo que era ley, si primero tenía que leerlo todo por muy aburrido que estuviera pero todo, después lo volvía a leer pero subrayaba, después lo volvía a leer pero solo me aprendía lo que creía importante, pero ya tenía noción a si es tal cosa, después memorizar ya conceptos y de numeración cositas así, pero de repente como dice aquí mi compañero uno va cambiando, me encontré en una clase... que uno tenía que memorizar por fuerza.... te piden mucha memorización. Por ejemplo una licenciada que tenía, uno que saber puntualmente cada inciso y definición.

E9: Tengo una compañera que tiene un método así, un juego, dice si juntas todas las primeras letras de esto forman un nombre dice..... EM: Acrósticos..... G: si.....V: Acróstico como técnica; y así se aprende las cosas.

E10: Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar.

Tabla 12. Codificación de la categoría estrategia de aprendizaje (continuación)

Subcategoría: Estrategia cognitiva

E2: Leer, subrayar.

E3: Ehhh hay que leer mucho. Leer rápido, leer corto, y de ahí hacer un acróstico y aprendérselo, hacer memoria.

E5: Primero busco otra fuente antes de leer el material, yo he tenido que hacer mi disciplina a la hora de estudiar; si yo llego aprender un concepto es porque yo comprendo que es lo que quieren decir y yo lo pongo con mis propias palabras de acuerdo, yo no puedo memorizar, me cuesta.

E4: En mi caso yo hago una lectura y un resumen.

E7: La lectura....

E10: Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar.

Subcategoría: Estrategia de apoyo

E1: Realmente el esfuerzo que hago si me ha ayudado ir cambiando la estrategia ir adaptándola a mi medio y a mi capacidad. Acaban de decir algo bien importante para mí ... obviamente el horario es muy básico, lo primero es que uno averigua como es el licenciado y trata de meter clases con los licenciado con los que uno le puede ir mejor o que va a tener mejor aprendizaje.

E2: Primer averiguar cómo es el licenciado,... luego me preocupo bastante en hacer las tareas, a veces pierdo más tiempo haciendo las tareas que en estudiar. Estar en un lugar donde haya silencio.

E3: Nunca existió un sitio en el cual pudiera estudiar adecuadamente no había escritorio, no había iluminación y el lugar donde había un escritorio casa, entonces yo aprendí a leer en bus, aprendí a leer en carro, aprendí a leer en taxi, en todos lados, y a leer por ratitos y aprendí a leer en el trabajo también a buscar en internet, a estar continuamente leyendo y a bueno yo lo que hice fue una actividad de compensación porque no estudiaba en casa.

E4: Yo estoy en el 80% de la postergación, no tengo necesariamente la misma nota pero vamos casi al mismo tiempo de carrera.

Tabla 12. Codificación de la categoría estrategia de aprendizaje (continuación)

E: 5 Yo voy a la estrategia que más me ha funcionado a mi... yo conozco el entorno primero, yo trato de entender cómo funciona la coas, bueno a quien es el me tengo que pegar.

E6: ... si necesito organizarme y es como una exigencia mía y también ocupo de la motivación si el tema me agrada y me gusta mucho mas aprendo...

E5: Yo creo que voy a hablar por todos porque no sé si sea cierto pero por lo menos en mi experiencia, en la carrera ha sido que el 80% de los estudiantes de psicología postergan.

E6: Yo tengo que estudiar de noche, lo que me ha ayudado a mi bastante es que el maestro utiliza quiz y entonces le ayuda a uno a seguir leyendo.

E7: Arreglar mi cuarto, tengo que tener todo arreglado, después lo que hago me baño y me pongo ropa cómoda , es algo que me ayuda, ahí vengo y miro el material y empiezo a contar cuantas hojas son y bueno de tal hora tal hora voy a estudiar tantas hojas...

E9: Yo he tenido la costumbre de que por lo general si es mucho el contenido dos días antes, pero si yo miro que me lo puedo echar en una noche, un día antes.

E9: Es que de repente va a variar mucho de la persona, porque yo miro que hay gente que se mata, que un monto de cosas saca muy buenas notas otra gente no le resulta.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Codificación de categoría rendimiento académico.

Categoría 3: Rendimiento Académico

E1: Muchos aquí, yo creo que la mayoría hemos sido buenos en la práctica y tal vez promedio o malos en la teoría..... de decir no ok que quieres aprender o tener ya un índice académico que realmente si me ayuda para muchas cosas, porque también no podemos negar que el índice académico a uno le ayuda para maestrías o trabajo, quiérase o no es un número que le dice de uno en un futuro.realmente tengo buen rendimiento.

E3: Una cosa muy importante, que significa un 90, para mí la nota que significa...la nota no importa, ...ser adaptado al medio pero no implica necesariamente ser una persona, ser un académico, no implica necesariamente que es una persona que ha aprendido, no implica que muchas veces, todavía más importante, que esa persona pueda aplicar el conocimiento.....

E3: Para mí un estudiante exitoso es aquella persona que logra hacerse del conocimiento primero aprenderlo, entenderlo, reproducirlo crear inferir en función de esto luego al final aplicarlo en el campo de trabajo.

E4: En mi caso creo que ha influido negativamente ---- el hecho que no haya podido establecer un buen habito de estudio, eso ha influido negativamente para la hora de sacar una nota. Yo también considero que no es necesario tener una buena nota para ser un estudiante exitoso.

E4: Un excelente estudiante, es aquella persona...tiene que tener ambas partes: y el sistema de evaluación... y usted ser un estudiante exitoso, vale más el sistema de evaluación muchas veces, importante el sistema que nosotros tenemos.

E5: El sistema de evaluación de la carrera específicamente... es muy ambiguo, porque los maestros se esfuerzan en que la evaluación sea lo más objetivo posible y terminan pasando personas que no hicieran ni si quiera la mitad de esfuerzo del que le está hablando.

E7: El factor más determinante para que yo pueda tener un mejor rendimiento no fue el hecho de practicar o de hacer diferentes actividades para estudiar, si no fue un factor económico, yo al principio de la carrera no tenía tan buenas notas, me interesaba más aprender, me decidí entrar al programa de becas y eso me motivó a sacar mejores notas.

Tabla 13. Codificación de categoría rendimiento académico (*continuación*)

E8: Las técnicas me han funcionado el hecho de estudiar en la madrugada, hacer los resúmenes, y también ha habido un interés particular de decir, a veces no lo he logrado el resultado, pero no me gustan los 60.

E9: Para ser el excelente estudiante tendría que tener las dos una buena carga, ser muy aplicado y tener una base de inteligencia... las dos cosas pues tiene que ir a la par porque no puede descuidar una de otra.

E10: Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar.

Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Resultados de las entrevistas a docentes.

Las entrevistas a docentes fueron transcritas. Se realizó una lectura a profundidad de la transcripción de cada una de las tres entrevistas, se codificaron los datos de acuerdo a las categorías de análisis en una matriz de manera de ordenar la información. Para realizar el proceso de análisis se utilizó un esquema general de reducción de datos, transformación de acuerdo a los aportes de los docentes y llegar a conclusiones. Utilizando el mismo fundamento utilizado para el análisis de la información del grupo focal. Se entrevistaron tres docentes; uno de ellos coordinador de la carrera de psicología con una larga trayectoria en docencia al interior de la carrera y cargos administrativos ha funcionado como secretario, jefe de carrera y coordinador académico. Así mismo se entrevistó al docente encargado de la asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos y una docente que imparte asignaturas del último bloque de asignaturas de la carrera de psicología. Los resultados de las entrevistas se presentan en la matriz que sigue.

Organización de la información recogida a través de entrevistas a docentes.

Tabla 14. Codificación categoría de análisis motivación.

Categoría: Motivación; deseo de hacer algo, intención y elección de estrategias. Tendencia a la aspiración por algo.	Organización de información categoría de análisis 1.		
Subcategoría: Intención en la elección de estrategia de aprendizaje.	Entrevistado 1 D. Coordinador de carrera	Entrevistado 2 A.	Entrevistado 3 R. Docente última asignatura de la carrera
	<p>-Los estudiantes se limitan en gran medida a prepararse para las evaluaciones para exámenes, se nota muy poco deseo realmente de aprender o de profundizar, así que se preparan, estudian solo en función de una exigencia que es un examen.</p> <p>-Lo ven como la necesidad de cubrir un obstáculo que es pasar la clase. Yo no niego que ellos deseen aprender y ser psicólogos, pero creo que en su mente lo van a hacer una vez que se gradúen.</p>	<p>-Veo que la mayoría de los estudiantes tienen una fuerte presión por la finalización de los estudios, más presionados por salir lo más antes posible, que en relación a situaciones cualitativas del aprendizaje, hay una fuerte presión por salir antes y no mejor.</p> <p>- La inversión en la calidad del estudio, del rendimiento en el aprendizaje, quizás muchos de ellos están presionados por lo que representa para sus padres sostener a un hijo estudiando en la universidad.</p> <p>- Yo diría que dependerían en un buen porcentaje del enfoque vocacional del estudiante, yo creo que está un poco debilitado en la carrera el enfoque vocacional.</p>	<p>-Bueno la mayor motivación de ellos es graduarse, los que están en el punto que se van a graduar, se motivan con eso ya quieren salir quieren graduarse.</p> <p>- Creo que es algo muy variable no todos tienen la misma motivación, hay unos que es obvio que lo único que quieren es graduarse, pasar esa clase y graduarse, algunos, otros han manifestado algún tipo de interés.</p>

Tabla 14. Codificación categoría de análisis motivación (continuación)

Subcategoría: Metas	-Su meta es pasar la clase. Ósea desperdician la oportunidad de tener a sus docentes acá, de tener un ambiente académico, de estar dedicados a esto para aprender y profundizar.	Luchan por conseguir un trabajo, un trabajo mejor remunerado que les permita una mejor calidad de vida.	Lo único que quieren es graduarse.
Subcategoría: Auto concepto	-Probablemente tienen muy poca identidad como psicólogos, ósea no conciben para que están estudiando esto. - Bueno los primeros años no se ven como estudiantes de psicología, o sea las clases teóricas,... con el énfasis de la práctica especialmente clínica ellos sientes como profesionales de psicología.	Ya por finalizar una carrera,..... Hay algunos ya que cuando ya llegan ahí han aprendido a quererla, a degustarla, a darse el gusto y apasionarse un poco más.	Pues yo pienso que ellos tienen un buen auto concepto, pienso que sí, bueno de hecho han ido pasando ya la carrera y graduarse de aquí no es fácil, la verdad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Codificación categoría de análisis estrategias de aprendizaje.

Categoría 2 Estrategias de aprendizaje	Organización de información categoría de análisis 2.		
	Entrevistado 1 D.	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Estrategia de aprendizaje	-A ellos les gustan las guías de estudio; desafortunadamente cuando se les da una guía entonces se la dividen entre tres y al final solo se saben una parte y no se saben toda la guía si quiera.	-Yo creo que ellos utilizan mucho tal vez el resumen, el hacer resúmenes sobre los capítulos clave, guías de trabajo, los cuestionarios y actividades memorísticas, utilizan la memorización de conceptos clave.	-Bueno existe cierto grado de liderazgo, hay ciertos miembros que están acostumbrados a trabajar en grupo, es algo que se da mucho en la carrera, entonces ellos ya están acostumbrados a eso, a trabajar en grupo, en organizarse para trabajar ellos lo hacen y lo hacen bien.
Subcategoría: Estrategia metacognitva. Planificación, regulación, control de la actividad.	En parte que no se ha enseñado esa habilidad, no se ha requerido y los mismos profesores no lo piden o sea no es una costumbre ir construyendo verdad, ir formando en forma grupal, sino que en forma de pedazos....	Yo creo que particularmente en estos últimos bloques uno puede ver una especie de ensayo en el aprendizaje, por exceso de contenidos en algunas clases, por diferentes razones, por falta de interés de ellos mismos, no les ha permitido... que integre todos los conocimientos adquiridos. Yo creo que estas últimas etapas ellos logran finalmente integrar muchos los conocimientos, que aunque el currículo	Hay liderazgo y ellos ya como automáticamente empiezan a formar grupos y se empiezan a organizar y que uno va a ser una cosa y el otro va a hacer otra cosa, se dividen y de alguna manera trabajan bien. Yo pienso que le dedican bastante tiempo y esfuerzo a la clase.

lo desarrollan de una manera parcial, por partes.

- Pero porque ha ido con un déficit articulado (docente –alumno), pero sí creo que el esfuerzo, la obligación de integrar que requieren las clases del último bloque, todavía habrá mucho trabajo que hacer pero sí creo que lo logran hacer de alguna manera integrar mínimamente los conocimientos previos.

- Que necesitan una explicación muy detallada, muy sencilla, muy completa de todo el material. (por parte del docente)

-Yo me arriesgaría a decir, dentro de mi análisis que podría ser algo pesimista, yo creo que ellos todavía, **no hay un nivel de un aprendizaje**, de la necesidad de una aprendizaje guiado nada más por descubrimiento, ellos siempre están esperando un aprendizaje más estructurado, mas guiado, mas dirigido, mas autocrático

Algo así como descubrimiento guiado podría ser; **creo que ellos todavía no están en la capacidad de crear conocimientos**, a ese nivel no creo que estén, pero por lo menos ellos ya pueden aprender más fácilmente con más habilidades.

**Tabla 15. Codificación categoría de análisis estrategias de aprendizaje
(continuación)**

	Entrevistado 1 D.	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Sub categoría: Estrategias de apoyo	Las que usan son simplemente memorizar, hacer resúmenes, estudiar en grupo, no buscan material independiente, porque tienen la idea que solo el material que fue dado en clase es el que es válido, no aclaran dudas.	Yo creo que son muy dados al trabajo grupal no siempre con los mejores resultados, en el sentido de que muchas veces entienden trabajo grupal únicamente como un ahorro de tiempo o de esfuerzo.	Bueno en esta clase no hemos tenido exámenes sea que ellos no es que se ponen a estudiar un contenido así, sino más que todo ellos se organizan para trabajar ahorita.
Actividades realizadas en clase	Bueno lo que es, vemos en algunos alumnos un proceso gradual de despertar a la idea de que “si puedo” porque la mayoría de los alumnos entran con la idea de que “no puedo” “no puedo hacer esto” no es ni si quiera que no me interesa, sino, que no puedo hacerlo, entonces se esconden y hacen un gran esfuerzo por aparte, pero en clase dan muy poco.	Yo creo que es bastante activa sobre todo en los últimos bloques, si puedo ver que hay una progresión; que los muchachos del inicio, bueno de mitad de carrera son todavía muchachos muy necesitados de una estructura tradicional del aprendizaje, donde vienen más dependientes de esa estructura que les indique los pasos y se les empuje a cumplirlos	En términos generales yo diría que bien, son pocas unas cuantas excepciones algunas personas que son un poco que no quieren participar y eso, pero una o dos personas tal vez, el resto si participan y todo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Codificación categoría de análisis rendimiento académico.

Categoría 3: Rendimiento académico	Organización de información categoría de análisis 3.		
	Entrevistado 1 D.	Entrevistado 2 A.	Entrevistado 3 R.
	<p>Ellos tienen una variación muy importante, los primeros dos años reprobaban materia, pero después de más o menos cierta clase como medición II no vuelven a reprobado materia, eso es una toma de conciencia de la seriedad y la responsabilidad que tienen y la oportunidad que ya tienen de acercarse a una graduación, entonces se da este fenómeno muy importante.</p>	<p>Volvemos a los patrones individualizados, pero yo en mi experiencia lo diría regular.</p> <p>-Yo creo que las estrategias de aprendizaje, dan un crecimiento un cambio un giro, en la capacidad analítica donde ellos se ven obligados a cambiarlas, aunque sea en un grado mínimo porque la práctica les obliga a un trabajo más analítico más orientador y ya no les son útiles las estrategias de los años anteriores. Se ve reflejado en la elevación de la comprensión y aplicabilidad de conocimientos, aunque sea mínimamente en algunos casos.</p>	<p>Yo pienso que en su mayoría son buenos, estoy satisfecho con ellos.</p>

Fuente: Elaboración propia

4.4. Análisis y discusión etapa cuantitativa.

La investigación fue diseñada con el propósito de establecer la relación existente entre los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes y su rendimiento académico. Para ello fue necesario primero determinar el enfoque de aprendizaje predominante en los estudiantes del último año de la carrera de la psicología de una universidad pública de Honduras y de esa manera establecer la relación con el rendimiento académico que ellos tenían. Con el objetivo de profundizar en las formas y procesos de estudio realizan en su proceso de aprendizaje, las cuales están estrechamente relacionadas con los enfoques de aprendizaje adoptados se explora mediante un enfoque cualitativo estos aspectos. La investigación en este sentido se hace desde la perspectiva de los estudiantes así como de las de los docentes.

Se comienza el análisis de resultados desde los hallazgos de la etapa cuantitativa con a la base de las variables planteadas. Al analizar los datos obtenidos de acuerdo a la variable enfoques de aprendizaje se evidencia que el 100% de estudiantes presenta un enfoque de aprendizaje profundo según el Cuestionario de Procesos de Estudio. Las respuestas de los participantes evidencian una media mayor de estudiantes que adoptan el enfoque de aprendizaje profundo ($X= 37.34$) que en el enfoque superficial ($X= 19.89$).

Lo anterior es congruente con otras investigaciones en el campo que revelan que a mayor avance en el nivel de estudio adoptan un enfoque profundo. Cumplido, et al., (2005) en su estudio con residentes de medicina encuentran resultados similares, predominando en estos estudiantes el enfoque de aprendizaje profundo. Afirman que un ámbito como el de las residencias médicas donde el nivel de estudio es avanzado los discentes tienen un objetivo definido y ponen en marcha estrategias más elaboradas para lograr el aprendizaje. También se ve confirmado con el resultado obtenido en la entrevista con el coordinador de la carrera que opina de igual manera que los

estudiantes a medida avanzan en la carrera adoptan formas de estudio que implican mayor interés y compromiso en las formas y procesos de estudio congruente con la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo.

Al realizar el análisis de acuerdo a cada sub escala del Cuestionario de Procesos de Estudio los resultados revelan medias más elevadas en la sub escalas de motivo profundo y estrategia profunda.

Así mismo se categorizó la población de acuerdo a la intensidad del enfoque, el análisis de estos resultados concluye que de la población estudiada la mayoría poseen un enfoque de aprendizaje profundo medio (61.36%). Hallazgo muy relevante que puede implicar que los estudiantes son selectivos a la hora de adoptar sus estrategias y no contundentemente formas que les llevan adoptar enfoque profundo alto.

En la apreciación general sobre el uso de motivos y estrategias por parte de los estudiantes igualmente el grupo evidencia una misma tendencia. Utilizan motivos y estrategias profundas. Se encuentra por tanto una estrecha relación entre el tipo de estrategias y sus motivos y metas.

Todo lo anteriormente expuesto es indicativo que los estudiantes ajustan su enfoque según las demandas, su intención es aprender, pero como ellos mismos lo expresan en el grupo focal realizan variaciones y ajustes en función de variables contextuales, como ser el docente, sus demandas y exigencias pedagógicas, el sistema de evaluación y los contenidos de la materia. Por tanto refleja que los alumnos están más motivados a aprender sin embargo eso va a variar y pueden tender a adoptar otras formas como ser la reproducción si así lo exige el contexto, lo que puede dar cuenta del porcentaje tan alto que presenta una intensidad media con respecto al tipo de enfoque.

La resultados de la variable rendimiento académico revelan que la mayoría de la población de este estudio posee un rendimiento académico categorizado

según normas universitarias como bueno (84%); con una media total de 69.09% de índice académico.

Con respecto a la relación entre las variables descritas enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, los resultados revelan que no existe una relación significativa entre ambas. Al realizar los análisis de relación utilizando la correlación de Pearson, mediante estadígrafo de regresión se encontró un coeficiente de correlación de 0.13 ($F= 0.7478$ NS), por la que se concluye que no existe una relación estadísticamente significativa entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico dado que el valor de la correlación es mayor al nivel de significancia establecido $p \leq 0.05$ (Carbajal, 2005; McMillan y Schumacher, 2005).

Similares resultados reporta Salim (2006) con estudiantes Argentinos. Encontró que existe una falta de correlación entre alumnos con enfoque profundo y sus calificaciones. Afirma que paradójicamente no presentan los niveles de rendimiento académico más altos. Los alumnos que adoptan un enfoque profundo no generan, necesariamente, buenos resultados académicos y viceversa. Así mismo, Muñoz y Gómez (2005) que trabajan con estudiantes españoles de distintas titulaciones oficiales: Administración y Dirección de Empresas, titulaciones técnicas, (Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas) y Titulaciones de Ciencias de la Salud, (Enfermería, Fisioterapia, Nutrición Humana y Dietética), una muestra de 815 estudiantes. Encuentran los mismos resultados en algunas titulaciones. Ausencia de relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico en el caso de las titulaciones de Ciencias de la Salud y las Técnicas. Iguales resultados encuentran Recio y Cabero (2005) en estudiantes mexicanos no encuentran ninguna relación entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.

Los anteriores resultados contrastan con investigaciones en las que sí ha encontrado una relación positiva entre el enfoque de aprendizaje y rendimiento académico (Gargallo, et al., 2006; Recio, 2008; Ruiz, et al., 2008). La etapa

cuantitativa da un marco explicativo de los resultados encontrados en esta investigación en cuanto a la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento en la etapa cuantitativa. De lo expresado por estudiantes y docentes la ausencia de un nivel de correlación estadísticamente significativa, puede estar asociada a los ajustes que realizan los estudiantes a las metodologías docentes de tal forma que adaptan las estrategias a las demandas de la tarea y la de los docentes.

4.5. Análisis y discusión etapa cualitativa

4.5.1. Análisis y discusión etapa cualitativa de acuerdo a las fuentes de información.

Con el objeto de analizar los resultados obtenidos se procedió a la elaboración de una matriz en la que se realiza la triangulación de datos. La misma consiste en la verificación y comparación de la información obtenida mediante la revisión de literatura, las entrevistas a docente y el grupo focal realizado con estudiantes. Se presente a continuación la información obtenida en este estudio en la matriz correspondiente:

Matriz para la triangulación y posterior análisis de categorías planteadas en la etapa cualitativa.

Tabla 17. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis motivación.

Categoría 1. Motivación			
Sub categorías	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
Intención en la elección de la estrategia de aprendizaje	Las motivaciones tienen ver con el deseo de hacer algo. Ingrediente principal para lograr el éxito en cualquier	Ent. 1: Los estudiantes limitan en medida prepararse para las evaluaciones	Los se gran a mejorar económicamente Como hice un cambio de carrera considero que es una manera de mejorar económicamente

actividad que se emprenda. La persona motivada para hacer un trabajo o emprender una acción sabe exactamente lo que se espera que haga, posee la confianza y herramientas para hacerlo y se da cuenta por que debe realizar la tarea o actividad.

Cualquier aprendizaje se adquiere más fácilmente en la medida que la motivación es mayor. (García-Huidobro, Gutiérrez & Condemarín, 2005).

De acuerdo a la teoría de Biggs sobre enfoques de aprendizaje la motivación puede ser:

a) motivación profunda: el interés o motivación es intrínseco a la tarea, los estudiantes con esta motivación tienen una intención de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario.

exámenes, se nota muy poco deseo realmente de aprender o de profundizar, así que se preparan, estudian solo en función de una exigencia que es un examen. ... Lo ven como la necesidad de cubrir un obstáculo que es pasar la clase.

Ent. 2: Veo que la mayoría de los estudiantes tienen una fuerte presión por la finalización de los estudios, más presionados por salir lo más antes posible, que en relación a situaciones cualitativas del aprendizaje, hay una fuerte presión por salir antes y no mejor.

Ent. 3: Bueno la mayor motivación de ellos es graduarse, los que están en el punto que se van a graduar, se motivan con eso ya quieren salir quieren graduarse.

(E1).

Para mí el estudio de la conducta humana es apasionante, interesante es divertido, y pues la mejor forma de hacerme de algún ingreso, siempre considero que es hacer algo que a mí me gusta y pues por eso fue que estudie esto porque mi idea es ayudar, algo que a mí me gusta y agenciarme algún tipo de sostenibilidad (E3).

Creo que al principio eh, todo proceso cuando va iniciar en la parte académica uno en lo primero que piensa es en la parte económica que tanto nos va a responder (E5).

Desde el inicio pensé en eso como, la forma como poder ayudar a las demás personas, pienso que muchas gente necesitan consejo.... (E2)

Tabla 17. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis motivación (continuación)

	<p>b) motivación superficial: esta motivación es extrínseca al propósito de la tarea, el estudiante que la posee tiene una intención de aprender para evitar el fracaso con el menor esfuerzo posible (Biggs, 2001).</p>		<p>Me pongo a estudiar las cosas que me interesan y depende cuanto me interesen o me apasionen así me, así me enfrasco en estudiar eso.... uno se hace dueño del mundo conociendo el mundo. Lo que más influye es la motivación... no tanto, no tanto la interna pero la motivación externa, los factores exógenos, yo he conocido personas que han dicho que se van de la carrera porque no aguantan a tal profesor. (E5).</p>
<p>Metas</p>	<p>Las metas que se propone el estudiante, las cuales tiene que ver con tres conceptos: a) La tendencia o aspiración por algo b) La determinación y evaluación de la meta que se pretende. c) Por último la acción o el comportamiento que pone en marcha al estudiante hacia aquello que quiere lograr (García-Huidobro, et al., 2005).</p>	<p>Ent. 1: Su meta es pasar la clase. Ósea desperdician la oportunidad de tener a sus docentes acá, de tener un ambiente académico, de estar dedicados a esto para aprender y profundizar.</p> <p>Ent. 2: Luchan por conseguir un trabajo, un trabajo mejor remunerado que les permita una mejor calidad de vida.</p> <p>Ent. 3: Lo único que quieren es graduarse.</p>	<p>Pura satisfacción personal.... estoy realizado de alguna manera y siento que falta poquito ya para, para terminar y la carrera empieza después de tener el título (E2).</p> <p>Yo creo que en momento entramos a la universidad porque teníamos que entrar a la universidad porque ya sea por nuestros padres o era el proceso natural de crecer pues.... muchos entramos a la universidad sin saber realmente o tener un rumbo real hasta que uno va entrando (E1).</p>
<p>Autoconcepto</p>		<p>Ent.1: los estudiantes no poseen una identidad de estudiantes de psicología y muchas veces ni siquiera tienen claridad de por qué estudian psicología.</p> <p>Ent. 2: El tercero considera que es hasta el final de carrera que comienzan a verse a sí mismo como estudiantes de psicología.</p> <p>Ent.3: Poseen un buen autoconcepto.</p>	<p>Yo creo que conocerse uno mismo también eso es bien importante, ósea que no lo logramos a la primera cuando entramos a la universidad, es un proceso yo creo que hasta que uno ya se conoce va viendo que es lo que realmente le facilita el aprendizaje (E1).</p> <p>Primero tiene conocerse, segundo debe conocer el entorno en el que se supone va a estudiar y tercero lo que más influye a parte de la disciplina que si es importante aunque yo no lo considero tan importante, es la motivación (E5).</p> <p>Si porque digamos mi índice yo sé que es muy malo, pero si usted me compara con mucha gente que tiene excelencia académica yo me lo como (E9).</p>

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos de la tabla 17 evidencian una convergencia en la opinión de los docentes que la motivación de los estudiantes para el aprendizaje tiene que ver más con su intención de finalizar los estudios, más que un deseo de aprender. Como lo apunta Biggs (2001) de acuerdo a los docentes los estudiantes optan por un enfoque superficial y mediado por factores externos. Varios de los contenidos de las respuestas de los alumnos los confirman al indicar que su motivación para el estudio es más de índole económica. Otro grupo de estudiantes expresa que la motivación se debe a motivos de satisfacción y realización personal.

Existe acuerdo entre dos docentes y los estudiantes que las formas y procesos de aprender los llevan a cumplir su meta de graduarse, que al inicio los estudiantes aun no tienen claro su identidad y auto concepto como estudiantes de psicología, pero si al final de su carrera, como lo dice la literatura existe una tendencia de aspiración de la meta y ponen en marcha el comportamiento necesario para la consecución de la misma.

Tabla 18. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis estrategias de aprendizaje.

Categoría 2. Estrategias de aprendizaje			
Subcategoría	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
Estrategia cognitiva	<p>Estrategias profunda: se trata de las estrategias necesarias en la comprensión de la tarea y de su significado.</p> <p>Estrategia superficial: la estrategia que se utiliza para el aprendizaje es la reproducción de material de manera memorística a través de la repetición (Biggs, 2001).</p> <p>Las estrategias cognitivas son procesos cognitivos bien definidos y complejos como: percibir, observar, interpretar, analizar, asociar, comparar, expresar en forma verbal, retener, sintetizar, deducir, generalizar, evaluar, memoria, concentración entre otros. El cerebro hace uso de ellas de manera simultánea, a fin de clasificar y sistematizar los procesos de pensamiento (García-Huidobro, et al., 2005).</p>	<p>Ent. 1: A ellos les gustan las guías de estudio; desafortunadamente cuando se les da una guía entonces se la dividen entre tres y al final solo se saben una parte y no se sabe toda la guía siquiera. ... Las que usan son simplemente memorizar, hacer resúmenes, estudiar en grupo, no buscan material independiente, porque tienen la idea que solo el material que fue dado en clase es el que es válido, no aclaran dudas.</p> <p>Ent. 2: Yo creo que ellos utilizan mucho tal vez el resumen, el hacer resúmenes sobre los capítulos clave, guías de trabajo, los cuestionarios y actividades memorísticas, utilizan la memorización de conceptos clave.</p> <p>Ent. 3: Bueno existe cierto grado de liderazgo, hay ciertos miembros que están acostumbrados a trabajar en grupo, es algo que se da mucho en la carrera, entonces ellos ya están acostumbrados a eso, a trabajar en grupo.</p>	<p>Yo generalmente agarro un libro, un folleto lo voy leyendo y si encuentro conceptos que son importantes los subrayo hago una lectura completa, pero desde antes hago una revisión completa del tema luego lo voy leyendo y lo voy subrayando (E2).</p> <p>Uno tiene que memorizar le guste o no le guste, los conceptos son, están en piedra digamos y no se pueden modificar de ninguna forma, cuando yo entro a la carrera entro y me topo con profesores para los que el estatus de algunas teorías son ley, no son teorías, son ley... tuve que pasar de la comprensión del texto a la memorización del texto (E5).</p> <p>A mí me gusta leer e ir subrayando lo voy leyendo eso es lo primero que yo hago, luego hago un resumen. Antes de mi pequeñín (hijo) después de él, leer lo que pueda y lo que comprendo, ya no me queda eso de estar ¡subrayando, hacer resumen! , ¡ hacer un mapa conceptual!, ya no (E6).</p>

Tabla 18. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis estrategias de aprendizaje (*continuación*)

Subcategoría	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
Estrategia cognitiva			<p>Yo tenía algo que era ley, si primero tenía que leerlo todo por muy aburrido que estuviera pero todo, después lo volvía a leer pero subrayaba, después lo volvía a leer pero solo me aprendía lo que creía importante, pero ya tenía noción a si es tal cosa, después memorizar ya conceptos y de numeración cositas así, pero de repente como dice aquí mi compañero uno va cambiando, me encontré en una clase... que uno tenía que memorizar por fuerza.... te piden mucha memorización. Por ejemplo una licenciada que tenía, uno tiene que saber puntualmente cada inciso y definición (E9).</p> <p>Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar (E10).</p> <p>Yo generalmente agarro un libro, un folleto lo voy leyendo y si encuentro conceptos que son importantes los subrayo hago una lectura completa, pero desde antes hago una revisión completa del tema luego lo voy leyendo y lo voy subrayando (E2).</p>

Tabla 18. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis estrategias de aprendizaje (*continuación*)

Subcategoría	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
Estrategias metacognitivas	<p>Estrategias que les permiten a los estudiantes tener consciencia sobre su propia maquinaria cognoscitiva y sobre la forma en que funciona, es decir de su proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategia permite a los estudiantes tener consciencia sobre los conocimientos y el aprendizaje.</p> <p>El conocimiento se utiliza para monitorear y regular los procesos cognoscitivos.</p> <p>Las estrategias meta cognitivas implican tres clases de conocimiento:</p> <p>a) conocimiento declarativo acerca de uno mismo como aprendiz, saber que hacer</p> <p>b) conocimiento procesal, que implica saber cómo utilizar las estrategias</p> <p>c) conocimiento condicional, para asegurar la finalización de la tarea (Woolfolk, 2006).</p> <p>La manera en que los estudiantes utilizan estas estrategias metacognitivas evidencia a forma de planificar, regular y controlar las estrategias para el logro de los aprendizajes.</p>	<p>Ent. 1: En parte que no se ha enseñado esa habilidad, no se ha requerido y los mismos profesores no lo piden o sea no es una costumbre ir construyendo verdad, ir formando en forma grupal, sino que en forma de pedazos....</p> <p>Ent. 2: Yo creo que particularmente en estos últimos bloques uno puede ver una especie de ensayo en el aprendizaje, por exceso de contenidos en algunas clases, por diferentes razones, por falta de interés de ellos mismos, no les ha permitido... que integre todos los conocimientos adquiridos. Yo creo que estas últimas etapas ellos logran finalmente integrar muchos los conocimientos.</p> <p>Ent. 3: Hay liderazgo y ellos ya como automáticamente empiezan a formar grupos y se empiezan a organizar y que uno va a ser una cosa y el otro va a hacer otra cosa, se dividen y de alguna manera trabajan bien. Yo pienso que le dedican bastante tiempo y esfuerzo a la clase.</p>	<p>Lo primero es que uno averigua como es el licenciado y trata de meter clases con los licenciados con los que uno le puede ir mejor o que va a tener mejor aprendizaje (E1).</p> <p>... Cuando yo entro a la carrera entro y me topo con profesores para los que el estatus de algunas teorías son ley, no son teorías, son ley... tuve que pasar de la comprensión del texto a la memorización del texto. El docente te dice: no usted va a tener que estudiar así como yo le digo que estudie, no te sirve de nada, hay que ser flexible y no te dejan (E5).</p> <p>Para mí una buena estrategia es aquella que me facilita la adquisición del conocimiento puede ser distinta por distintas razones una por el tipo de contenido otra porque me puede gustar o no me gustar el tema eh! El licenciado. Los tipos de exámenes (E7).</p> <p>... que uno tenía que memorizar por fuerza.... te pide mucha memorización. Por ejemplo una licenciada que tenía, uno tiene que saber puntualmente cada inciso y definición (E9).</p>

Tabla 18. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis estrategias de aprendizaje (*continuación*)

Subcategoría	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
Estrategias de apoyo	<p>Tiempo dedicado al estudio, regulación del esfuerzo por parte del estudiante, búsquedas de ayuda que el estudiante realice. Las estrategias de apoyo también tienen que ver con las actividades realizadas en clase y el ambiente donde realiza el estudio (Salim, 2006)</p>		<p>Nunca existió un sitio en el cual pudiera estudiar adecuadamente no había escritorio, no había iluminación y el lugar donde había un escritorio casa, entonces yo aprendí a leer en bus, aprendí a leer en carro, aprendí a leer en taxi, en todos lados, y a leer por ratitos y aprendí a leer en el trabajo también a buscar en internet, a estar continuamente leyendo y a bueno yo lo que hice fue una actividad de compensación porque no estudiaba en casa (E3).</p> <p>Yo estoy en el 80% de la postergación, no tengo necesariamente la misma nota pero vamos casi al mismo tiempo de carrera (E4).</p> <p>... si necesito organizarme y es como una exigencia mía y también ocupo de la motivación si el tema me agrada y me gusta mucho mas aprendo... (E6).</p> <p>Arreglar mi cuarto, tengo que tener todo arreglado, después lo que hago me baño y me pongo ropa cómoda , es algo que me ayuda, ahí vengo y miro el material y empiezo a contar cuantas hojas son y bueno de tal hora tal hora voy a estudiar tantas hojas... (E7).</p>

Fuente: Elaboración propia.

La información en la tabla 18 para la triangulación de la categoría estrategias de aprendizaje revela que la mayoría de los estudiantes convergen en que su estrategia de aprendizaje se basa en leer, sintetizar como estrategia procesual mediante subrayado y memorizar. Lo anterior está de acuerdo a lo expresado por los docentes quienes expresan que los estudiantes tienen preferencia por los resúmenes, cuestionarios, estrategias más de tipo memorísticas. El trabajo en grupo también es una forma aun cuando un docente expresa que muchas veces esto provoca que los estudiantes solo le aprendan fragmentos de lo estudiado. De acuerdo a la literatura (Recio, 2008; Recio & Cabero, 2005) los alumnos buscan conocimiento condicional para el logro de la meta. En lo referente a estrategias de apoyo existe convergencia en la información recabada que los estudiantes con respecto al uso de tiempo tienden a postergar las actividades. La regulación del esfuerzo va más en función del análisis que hacen de los requerimientos, exigencias del docente y los tipos de exámenes. Concuerta con lo reportado por los docentes se organiza la estrategia en función de las necesidades por lo que muchas veces se prende el conocimiento fragmento. Es importante apuntar aquí que existe acuerdo tanto de estudiantes como docentes que a medida se finaliza la carrera el uso de estrategias metacognitivas y de apoyo mejoran.

Tabla 19. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis rendimiento académico.

Categoría 3. Rendimiento académico			
Rendimiento académico	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
	<p>La categoría de análisis de rendimiento académico tiene que ver con los resultados obtenidos por parte del estudiante en su experiencia de aprendizaje. El rendimiento académico se define como la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007).</p>	<p>Ent. 1: Ellos tienen una variación muy importante, los primeros dos años reprobaban materia, pero después de más o menos cierta clase como medición II no vuelven a reprobado materia, eso es una toma de conciencia de la seriedad y la responsabilidad que tienen y la oportunidad que ya tienen de acercarse a una graduación, entonces se da este fenómeno muy importante.</p> <p>Ent. 2: Yo creo que las estrategias de aprendizaje, dan un crecimiento un cambio un giro, en la capacidad analítica donde ellos se ven obligados a cambiarlas, aunque sea en un grado mínimo porque la práctica les obliga a un trabajo más analítico más orientador y ya no les son útiles las estrategias de los años anteriores. Se ve reflejado en la elevación de la comprensión y aplicabilidad de conocimientos, aunque sea mínimamente en algunos casos.</p>	<p>Realmente tengo buen, buen rendimiento. ... Muchos aquí, yo creo que la mayoría hemos sido buenos en la práctica y tal vez promedio o malos en la teoría..... de decir no, OK, qué querés aprender o tener ya un índice académico que realmente si me ayuda para muchas cosas, porque también no podemos negar que el índice académico a uno le ayuda para maestrías o trabajo, quiérase o no es un número que le dice de uno en un futuro (E1).</p> <p>Una cosa muy importante, que significa un 90, para mí la nota que significa...<i>la nota no importa</i>,...ser adaptado al medio, pero no implica necesariamente ser una persona, ser un académico, no implica necesariamente que es una persona que ha aprendido, más importante, que esa persona pueda aplicar el conocimiento... (E3)</p>

Tabla 19. Organización de la información para la triangulación de la categoría de análisis rendimiento académico (continuación)

Rendimiento académico	Postulados teóricos	Datos de entrevistas con docentes	Datos de grupo focal con estudiantes
		Ent. 3: Yo pienso que en su mayoría son buenos, estoy satisfecho con ellos.	<p>El sistema de evaluación de la carrera específicamente... es muy ambiguo, porque los maestros se esfuerzan en que la evaluación sea lo más objetivo posible y terminan pasando personas que no hicieran ni si quiera la mitad de esfuerzo del que le está hablando (E5).</p> <p>En mi caso creo que ha influido negativamente -- -- el hecho que no haya podido establecer un buen habito de estudio, eso ha influido negativamente para la hora de sacar una nota. Yo también considero que no es necesario tener una buena nota para ser un estudiante exitoso (E3).</p> <p>Las técnicas me han funcionado el hecho de estudiar en la madrugada, hacer los resumen,... y también ha habido un interés particular de decir, a veces no lo he logrado el resultado, pero no me gustan los 60 (E8).</p> <p>Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar (E10).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar la interpretación de la matriz de triangulación para la categoría de rendimiento académico resalta la complejidad de esta categoría. Por una parte la literatura indica que el rendimiento académico se mide mediante las

calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007). Tanto los docentes como los estudiantes están de acuerdo que el rendimiento académico se refleja de esta manera. Sin embargo puntualizan como no siempre el rendimiento académico es congruente con el aprendizaje logrado. Convergen los alumnos en pensar que el rendimiento académico tiene que ver con factores externos como ser el sistema de evaluación, el tipo de asignatura (teórica o práctica), el tipo de docente. Los profesores están de acuerdo que los factores externos tienen mucho que ver en esta categoría de análisis y que a medida que el estudiante avanza en la carrera el rendimiento académico mejora.

4.5.2. Análisis de grupo focal con estudiantes

Se realizó así mismo el análisis individual de los datos obtenidos mediante las técnicas utilizadas en la etapa cualitativa iniciando con la técnica de grupo focal realizada con estudiantes de la asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos. Se elaboró de acuerdo a las categorías de análisis planteadas.

4.5.2.1. Categoría Motivación

En esta categoría se indagaron desde la perspectiva personal del estudiante la intención en la elección de la estrategia de aprendizaje, metas y su autoconcepto; indica interés intrínseco o extrínseco a la tarea y en la elección de las mismas.

Los análisis realizados a este respecto reflejan convergencia en opinión de algunos estudiantes que la motivación para su proceso de aprendizaje tiene que ver con razones económicas:

Como hice un cambio de carrera considero que es una manera de mejorar económicamente (E1).

Para mí el estudio de la conducta humana es apasionante, interesante es divertido, y pues la mejor forma de hacerme de algún ingreso, siempre considero que es hacer algo que a mí me gusta y pues por eso fue que estudie esto porque mi idea es ayudar, algo que a mí me gusta y agenciarme algún tipo de sostenibilidad (E3).

Creo que al principio eh, todo proceso cuando va iniciar en la parte académica uno en lo primero que piensa es en la parte económica que tanto nos va a responder (E5).

En cambio para otros su proceso de aprendizaje está ligado a motivaciones más de satisfacción personal y realización personal. La cual tiene que ver con factores externos e internos; y el hecho que los factores externos tienen que ver en cómo afrontar la tarea los estudiantes y la toma de decisiones que realizan.

Desde el inicio pensé en eso como, la forma como poder ayudar a las demás personas, pienso que muchas gente necesitan consejo.... (E2)

Me pongo a estudiar las cosas que me interesan y depende cuanto me interesen o me apasionen así me, así me enfrasco en estudiar eso.... uno se hace dueño del mundo conociendo el mundo. Lo que más influye es la motivación... no tanto, no tanto la interna pero la motivación externa, los factores exógenos, yo he conocido personas que han dicho que se van de la carrera porque no aguantan a tal profesor. (E5).

Los estudiantes convergen que las formas y procesos de aprender los llevan a cumplir la meta de graduarse y satisfacción personal. Algunos expresan como inician sin ninguna meta clara y más inducidos por qué es lo esperado en su contexto familiar.

Pura satisfacción personal.... estoy realizado de alguna manera y siento que falta poquito ya para, para terminar y la carrera empieza después de tener el título (E2).

Yo creo que en momento entramos a la universidad porque teníamos que entrar a la universidad porque ya sea por nuestros padres o era el proceso natural de crecer pues.... muchos entramos a la universidad sin saber realmente o tener un rumbo real hasta que uno va entrando (E1).

Con respecto a la motivación las opiniones encontradas revelan que es importante para ellos el auto concepto. Afirman que el conocerse a sí mismos es un proceso y que el auto concepto facilita el aprendizaje.

Yo creo que conocerse uno mismo también eso es bien importante, ósea que no lo logramos a la primera cuando entramos a la universidad, es un proceso yo creo que hasta que uno ya se conoce va viendo que es lo que realmente le facilita el aprendizaje (E1).

Primero tiene conocerse, segundo debe conocer el entorno en el que se supone va a estudiar y tercero lo que más influye a parte de la disciplina que si es importante aunque yo no lo considero tan importante, es la motivación (E5).

Si porque digamos mi índice yo sé que es muy malo, pero si usted me compara con mucha gente que tiene excelencia académica yo me lo como (E9).

4.5.2.2. Categoría Estrategias de Aprendizaje

La categoría de estrategias de aprendizaje tiene que ver con el uso y escogencia por parte de los estudiantes de estrategias cognitivas (percibir, memorizar, interpretar, etc.), y meta-cognitivas. Como se menciona en el apartado correspondiente tienen que ver con tres clases de conocimiento: conocimiento declarativo acerca de uno mismo como aprendiz, conocimiento procesal, y conocimiento condicional, (Woolfolk, 2006). Finalmente las estrategias de apoyo se asocian con el uso del tiempo, esfuerzo, ambiente y búsqueda externa de apoyo en las formas y procesos de estudio, como se ha venido afirmando a lo largo de esta investigación.

A este respecto de los diez participantes en el grupo focal, siete afirman que su estrategia de aprendizaje se basa en leer. A partir de leer utilizan dentro de las estrategias de aprendizaje la estrategia cognitiva de memorizar:

Yo generalmente agarro un libro, un folleto lo voy leyendo y si encuentro conceptos que son importantes los subrayo hago una lectura completa, pero desde antes hago una revisión completa del tema luego lo voy leyendo y lo voy subrayando (E2).

Uno tiene que memorizar le guste o no le guste, los conceptos son, están en piedra digamos y no se pueden modificar de ninguna forma, cuando yo entro a la carrera entro y me topo con profesores para los que el estatus de algunas teorías son ley, no son teorías, son ley... tuve que pasar de la comprensión del texto a la memorización del texto (E5).

A mí me gusta leer e ir subrayando lo voy leyendo eso es lo primero que yo hago, luego hago un resumen. Antes de mi pequeñín (hijo) después de él, leer lo que pueda y lo que comprendo, ya no me queda eso de estar subrayando!, hacer resumen!, hacer un mapa conceptual!, ya no (E6).

Yo tenía algo que era ley, si primero tenía que leerlo todo por muy aburrido que estuviera pero todo, después lo volvía a leer pero subrayaba, después lo volvía a leer pero solo me aprendía lo que creía importante, pero ya tenía noción a si es tal cosa, después memorizar ya conceptos y de numeración cositas así, pero de repente como dice aquí mi compañero uno va cambiando, me encontré en una clase... que uno tenía que memorizar por fuerza.... te piden mucha memorización. Por ejemplo una licenciada que tenía, uno tiene que saber puntualmente cada inciso y definición (E9).

Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar (E10).

Convergen en que después de leer utilizan estrategias de conocimiento procesal como el resumen, el subrayado y los mapas conceptuales:

Yo generalmente agarro un libro, un folleto lo voy leyendo y si encuentro conceptos que son importantes los subrayo hago una lectura completa, pero desde antes hago una revisión completa del tema luego lo voy leyendo y lo voy subrayando (E2).

A mí me gusta leer e ir subrayando lo que voy leyendo eso es lo primero que yo hago, luego hago un resumen (E6).

Yo siempre uso la misma aunque cambien el método, leo corrido, eh unas tres veces subrayo y hago resumen es lo único que me funciona no puedo hacer otra cosa (E8).

Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar (E10).

Contrasta lo anterior con la opinión de algunos que afirman que es necesario para la escogencia de estrategias de aprendizaje utilizar primero el analizar al docente y sus requerimientos, los contenidos de asignatura y del sistema de evaluación:

Lo primero es que uno averigua como es el licenciado y trata de meter clases con los licenciados con los que uno le puede ir mejor o que va a tener mejor aprendizaje (E1).

... Cuando yo entro a la carrera entro y me topo con profesores para los que el estatus de algunas teorías son ley, no son teorías, son ley... tuve que pasar de la comprensión del texto a la memorización del texto. El docente te dice: no usted va a tener que estudiar así como yo le digo que estudie, no te sirve de nada, hay que ser flexible y no te dejan (E5).

Para mí una buena estrategia es aquella que me facilita la adquisición del conocimiento puede ser distinta por distintas razones una por el tipo de contenido otra porque me puede gustar o no me gustar el tema eh! El licenciado. Los tipos de exámenes (E7).

... que uno tenía que memorizar por fuerza.... te pide mucha memorización. Por ejemplo una licenciada que tenía, uno tiene que saber puntualmente cada inciso y definición (E9).

Al indagar sobre las estrategias de apoyo que utilizan, los participantes muestran mucha similitud en lo referente al uso del tiempo. Expresan postergar las actividades relacionadas con sus procesos de aprendizaje. Contrasta la información con respecto al ambiente, algunas afirman necesitar organizarse,

ordenar el espacio y todo lo que se va a necesitar. Otros exponen no tener un lugar específico, uno de ellos expresó estudiar hasta en el taxi o bus. Algunos alumnos afirmaron buscar otros materiales de apoyo:

Nunca existió un sitio en el cual pudiera estudiar adecuadamente no había escritorio, no había iluminación y el lugar donde había un escritorio casa, entonces yo aprendí a leer en bus, aprendí a leer en carro, aprendí a leer en taxi, en todos lados, y a leer por ratitos y aprendí a leer en el trabajo también a buscar en internet, a estar continuamente leyendo y a bueno yo lo que hice fue una actividad de compensación porque no estudiaba en casa (E3).

Yo estoy en el 80% de la postergación, no tengo necesariamente la misma nota pero vamos casi al mismo tiempo de carrera (E4).

... si necesito organizarme y es como una exigencia mía y también ocupo de la motivación si el tema me agrada y me gusta mucho mas aprendo... (E6).

Arreglar mi cuarto, tengo que tener todo arreglado, después lo que hago me baño y me pongo ropa cómoda , es algo que me ayuda, ahí vengo y miro el material y empiezo a contar cuantas hojas son y bueno de tal hora tal hora voy a estudiar tantas hojas... (E7).

Yo he tenido la costumbre de que por lo general si es mucho el contenido dos días antes, pero si yo miro que me lo puedo echar en una noche, un día antes (E9).

4.5.2.3. Categoría Rendimiento académico.

La categoría de rendimiento académico tiene que ver con los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en su proceso de formación.

Inicialmente se reconoce que varios de los alumnos afirman tener un buen rendimiento lo que es congruente con los hallazgos de la etapa cuantitativa. Es importante apuntar que algunos indican que la calificación, ósea los resultados cuantitativos, no siempre son congruentes con el aprendizaje logrado. Coexiste

la idea que un buen rendimiento tiene relación con factores externos como ser el sistema evaluación, el cual afirman que en la carrera de Psicología es ambiguo. Así mismo tiene que ver con el tipo de asignatura si es más teórica que práctica, obteniendo mejor desempeño en las clases prácticas. Como se comprueba en las siguientes participaciones:

Realmente tengo buen, buen rendimiento. ... Muchos aquí, yo creo que la mayoría hemos sido buenos en la práctica y tal vez promedio o malos en la teoría..... de decir no, OK, qué querés aprender o tener ya un índice académico que realmente si me ayuda para muchas cosas, porque también no podemos negar que el índice académico a uno le ayuda para maestrías o trabajo, quiérase o no es un número que le dice de uno en un futuro (E1).

Una cosa muy importante, que significa un 90, para mí la nota que significa...*la nota no importa*, ...ser adaptado al medio, pero no implica necesariamente ser una persona, ser un académico, no implica necesariamente que es una persona que ha aprendido, más importante, que esa persona pueda aplicar el conocimiento... (E3)

El sistema de evaluación de la carrera específicamente... es muy ambiguo, porque los maestros se esfuerzan en que la evaluación sea lo más objetivo posible y terminan pasando personas que no hicieran ni si quiera la mitad de esfuerzo del que le está hablando (E5).

Un hallazgo muy importante es que algunos expresan como el uso de estrategias aprendizaje influye positivamente en el rendimiento académico y el participante que afirma que no las utiliza expresa como esto ha tenido una influencia negativa. Lo anterior es indicativo de la importancia del uso de estrategias de aprendizaje en relación a rendimiento académico, como se lee en las siguientes participaciones:

En mi caso creo que ha influido negativamente ---- el hecho que no haya podido establecer un buen habito de estudio, eso ha influido negativamente para la hora de sacar una nota. Yo también considero que no es necesario tener una buena nota para ser un estudiante exitoso (E3).

Las técnicas me han funcionado el hecho de estudiar en la madrugada, hacer los resumen,... y también ha habido un interés particular de decir, a veces no lo he logrado el resultado, pero no me gustan los 60 (E8).

Me ha funcionado bien porque no he perdido una clase hace mucho tiempo, a mí me funciona el hecho de leer y subrayar (E10).

El rendimiento académico de acuerdo a los resultados aquí descritos tiene relación con las estrategias de aprendizaje que utilizan las estudiantes, pues ellos expresan que el utilizarlas les beneficia positivamente. Resalta también el hecho que el rendimiento no se visualiza por los participantes únicamente como el dato cuantitativo, tiene que ver para ellos con mucho más que un número que los categoriza y coexiste la idea más bien que el rendimiento académico expresado cuantitativamente no refleja muchas veces los aprendizajes o el desempeño óptimo o no de los estudiantes.

4.5.3. Análisis de entrevistas con docentes.

Se analiza en este apartado los resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas con docentes. El análisis de la información se presenta de acuerdo a las categorías de análisis planteadas en la investigación.

4.5.3.1. Categoría Motivación

Las entrevistas de los docentes presentan similitudes con respecto a esta categoría. Los tres docentes entrevistados expresan que la motivación para el aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con satisfacer requisitos de la tarea. Limitándose a lo esencial, uno de los docentes opina que ven las asignaturas como “obstáculos” a superar. Por tanto interviniendo factores más externos para el cumplimiento de la evaluación.

Ent. 1: Los estudiantes se limitan en gran medida a prepararse para las evaluaciones para exámenes, se nota muy poco deseo realmente de aprender o de profundizar, así que se preparan, estudian solo en función de una exigencia que es un examen. ... Lo ven como la necesidad de cubrir un obstáculo que es pasar la clase.

Ent. 2: Veo que la mayoría de los estudiantes tienen una fuerte presión por la finalización de los estudios, más presionados por salir lo más antes

posible, que en relación a situaciones cualitativas del aprendizaje, hay una fuerte presión por salir antes y no mejor.

Ent. 3: Bueno la mayor motivación de ellos es graduarse, los que están en el punto que se van a graduar, se motivan con eso ya quieren salir quieren graduarse.

Sin embargo el entrevistado 3 opina que pueden existir diferencias en la motivación para el aprendizaje de los estudiantes, algunos si buscan satisfacer un requisito pero otros evidencian un interés más allá que esto.

Ent. 3: Creo que es algo muy variable no todos tienen la misma motivación, hay unos que es obvio que lo único que quieren es graduarse, pasar esa clase y graduarse, algunos, otros han manifestado algún tipo de interés.

La opinión de los docentes sobre la motivación para el aprendizaje en cuanto a las metas a que los estudiantes se plantean evidencia un motivo superficial relacionado con actividades asociadas al mismo como ser, una meta laboral.

Ent. 1: Su meta es pasar la clase. Ósea desperdician la oportunidad de tener a sus docentes acá, de tener un ambiente académico, de estar dedicados a esto para aprender y profundizar.

Ent. 2: Luchan por conseguir un trabajo, un trabajo mejor remunerado que les permita una mejor calidad de vida.

Ent. 3: Lo único que quieren es graduarse.

Existen diferencias en cuanto a la percepción que tienen sobre el auto concepto de los estudiantes. Para una de los entrevistados (Ent.3) poseen un buen auto concepto. Uno de ellos opina que no poseen una identidad de estudiantes de psicología y muchas veces ni siquiera tienen claridad de por qué estudian psicología (Ent. 1). El segundo considera que es hasta el final de carrera comienzan a verse a sí mismos como estudiantes de psicología (Ent. 2).

4.5.3.2. Categoría Estrategias de Aprendizaje

A partir de las respuestas de los docentes se evidencia que para ellos, los estudiantes por lo general utilizan estrategias de aprendizaje como son las guías

de estudio y los resúmenes, congruente a lo manifestado por los estudiantes en el grupo focal. Son de la opinión que utilizan como estrategia de apoyo el trabajo en grupo. Así como estrategias cognitivas como la memorización de los contenidos.

Ent. 1: A ellos les gustan las guías de estudio; desafortunadamente cuando se les da una guía entonces se la dividen entre tres y al final solo se saben una parte y no se sabe toda la guía siquiera. ... Las que usan son simplemente memorizar, hacer resúmenes, estudiar en grupo, no buscan material independiente, porque tienen la idea que solo el material que fue dado en clase es el que es válido, no aclaran dudas.

Ent. 2: Yo creo que ellos utilizan mucho tal vez el resumen, el hacer resúmenes sobre los capítulos clave, guías de trabajo, los cuestionarios y actividades memorísticas, utilizan la memorización de conceptos clave.

Ent. 3: Bueno existe cierto grado de liderazgo, hay ciertos miembros que están acostumbrados a trabajar en grupo, es algo que se da mucho en la carrera, entonces ellos ya están acostumbrados a eso, a trabajar en grupo.

Con referencia a la planificación, organización y el esfuerzo que los estudiantes ponen en las actividades para el logro del aprendizaje las respuestas varían. Uno de los docentes considera que es responsabilidad del sistema y de la enseñanza que los estudiantes reciben, que no les enseñan al desarrollo de estas habilidades. Por el contrario otro opina que los estudiantes de fin de carrera lo hacen bien y saben organizarse. Por último uno de ellos opinó que esto es un proceso y que al comienzo de la formación no han desarrollado estas habilidades pero al final de carrera lo logran.

Ent. 1: En parte que no se ha enseñado esa habilidad, no se ha requerido y los mismos profesores no lo piden o sea no es una costumbre ir construyendo verdad, ir formando en forma grupal, sino que en forma de pedazos....

Ent. 2: Yo creo que particularmente en estos últimos bloques uno puede ver una especie de ensayo en el aprendizaje, por exceso de contenidos en algunas clases, por diferentes razones, por falta de interés de ellos mismos, no les ha permitido... que integre todos los conocimientos adquiridos. Yo creo que estas últimas etapas ellos logran finalmente integrar muchos los conocimientos

Ent. 3: Hay liderazgo y ellos ya como automáticamente empiezan a formar grupos y se empiezan a organizar y que uno va a ser una cosa y el otro va a hacer otra cosa, se dividen y de alguna manera trabajan bien. Yo pienso que le dedican bastante tiempo y esfuerzo a la clase.

4.5.3.3. Categoría Rendimiento académico

Con respecto a la categoría de rendimiento académico, converge la idea en dos de los docentes que el desempeño de los estudiantes cambia a medida que avanzan en la carrera. Opinan que el rendimiento académico mejora cuando van por la etapa intermedia y final de la misma. Sin embargo uno de ellos opinó que los estudiantes tienen un buen rendimiento. Cabe mencionar que el docente que expresa esta opinión es el encargado de la asignatura de Elaboración y Ejecución de Proyectos última en la malla curricular.

Ent. 1: Ellos tienen una variación muy importante, los primeros dos años reprobaban materia, pero después de más o menos cierta clase como medición II no vuelven a reprobar materia, eso es una toma de conciencia de la seriedad y la responsabilidad que tienen y la oportunidad que ya tienen de acercarse a una graduación, entonces se da este fenómeno muy importante.

Ent. 2: Yo creo que las estrategias de aprendizaje, dan un crecimiento un cambio un giro, en la capacidad analítica donde ellos se ven obligados a cambiarlas, aunque sea en un grado mínimo porque la práctica les obliga a un trabajo más analítico más orientador y ya no les son útiles las estrategias de los años anteriores. Se ve reflejado en la elevación de la comprensión y aplicabilidad de conocimientos, aunque sea mínimamente en algunos casos.

Ent. 3: Yo pienso que en su mayoría son buenos, estoy satisfecho con ellos.

Al analizar las entrevistas se evidencia una similitud en las respuestas de los docentes en el sentido que los estudiantes tienden a escoger actividades, organizarse y planificarse de tal manera que evidencian limitarse a lo esencial. Perciben que la intención es lograr un título, reconocimiento social; sin identificar en ellos un deseo de aprender, de saber más. Parece que el docente encargado

de la asignatura de fin de carrera tiende a opinar sobre el grupo de estudiantes de manera diferente. Cuando se explora si esa es su experiencia cuando ejerce docencia en niveles inferiores expresa que no es así. Por lo anterior se infiere, por tanto, que existe convergencia con la opinión de los otros dos docentes que a medida que avanzan los estudiantes en la carrera su motivación y uso de estrategias de aprendizaje se modifican y muestran mayor interés aun cuando sus motivos de acuerdo a su experiencia y percepción son de tipo superficial.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

El objetivo principal con que se planteó este estudio fue establecer la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras y el rendimiento académico. Para ello se perseguía en primer lugar identificar los enfoques de aprendizaje predominantes en los estudiantes universitarios y después relacionar con su rendimiento académico. De acuerdo a los resultados obtenidos no se encontró una relación estadísticamente significativa entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.

Considerando los objetivos específicos de este estudio se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Respecto al *objetivo específico 1*: “Determinar el enfoque de aprendizaje predominante de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras” se pudo evidenciar que el 100% de estudiantes presenta un enfoque de aprendizaje profundo según el Cuestionario de Procesos de Estudio. Al clasificar el tipo de enfoque de aprendizaje de acuerdo a su intensidad el 13.64% de los estudiantes presentaron un enfoque de aprendizaje profundo alto, el 61.36% presentó un enfoque de aprendizaje profundo medio y el 25.00% un enfoque de aprendizaje profundo bajo. Por tanto se puede concluir que en los estudiantes universitarios del último año de la carrera de psicología predomina el enfoque de aprendizaje profundo con una intensidad media.

Por otra parte, lo que respecta al *objetivo específico 2*: “Analizar las formas y procesos de estudio que utilizan los estudiantes de la carrera de Psicología de la universidad pública de Honduras” se puede concluir que las formas y procesos de estudio que utilizan los estudiantes están en función de sus motivaciones y

las estrategias que utilizan, indican tienen que ver tanto con variables personales como de contexto.

Al respecto los estudiantes expresan que su motivación por estudiar tiene que ver con su interés por ayudar y el interés personal por obtener una gratificación económica como meta final de aquí su interés prioritario titularse sin atender a motivos más profundos. Algunos estudiantes revelan que están más influenciados por situaciones familiares que por un análisis previo de tipo vocacional.

Cuando se analiza lo que los docentes perciben al respecto de la motivación para el estudio ellos indican lo mismo lo hacen con vistas a obtener el título y graduarse, lo que está relacionado más con la adopción de un enfoque superficial (Díaz, et al., 2004; Rodríguez et al., 2004).

Así mismo, los resultados sobre los procesos en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje revelan que la estrategia predominante para lograr sus metas es la lectura. Como estrategias metacognitivas de tipo procesual utilizan los resúmenes y guías de estudio. Muy relevante es el hecho que el uso de estrategias de aprendizaje por el grupo estudiado se hace de acuerdo a las necesidades que los mismos analizan del contexto (el docente, contenido de la clase) y de sus situaciones personales (el nacimiento de un hijo, trabajo, contar o no con ambiente adecuado) los estudiantes optan por el empleo de estrategias de comprensión o estrategias de memorización según sea la necesidad. Congruente lo anterior con lo encontrado en su estudio por Buendía y Olmedo (2003) con estudiantes españoles y argentinos, con la diferencia que ellos lo encuentran de manera parcial en cada muestra estudiada. Lo cual confirma en esta población lo postulado por Biggs (2005) en su modelo 3P donde se afirma que el aprendizaje se convierte en una interacción con el contexto en que se encuentra.

Lo anterior da pie a puntualizar aquí otro hallazgo importante: la motivación hacia la escogencia de un tipo de estrategia u otra tiene mucho que ver según de acuerdo a los participantes con el conocimiento que ellos tengan de ellos de

su persona. Plantean que esto es un proceso que se va dando a medida que avanza en la carrera. Las entrevistas con los docentes sin embargo indican que los discentes no tienen una identidad como estudiantes de la carrera de psicología afirman que no es hasta el final de la misma que empiezan a valía por su persona. Los participantes en cambio consideran que valoran el trabajo grupal y se dan cuenta que su vinculación viene mediada con compañeros, docentes y la institución (“sistema”).

Lo expuesto antes hace comprensible el hecho que para ellos el rendimiento académico va más allá que un resultado cuantitativo, como lo expresa un alumno: “una nota no importa”. Lo que puede así mismo estar relacionado con el hecho de que no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico. Para algunos el ambiente académico condiciona para entender el desempeño en función de logro (aprobar) más que el de aprender (esfuerzo del alumno/metodología del docente). De hecho expresan que no consideran el sistema de evaluación lo bastante adecuado como para discriminar el alumno que en realidad ha realizado los aprendizajes de los que no. Por lo tanto esto también se toma en cuenta de parte de los estudiantes a la hora de elegir en enfoque adoptar.

A manera de resumen y a partir de las conclusiones de los objetivos específicos se puede concluir en primer lugar que, la decisión de qué estudiar y cómo hacerlo está en manos de los estudiantes en primera instancia, como lo destacan Prosser et al., (2003). Lo segundo a tomar en cuenta es la interacción de los factores externos como lo afirman Muñoz y Gómez (2005): “Merece la pena analizar la interacción producida entre: intervención didáctica de los profesores, factores de éxito en el aprendizaje y resultados académicos. La interacción entre esos tres componentes de la acción formativa en la universidad acaba teniendo una importante repercusión en el rendimiento académico”.

A manera de conclusión general se puede apuntar la convergencia de los resultados de la etapa cuantitativa con la cualitativa, dado en la primera se concluye que la población en estudio posee un enfoque de aprendizaje profundo

pero de intensidad media, sin encontrar relación estadísticamente significativa entre el enfoque adoptado y el rendimiento académico. Como ya se afirmó, dado que son estudiantes de último año de la carrera de Psicología que poseen un objetivo definido claro, ponen en marcha estrategias para lograrlo, sin embargo la intensidad es media pues son selectivos a la hora de adoptar sus estrategias y motivos y toman en cuenta otros factores como ser el tipo de docente, el sistema de evaluación, variables categorizadas de tipo contextuales, lo que hace que la intensidad no se evidencié claramente alta, congruente con el hecho que solo un 4% de los estudiantes tienen un rendimiento académico Muy Bueno.

Como en todo trabajo de investigación es necesario puntualizar algunas limitaciones encontradas y que abren espacio a nuevas interrogantes como es el hecho de que en el presente estudio únicamente se ha trabajado con estudiantes de fin de carrera. Los resultados enfatizan que los enfoques adoptados varían en función del avance de la carrera por lo que sería importante el análisis en distintos niveles de la carrera.

Así mismo un hallazgo de gran relevancia obtenido en este estudio es como las variables contextuales, enfatizando en lo referente a la enseñanza, son un factor relevante a la hora que el estudiante adopta uno u otro enfoque, como los motivos y las estrategias, por tanto abre la posibilidad de una investigación que explore esta variable en el contexto hondureño.

Finalmente se ha evidenciado la riqueza de utilizar un método mixto para tener una mayor comprensión y profundización de lo que se investiga. Con el mérito que merece lo realizado en esta investigación, se considera que el realizar la técnica de grupo focal con más estudiantes y de distintos niveles enriquecería de manera importante el tema de investigación.

5.2. Recomendaciones

5.2.1. A las Autoridades de la UNAH:

-Sobre la base de los resultados se recomienda a las autoridades Universitarias promover esta línea de investigación tanto en UNAH como en el contexto hondureño pues ofrece una riqueza que es de gran utilidad en el contexto de reforma universitaria y desarrollo curricular. Ampliando el estudio del tema a nivel de bloques iniciales de la carrera de psicología, así como en otras carreras de la institución. Se recomienda desarrollar esta línea de investigación tomando en cuenta la variable contextual.

-De igual manera se recomienda autoridades que las reformas educativas dirijan sus políticas a reorientar los sistemas educativos para que los docentes pueden inducir y educar a los estudiantes en la adopción de determinadas estrategias de aprendizaje.

5.2.2. A las autoridades y docentes de la carrera de Psicología:

- Se sugiere manejar el tema de cupos por aula dado que es factor fundamental para lograr un adecuado manejo por parte del docente el promover el uso de un enfoque de aprendizaje que permita un mejor desempeño académico.

-Otro tema importante que surge de los resultados de la esta investigación es la necesidad de revisión del sistema de evaluación que se utiliza, factor que tiene influencia en la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje, pues los estudiantes han enfatizado que para ellos no son congruentes los resultados cuantitativos versus el aprendizaje logrado por los mismos.

- Otro punto importante es lograr que sus estudiantes tengan conocimiento sobre el enfoque de aprendizaje adoptados por ellos mediante cuestionarios como el utilizado en este estudio lo que permitiría la reflexión de parte del discente de las estrategias y motivos utilizados. De esta manera motivar a los

estudiantes al uso de un enfoque de aprendizaje que permite el logro de un mejor rendimiento académico.

5.2.3. A los estudiantes de la carrera de Psicología:

- Participar en la retroalimentación sobre los resultados alcanzados en la presente investigación con el propósito de promover la reflexión y acciones tendientes al cambio con respecto a enfoques de aprendizaje que les permitan obtener mejores resultados académicos.

- Se les recomienda participar en cursos, seminarios u actividades cuyos contenidos se relacionen con el tema de investigación.

Referencias Bibliográficas

LIBROS

- Alas, M. (2005). *Nivel académico en el nivel medio*. Tegucigalpa: Consejo Nacional de Educación.
- Ayzemberg, C. (2009). *Análisis de las estrategias de aprendizaje-enseñanza en un contexto de educación a distancia*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Barrantes, R. (2009). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Costa Rica: EUNED.
- Bericat, E. (1998). *La investigación de los métodos cuantitativos y cualitativos en investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. London: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for quality learning at university*. (3ra ed.). Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario: como aprenden los estudiantes*. Barcelona: Narcea.
- Carbajal, R. (2004/2005). *Estadística para análisis epidemiológico*. (1era reimpresión). Colombia: Catorse.
- Carrascal, S. (2010). *Enfoques de aprendizaje y niveles de comprensión. El aprendizaje universitario en ambientes tecnológicos*. Colombia: Editorial Universidad de Córdoba.
- Consejo de Educación Superior. (s.f.). *Normas académicas de la Educación Superior*. Tegucigalpa: UNAH.
- De la Fuente, J. & Martínez, J.M. (2003). *Cuestionario revisado del proceso de estudio*. Universidad de Almería.
- Dillon, C. & Greene, B. (2003). Learner differences in distance learning: finding differences that matter. En M.G. Moore y W. Anderson (eds). *Handbook of distance Education*, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 235-244.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.

- Donaire, V. (2001). *Historia de la Psicología en Honduras*. Tegucigalpa: Ingraco, S.R.L.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fernández, T. (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. & Condemarín, E. (2005). *A estudiar se aprende: metodología de estudio sesión por sesión*. (9ª edic). México: Alfaomega.
- Gargallo, B., Garfella, P. & Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordon*, 58.
- Gargallo, B., Garfella, P., Pérez, C. & Fernández, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia: III Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Madrid.
- González-Pienda, J., González- Cabanach, R., Núñez. & Valle, A. (eds). (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Hernández-Pina, F. (1993). Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. *Proyecto de investigación para acceso a la Cátedra*.
- Hernández, R., Fernández, H. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Honduras, Comisión de Desarrollo Curricular UNAH. (2008). *Modelo Educativo de la UNAH*. Tegucigalpa: Autor.
- Jones, C. (2002). *Biggs's 3P model of learning: The role of personal characteristics and environmental influences on approaches to learning*. Tesis Doctoral. Escuela de Psicología Aplicada, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Griffith.
- Larios, T. & Moran, E. (2005). *Experiencia de evaluación y acreditación: Unidad Técnica de Autoevaluación de la UNAH*. Tegucigalpa: Editorial UNAH.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional autónoma de Honduras. (2005). Tegucigalpa: Dirección de Cultural: UNAH.
- Marton, F. (1981). Phenomenographic: Describing conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F. & Säljö, R. (2005) Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- McMillan, J. & Schumacher. (2005). Investigación educativa. (5ta ed.). Madrid: Pesaron Educación.
- Ng, C. & Renshaw, P. (2003). Motivation and school learning. En J. P. Keeves (Ed.), *Handbook of educational research in the Asia-Pacific region*. (pp.495-510). Dordrecht: Kluwer.
- Púlido, M. (2007). *Aprendizaje y competencias en la gestión de conocimientos*. VII Coloquio sobre Gestión Universitaria en América Latina. Argentina.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. En Ference Marton, Dai Hounsell, Noel J. Entwistle, *The experience of learning* (pp. 198-216). London: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd Ed.). London; New York: Routledge Falmer.
- Rodríguez, G., Flores, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). The past and the future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social And Behavioral Research*, Beverly Hills, California, Sage Publications, pp. 671-701.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paídos.
- Wesseler, M. (2002). *Promoviendo la Calidad: "El Programa Internacional de Gestión de Calidad de la Educación Superior Latino-Americana"*. ISOS. Alemania: Universidad de Kassel.
- Wesseler, M. & Wudassie, Y. (1992). *On innovative teaching*. Frankfurt: Verlag.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9a edic). México: Pearson Educación.

REVISTAS

- Alonso, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel Muñoz Repiso (Coord). *Didáctica Universitaria*. Editorial La Muralla: Madrid.
- Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 118-124.
- Baxter, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualisation of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39,1, 31-42.
- Biggs, J. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Hawthorn Victoria, Australian Council for Educational Research. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The two factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Buendia, L. & Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 371-386.
- Buendia, L. & Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitarios? *Revista de Investigación educativa*, 20, 511-524.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 360-367.
- Cumplido, G., Campos., M.F., Chávez, A. & García, V. (2005). Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica. *Revista Médica del Instituto Mexicana del Seguro Social*, 44, 321-328.
- Cruz, V. (2005). Reseña Histórica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista de Educación Latinoamericana*, 7, 39-50.

- De la Fuente, J.F., Pichardo, M.C., Justicia, F. & Bérben, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autoregulación y rendimiento en tres universidades Europeas. *Psicothema*, 20, 705-711.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. & Vidal, G.J. (2002). Evaluación del rendimiento académico en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 357-383.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1990). Approaches to evaluation, evaluation of teaching, and preference for contracting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Esquivel, J., Rodríguez, M.C. & Padilla, V.N. (2009). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de Enfermería, Ingeniería y Orientación deportiva. *Revista de Pedagogía*, 87, 309-331.
- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios una reflexión de la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación*, 31, 43-63.
- García, A. (2005). Estudio de enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3, 109-126.
- García, A., De la Fuente, J., Justicia, F. & Pichardo, M. (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenecen sus enfoques de aprendizaje a un continuo? *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, 19, 255-268.
- Hernández-Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia*, 8, 1-7.
- Hernández-Pina, F; García, M. & Maquilón, J. (2005). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 1-10.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Kember, D. & Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education, *Journal of Distance Education*. 2, 2.
- Kember, D., Jamieson, Q., Pomfret, M. & Wong, E. (1995). Learning approaches, study time and academic performance, *Higher Education*, 29, 329-343.

- Marton, F. & Svensson, L. (1979) Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Muñoz, E. & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 417-432.
- Nelson, C. (2000). What is the first step to become great teachers? *Teaching and Learning Forum*, 10, 7-8.
- Osses, S., Sánchez, I. Ibáñez, F. (2006), Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos [en línea]*, 32, 119-133.
- Pérez, M., Díaz, A., González, J., Núñez, J. & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43,449-455.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relationship to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28, 37-48.
- Recio, M. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 13, 113-144.
- Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico, y satisfacción de los alumnos en formación en los entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Rodríguez, S., Fita, S., & Torrado, M. (2004).El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334.
- Rúa, A., Redondo, R., Martínez, C., Fabra, M., Martín, M. & Núñez, A. (2010). Factores de rendimiento académico en las asignaturas de Administración y Dirección de Empresas. *Anales de ASEPUMA*, 18, 1-23.
- Ruiz, E., Hernández, F. & Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2): 307-322.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).

- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 24, 59-78.
- Salim, R. & Lotti, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones estrategias y enfoque. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 1-11.
- Valle, A., González-Cabanach, R. & Vieiro, P. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 25-37.
- Valle, A., González- Cabanach, R., Núñez, J. & González-Pienda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Valle, A., González- Cabanach, R., Núñez, J., Suárez, J.M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

INTERNET

- Arita, J. (2005). El SICEVAES y la gestión del cambio en la educación superior centroamericana: El caso de la reforma de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. San José:CSUCA. Recuperado el 17 de octubre 2010
http://www.gc21.de/ibt/site/csuca/ibt/cat08/web/Ejes/Ejes%20Cultura/Ponencia_JorgeAritaELSICEVAES y.pdf
- Entwistle, N. (2005). Contrasting Perspectives on Learning. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N.J. (eds.). *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition.* (pp. 3- 21). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Harris, J.M., Wickline, V.B. & Iliescu, C.S. (2004). Construct validation of Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) with an American college sample. Poster presentation al de 16th Annual Convention, Chicago, Illinois, 30 de mayo. Recuperado de:
<http://www.psychologicalscience.org/convention/program/search/results/cfm?Author=40184>

- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Recuperada el 29 de julio 2010 de <http://revista.iered.org/v1n3>.
- Pérez, A. (2009). Las estrategias de aprendizaje. Radiografías necesarias para su comprensión. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-26. Recuperado de: Recuperado 9 de octubre del 2010 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12, Recuperado el 10 de abril del 2011 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F)

John Biggs, Universidad de Hong Kong

David Kemper y Doris Y.P. Leung, Universidad Politécnica de Hong Kong

Este cuestionario tiene un número de preguntas sobre tus aptitudes hacia el estudio académico, es muy importante que respondas a cada pregunta con sinceridad. Por favor encierra en un círculo la respuesta más adecuada para cada pregunta o afirmación. Responde de la siguiente manera:

1. Nunca o casi nunca es verdad para mí.
2. A veces es verdad para mí.
3. La mitad es las veces es verdad para mí.
4. Frecuentemente es verdad para mí.
5. Siempre o la mayoría de las veces es verdad para mí.

1. En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	1	2	3	4	5
2. Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho.	1	2	3	4	5
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.	1	2	3	4	5
4. Sólo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en la guía del curso.	1	2	3	4	5
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.	1	2	3	4	5
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y frecuentemente paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.	1	2	3	4	5
7. Cuando no encuentro un curso interesante, me esfuerzo lo mínimo.	1	2	3	4	5
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.	1	2	3	4	5
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.	1	2	3	4	5
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo.	1	2	3	4	5

11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos.	1	2	3	4	5
12. Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra.	1	2	3	4	5
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.	1	2	3	4	5
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.	1	2	3	4	5
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los tema para aprobarlos.	1	2	3	4	5
16. Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando materiales que se sabe que no van a entrar en el examen.	1	2	3	4	5
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.	1	2	3	4	5
18. Para mí sí tiene sentido revisar la mayoría de las lecturas recomendadas para cada clase.	1	2	3	4	5
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.	1	2	3	4	5
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él.	1	2	3	4	5

Anexo 2
UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA

Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación:

Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Hondureños de la Carrera de Psicología.

El propósito de este documento llamado **consentimiento informado** es explicar claramente a los participantes de esta investigación acerca cuál será su papel en este proceso, advertir en qué consiste el estudio y obtener el consentimiento para incluirlo como participante.

La presente investigación es dirigida por: la Lic. Ivette Carolina Rivera, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

El propósito del estudio es:

Analizar cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras; si existen diferencias en las formas de proceso de estudio y su relación con el rendimiento académico.

Si usted consiente a participar en esta investigación se le pedirá participar en la (s) siguiente (s) actividad (es): responder cuestionario de Procesos de Estudio y entrega de historial académico o autorización de consulta del mismo. Esto tardará aproximadamente treinta minutos.

Lo que usted manifieste durante esa (s) actividad (es) podría ser grabado en audio o video, con el único objetivo de transcribir posteriormente la información, pero una vez hecha la transcripción, si hubiere grabaciones se destruirán.

Su participación es totalmente voluntaria y la información recolectada será confidencial, no se usará para ningún otro fin que no sea esta investigación, sus respuestas serán agrupadas usando una codificación, de modo que sus declaraciones serán anónimas.

No existe ningún riesgo ético, moral, emocional o físico. Los participantes no recibirán ningún pago económico o material., ni ningún beneficio adicional.

Si tiene alguna duda puede hacer las consultas pertinentes en cualquier momento durante su participación en él. De igual modo si lo considera perjudicial en algún momento puede retirarse del estudio. Si alguna de las preguntas le resultan le incómodas, puede manifestarlo o no responder la pregunta.

Gracias por participar.

Manifiesto mi anuencia a participar en la investigación llamada: Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Hondureños de la Carrera de Psicología, dirigida por la Lic. Ivette C. Rivera y cuyo propósito es analizar cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras; si existen diferencias en las formas de proceso de estudio y su relación con el rendimiento académico.

Indico que se me ha informado que mi participación en este proceso consiste en: responder cuestionario de Procesos de Estudio y entrega de historial académico o autorización de consulta del mismo, y ello tendrá una duración aproximada de treinta minutos y no conlleva ningún riesgo ético, moral, emocional o físico.

Entiendo que la información que aporte para este estudio es confidencial que no utilizará para ningún otro propósito. Se me ha informado de mi derecho de hacer las consultas pertinentes, así como de retirarme o de no responder si considero que lo que se me plantea puede perjudicarme en alguna forma.

He sido informado de que no recibiré retribución económica o material, ni ningún beneficio adicional por esta participación.

Se me ha informado que una copia de este documento me será entregada y que al finalizar el estudio puedo preguntar sobre los resultados del mismo. Ante cualquier consulta, comprendo que puedo contactar a la Lic. Ivette C. Rivera por el siguiente medio: correo electrónico ive-carol@hotmail.com.

Iniciales del participante

(En letras imprenta)

Firma del Participante o encargado legal si el participante es menor de edad

Fecha

Anexo 3
UNIVERSIDAD NACIONAL ESTATAL A DISTANCIA (UNED-CR)
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
INSTRUMENTO CUALITATIVO
GUIA PARA GRUPO FOCAL (ESTUDIANTES)

Introducción:

La presente actividad tiene como finalidad conocer sus opiniones y percepciones sobre cuáles son los enfoques de aprendizaje predominantes que ustedes como estudiantes de la carrera de Psicología utilizan. Así mismo se pretende analizar cómo éstos pueden estar relacionados a su rendimiento académico. Se le agradece de antemano su valiosa colaboración.

Datos Generales que consignará lista de asistencia:

Nombre	N° de cuenta	Edad	Asignatura que cursa

Objetivo de investigación

Establecer la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de Honduras y el rendimiento académico.

Objetivo del grupo focal

Profundizar sobre las estrategias, formas y procesos de estudio utilizados por las y las estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública de Honduras.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son las razones por las que estudian?
2. ¿Por qué consideran que es importante para ustedes estudiar?

3. ¿Cuáles son las actividades más comunes que realiza cuando van a estudiar?
4. ¿Cuáles son las formas de proceder más comunes que realizan cuando deciden estudiar el material asignado para sus clases?
5. ¿Cómo piensan ustedes que influye las actividades, formas y lugar de estudio en su rendimiento académico?

Terminamos con las preguntas del grupo focal. ¿Ustedes tienen preguntas o quieren decir algo más?

¡Muchas gracias por su participación!

GUIA METODOLÓGICA:

- FACILITADOR GRUPO FOCAL: La moderación del grupo focal estará a cargo de investigadora.
- OBSERVADOR: Lic. en Psicología

FUNCIÓN DEL OBSERVADOR: Tomar notas de los datos más importantes. Por ejemplo forma de comportarse de los participantes, lenguaje verbal y no verbal de los mismos, y la forma de interactuar.

Presentación y desarrollo.

1. Agradecer la participación
2. Presentación del coordinador
3. Breve descripción de por qué fueron elegidos
4. Breve descripción de los objetivos de la sesión.
5. Descripción de la dinámica de la sesión
6. Duración del encuentro: 1 hora y media a dos horas
7. Se explica el manejo ético de la información
8. Dejar claro que se espera que se hable de sus opiniones.

9. Dejar claro que interesa hacer una conversación grupal y que cada uno de ellos expresen libremente sus ideas y opiniones (que no hay buenas o malas ideas o respuestas a las cosas que vamos a discutir)
10. Dejar claro que si bien no se espera que se pida permiso para hablar, sí que cada uno escuche al otro y espere que el compañero termine de hablar para expresar su opinión.
11. Presentación de los participantes

Anexo 4
INSTRUMENTO CUALITATIVO
GUIA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA DOCENTES

Introducción:

La presente entrevista tiene como finalidad conocer sus opiniones y percepciones sobre cuáles son los enfoques de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la carrera de Psicología y analizar cómo éstos pueden estar relacionados al rendimiento académico de los mismos. Se le agradece de antemano su valiosa colaboración.

Datos Generales:

Nombre: _____

Edad:

Título: _____

Años de experiencia:

Centro Educativo: _____

Preguntas:

1. ¿Cuál es la motivación para el estudio que usted observa en los estudiantes?
2. De acuerdo a su experiencia, ¿discuta sobre si los estudiantes de la carrera de psicología evidencian una intención clara de aprender y ven las tareas como interesantes y con implicación personal?
3. ¿Cuáles son las estrategias que en su opinión utilizan los estudiantes para aprender?
4. De acuerdo a su experiencia docente, ¿cómo utilizan los estudiantes los nuevos saberes con las experiencias previas?
5. De acuerdo a su experiencia como docente ¿cuáles son las estrategias de organización y actividades que los estudiantes utilizan para estudiar?
6. ¿Cuénteme como es la participación de los estudiantes en su clase?
7. De acuerdo a su experiencia docente, ¿qué tipo de aprendizaje prefieren los estudiantes? Ejemplos: aprendizaje por recepción o aprendizaje por descubrimiento guiado, entre otros.

8. ¿Cuánta responsabilidad considera usted tienen los docentes universitarios en la elección de estrategias y motivación para el estudio del alumno?
9. ¿Cuál es su percepción del autoconcepto que poseen los estudiantes de la carrera de psicología?
10. ¿Cómo considera influyen las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes?
11. ¿Cómo considera se relacionan el enfoque de aprendizaje utilizado por el estudiante con el rendimiento de académico?

Anexo 5

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA

ESCALA DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS (JUICIO DE EXPERTOS)

En este documento usted puede validar la guía del grupo focal asignando las puntuaciones y haciendo las observaciones que considere correspondan a cada uno de ellos, de acuerdo a los aspectos siguientes: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de las preguntas en relación a los objetivos planteados y la pertinencia del instrumento para cumplirlos.

- Credibilidad : para hacer aceptable información
- Transferibilidad: información relevante para el contexto
- Dependencia: estabilidad de la información; consistencia
- Confirmabilidad: independientemente del investigador, la información es confirmable; neutralidad.

Fuente: (Denzin y Lincoln, 1994)

Para el registro de sus valoraciones, utilice la casilla de observaciones:

INSTRUMENTO	Observaciones
Grupo Focal	
1. ¿Cuáles son las razones por las que estudian?	
2. ¿Por qué consideran que es importante para ustedes estudiar?	

3. ¿Cuáles son las actividades más comunes que realiza cuando van a estudiar?	
4. ¿Cuáles son las formas de proceder más comunes que realizan cuando deciden estudiar el material asignado para sus clases?	
5. ¿Cómo piensan ustedes que influye las actividades, formas y lugar de estudio en su rendimiento académico?	

Anexo 6

Anexo 6. Correspondencia de categorías de análisis con preguntas Entrevista a profundidad						
Categoría						
Tipo de enfoque de aprendizaje	Tipo de estrategia de aprendizaje	Forma y proceso	Estrategia cognitiva	Organización Elaboración Ensayo y repaso	Discurso que hable del uso de estrategias organización, elaboración, ensayo y repaso de la tarea	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Cuáles son las estrategias que en su opinión utilizan los estudiantes para aprender? 4. De acuerdo a su experiencia docente, ¿cómo utilizan los estudiantes los nuevos saberes con las experiencias previas? 5. De acuerdo a su experiencia como docente ¿cuáles son las estrategias de organización y actividades que los estudiantes utilizan para estudiar? 6. ¿Cuénteme como es la participación de los estudiantes en su clase? 7. De acuerdo a su experiencia docente, ¿qué tipo de aprendizaje prefieren los estudiantes? Ejemplos: aprendizaje por recepción o aprendizaje por descubrimiento guiado, entre otros.
			Estrategia metacognitiva	Planificación Regulación Control de actividad	Discurso que hable de cómo planifica y como se regula el esfuerzo y realiza el control de sus actividades	
			Estrategia de apoyo	Tiempo dedicado al estudio Regulación de esfuerzo Actividades realizadas en clase Búsqueda de ayuda Ambiente de estudio	Discurso que hable de las estrategias utilizadas para buscar apoyo Discurso que hable del tiempo dedicado al estudio. Discurso que hable del ambiente y contexto de estudio	
	Tipo de motivación		Perspectiva personal	Intención en la elección de la estrategia de aprendizaje Metas	Se aplica este código a las frases en las que se indica interés intrínseco a la tarea Frases que indiquen interés de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario Discurso que hable de su autoconcepto como estudiante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la motivación para el estudio que usted observa en los estudiantes? 2. De acuerdo a su experiencia, ¿discuta sobre si los estudiantes de la carrera de psicología evidencian una intención clara de aprender y ven las tareas como interesantes y con implicación personal? 8. ¿Cuánta responsabilidad considera usted tienen los docentes universitarios en la elección de estrategias y motivación para el estudio del alumno?

				Autoconcepto		9. ¿Cuál es su percepción del autoconcepto que poseen los estudiantes de la carrera de psicología?
				Vivencias		
Rendimiento académico			Capacidad de aprender	<p>Dominio y capacidad del proceso de aprender</p> <p>No dominio e incapacidad del proceso de aprender</p>	<p>Discurso que hable que hay dominio y capacidad en el proceso de aprender. Evidencias de éxito.</p> <p>Discurso que hable que hay no hay dominio y capacidad en el proceso de aprender. Existen evidencias de fracaso</p>	10. ¿Cómo valora el desempeño académico de los estudiantes de último año de la carrera de psicología?

Anexo 7

Anexo 7. Correspondencia de categorías de análisis con preguntas Guía grupo focal.

Índice	Categorías			Subcategorías	Definición	
Tipo de enfoque de aprendizaje	Tipo de estrategia de aprendizaje	Forma y proceso	Estrategia cognitiva	Organización Elaboración Ensayo y repaso	Discurso que hable del uso de estrategias organización, elaboración, ensayo y repaso de la tarea	<p>6. ¿Cuáles son las actividades más comunes que realiza cuando van a estudiar?</p> <p>7. ¿Cuáles son las formas de proceder más comunes que realizan cuando deciden estudiar el material asignado para sus clases?</p>
			Estrategia metacognitiva	Planificación Regulación Control de actividad	Discurso que hable de cómo planifica y como se regula el esfuerzo y realiza el control de sus actividades	
			Estrategia de apoyo	Tiempo dedicado al estudio Regulación de esfuerzo Actividades realizadas en clase Búsqueda de ayuda Ambiente de estudio	Discurso que hable de las estrategias utilizadas para buscar apoyo Discurso que hable del tiempo dedicado al estudio. Discurso que hable del ambiente y contexto de estudio	
	Tipo de motivación		Perspectiva personal	Intención en la elección de la estrategia de aprendizaje Metas	Se aplica este código a las frases en las que se indica interés intrínseco a la tarea Frases que indiquen interés de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario Discurso que hable de su autoconcepto como estudiante.	<p>8. ¿Qué los motiva a estudiar</p> <p>9. ¿Por qué consideran que es importante para ustedes estudiar?</p>

				Autoconcepto		
				Vivencias		
Rendimiento académico			Capacidad de aprender	<p>Dominio y capacidad del proceso de aprender</p> <p>No dominio e incapacidad del proceso de aprender</p>	<p>Discurso que hable que hay dominio y capacidad en el proceso de aprender. Evidencias de éxito.</p> <p>Discurso que hable que hay no hay dominio y capacidad en el proceso de aprender. Existen evidencias de fracaso</p>	5. ¿Cómo piensan ustedes que influye las actividades, formas y lugar de estudio en su rendimiento académico?

