

Alicia Magdalena Witriw

Escuela de Nutrición- Universidad de Buenos Aires

awitriw@gmail.com

RESUMEN

Con el objeto de conocer los enfoques de aprendizaje y su intensidad utilizados por los alumnos durante la carrera de Licenciatura en Nutrición de la UBA y relacionarlos con el rendimiento académico (promedio final de la carrera), es que se propuso el presente estudio.

Material y Métodos: Fueron evaluados 85 alumnos del último año de la carrera que realizaron la encuesta voluntaria y anónima. El estudio fue transversal y correlacional. Se aplicó el cuestionario diseñado por Biggs traducido y validado al contexto español por Saucedo y col.(R-CPE-2F). Se aplicó el Test T, la R de Pearson y el alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento.

Resultados: La mayoría de los alumnos adoptó un enfoque de *aprendizaje profundo* (92.9%). Sin embargo, dos estudiantes (2.35 %) utilizaron ambos enfoques por igual y cuatro de ellos, (4.70 %) el enfoque superficial. En relación a la intensidad del enfoque, el 45.9% adoptó el enfoque profundo con intensidad Media, el 43.5% a intensidad Baja y el 3.5% intensidad Alta. La relación entre los enfoques empleados, el promedio final de la carrera y la intensidad del enfoque no ha mostrado correlación. Los alfa de Cronbach resultaron similares a los descriptos por Biggs.

Conclusiones: A pesar que el 92.9% de los alumnos adoptó un enfoque profundo de aprendizaje solo el 3.5% lo hizo con una intensidad alta. Se sugiere aplicar este instrumento para evaluar los diferentes enfoques y su intensidad en las áreas de formación profesional: Básica, Clínica y Gestión-Alimentos que conforman la curricula.

Palabras clave:

enfoques de aprendizaje, intensidad de enfoque, estudiantes universitarios, rendimiento académico, perspectiva del alumno.

ABSTRACT

The present study was carried out with the aim of assessing approaches to learning, intensity and its relation with academic performance (average qualifications) in a group of students of Nutrition at University of Buenos Aires.

Eighty-five students of the 5th grade were voluntarily and anonymously evaluated. The study was cross-sectional and correlational. A questionnaire designed by Biggs and translated into Spanish language and validated by Saucedo et al (RCP-F) was used. Test T, Pearson and Cronbach's Alpha coefficients were used to measure the reliability of the instrument.

Most students adopted a deep learning approach (92.9%). However, two students (2.35%) used both approaches equally and four of them (4.70%) a surface approach. In relation to the intensity 45.9% adopted a deep approach with medium intensity, 43.5% a low intensity and 3.5% a high intensity. The relationship between approaches, intensity and average qualifications has shown no correlation. Cronbach's alpha values were similar to those described by Biggs.

Although 92.9% of the students adopted a deep approach to learning only 3.5% did so with a high intensity. This tool is suggested to evaluate the different approaches and intensity in the areas of Basic, Clinical and Management-Foods training in the study curriculum.

Keywords: Approaches to learning, approach intensity, university students, academic performance,

INTRODUCCION

El principal desafío para la educación en las profesiones relacionadas con la salud en el siglo XXI reside en la contribución por parte de las instituciones educativas, a la prevención, promoción y mantenimiento de la salud de la población.

La excelencia académica se entiende como la capacidad de ofrecer programas de

educación, investigación y asistencia que respondan de la mejor manera a los desafíos de la salud y las necesidades de la sociedad. Los estándares existentes en educación en ciencias de la salud se revisan y se enriquecen con nuevos estándares, de manera que su alcance abarque la obtención de información (quién se forma y dónde). Sus objetivos son: articulación de las competencias esperables; coordinación con otros profesionales de la salud; diseño y renovación del currículo; coordinación y apoyo para su puesta en práctica; asignación de recursos y administración, evaluación de estudiantes, docentes y verificación de la adquisición de competencias de los egresados. Estos estándares se articulan y se gestionan de manera que apoyen cambios innovadores e incrementen la creatividad para responder a los requerimientos de la sociedad. (Boelen, y Woollard)

Por lo tanto, la Universidad cumple un rol sumamente importante para lograr esos objetivos. Desde la integración de los conocimientos, la incorporación de estrategias que permitan una adquisición suficiente de las competencias propias del ejercicio profesional, el empleo de nuevas técnicas y recursos educativos, hasta la utilización de técnicas de evaluación adecuadas al caso y a una enseñanza con objetivos redefinidos en función de las nuevas circunstancias. En el proceso evaluativo hay que considerar no solamente el alumnado, sino también al docente y la propia curricula de la carrera. (Núñez-Cortés, 2010)

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

Esta conducta puede ser el resultado de causas multifactoriales, como ser las dependientes del alumno, del entorno, del medio educacional u otras, pero la resultante es la presencia de alumnos que al final de la carrera muestran un aprendizaje diferente. Mientras unos adquieren conocimientos de manera superficial (aplicando un enfoque superficial), existen otros que en mismo medio educacional adoptan los conocimientos

de una manera profunda (aplicando el enfoque profundo).

Por considerar la importancia de saber cómo piensan los alumnos de la carrera de Lic. en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, o como conceptúan los diferentes fenómenos en el contexto de aprendizaje, para realizar modificaciones factibles y tendientes a mejorar el contexto de aprendizaje, es que se plantearon los siguientes objetivos:

Valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos durante la carrera de Licenciatura en Nutrición de la UBA y relacionarlos con el rendimiento académico (promedio final de la carrera). Categorizar la intensidad del enfoque elegido por los alumnos durante la carrera y relacionarlo con el rendimiento académico (promedio final).

Antecedentes sobre el estudio de los enfoques de aprendizaje

Existe un consenso entre los investigadores del aprendizaje en lo que refiere a las perspectivas de los estudios de investigación. Estas se categorizan en dos líneas: la de primer orden y de segundo orden. La denominada perspectiva de primer orden, es una línea de investigación tradicional sobre el aprendizaje, cuyo objetivo es “describir la realidad tal cual es”. (Van Rossum, EJ, y Schenck, SM ; 1984).

La línea de investigación fenomenográfica, desarrollada principalmente en Europa y Australia, es denominada perspectiva de segundo orden, (Marton, F, 1981), cuyo objetivo es “describir cómo las personas interpretan la realidad”. Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva se sitúan en el ámbito cognitivo y centran la atención en el concepto experiencial del aprendizaje. (Cano,F; 1999).

En esta línea de estudio, el interés se centra en torno a los estudiantes, tratando de analizar el modo como estos abordan las tareas de aprender y estudian en contextos naturales. Se hace referencia a las concepciones de la realidad propiamente dichas. Es importante saber cómo piensan los alumnos o como conceptúan los diferentes fenómenos.

El punto de partida de estas investigaciones se centra en tres aspectos importantes del aprendizaje enfatizados desde el punto de vista cognitivo: (Barca, A; Marcos, JL; Nuñez ,JC; Porto, A y Santorum,R. (1997).

En primer lugar, se considera al aprendiz no como un agente pasivo, receptor de información, sino como una persona que construye conocimiento a partir del bagaje previo. En segundo lugar, el aprendizaje se entiende relacionado al contexto en que se produce. Por último, se debe tener en cuenta la perspectiva del propio alumno, o sea, como utiliza el conocimiento a la hora de interpretar la realidad que se le presenta.

Bajo esa óptica, Barca et al (1997) describe que el alumnado además de interpretar el contexto de aprendizaje, construye el significado del contenido en función de su propia experiencia.

De esta manera estas investigaciones se han focalizado en describir y sistematizar las concepciones y los modos de comprender el aprendizaje que tienen los estudiantes. Desde esta perspectiva “las concepciones de aprendizaje” pueden ser entendidas como las vías generales a través de las cuales se experimenta el aprendizaje. Entwistle, et al (2001) las definen como “una construcción individual fruto del conocimiento y la experiencia”. Consideran que las concepciones de aprendizaje derivan de los efectos acumulativos de la historia educativa y otras experiencias, tienden a ser relativamente estables y a influenciar las posteriores formas de pensar y actuar.

El marco teórico inicial en relación a cómo abordar las diferentes situaciones de aprendizaje surge de las investigaciones realizadas por William Perry, pionero en el análisis del desarrollo epistemológico de los estudiantes universitarios (Purdie, Hattie y Douglas,1996, Duell y Schommer, 2001).

A partir de las investigaciones de William Perry (1968) se han desarrollado diferentes líneas de investigación sobre el tema, con diferentes modelos y dando lugar a distintas escuelas con perspectivas diferentes pero con un objetivo en común: conocer en el ámbito universitario, las diferentes formas que tienen los estudiantes de enfrentarse a

las diversas situaciones de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico.

Algunos estudios se han focalizado en investigar las concepciones personales sobre el aprendizaje desde el procesamiento de la información, desde la intencionalidad del alumno o desde el contexto que lo determina. Dentro de estas perspectivas podemos mencionar las investigaciones del grupo de Marton y Säljö, en Suecia; del grupo de Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña y Biggs en Australia, respectivamente.

Basado en la teoría de las conductas de estudio, Biggs (1987a,1987b) propone una interpretación de cómo los estudiantes actúan en situaciones de aprendizaje, considerando sus estrategias de codificación y sus sistemas de autorregulación. La estrategia de codificación de un estudiante en un contexto de aprendizaje, o de la institución como un todo, está representada por sus motivos (obtener una calificación, perseguir intereses académicos, obtener notas más altas, o cualquier otra combinación de estas). Los sistemas de autorregulación de un estudiante están representados por sus estrategias adoptadas (reproducir un contenido limitado, etc.) (1987a,1987b). Para valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, Biggs (1978) sugiere, desde la teoría de la congruencia de motivo-estrategia, un instrumento denominado SPQ - Study Process Questionnaire (Cuestionario del Proceso de Estudio). El SPQ propuesto por Biggs (1987b) es un cuestionario autoadministrado compuesto por 42 ítems. Emplea un formato de escala de Likert para medir hasta qué punto los alumnos de educación superior hacen suyos diferentes enfoque de aprendizaje, identificando los motivos y estrategias que abarcan esos enfoques. Kember y Leung (1988,2001) demostraron que, utilizando un análisis factorial confirmatorio, el SPQ puede ser descrito considerando sólo los dos factores profundo y superficial, con las subescalas de motivo y estrategia.

A partir de ese concepto se diseñó una versión más corta del SPQ denominada SPQ-2F, que quedó conformada por escalas de estrategias y motivos profundos y superficiales cada uno con 5 ítems, (10 para cada enfoque). Dicha versión final fue evaluada utilizando procedimientos de confiabilidad y análisis factoriales confirmatorios. Para su aplicación en el contexto español el mismo fue traducido y aplicado por Barca Lozano (1999) y se denominó: Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). La versión de dicho cuestionario reducida

y validada para el contexto español se denominó **R-CPE-2F**. (Saucedo,2005)

Además se evaluó la intensidad de enfoque utilizado por los alumnos considerando los siguientes aspectos:

- 1) La máxima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 50.
- 2) La mínima puntuación que un alumno puede obtener en cada escala principal (Enfoque profundo o superficial) es de 10.
- 3) La mayor diferencia que puede haber entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas es de 40 y la mínima es de 1 ;
- 4) Se definió el concepto de “**Intensidad de Enfoque**” a partir de las diferencias obtenidas entre los puntajes creando la siguiente categorización: (Saucedo,2005)

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

Material y métodos

Del total de los alumnos que cursaron el último año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (N=103), fueron estudiados, en forma voluntaria, y anónima, 85 alumnos. Los restantes fueron excluidos por no haber respondido el total de preguntas utilizadas en el instrumento aplicado.

Se consideró como medida de rendimiento académico el promedio obtenido al finalizar la carrera de Licenciatura en Nutrición, correspondientes a las materias obligatorias y electivas. Para aprobar cada asignatura que forma parte de la curricula se necesita obtener 60% de aprobación, que equivale a la puntuación cuatro (nota mínima necesaria para aprobar). Fueron promediadas las calificaciones de todas las materias que conforman la curricula, (35 materias) y se utilizó la puntuación numérica obtenida como variable de rendimiento académico.

El estudio realizado fue de tipo transversal y correlacional. En base a la aplicación del instrumento de recolección de datos, se obtuvieron: número total de encuestados, con media y desvío estándar para cada escala de enfoque utilizado y para la intensidad. A partir de los resultados obtenidos se procedió al análisis estadístico. El estadístico aplicado para establecer las diferencias significativas entre cada escala y subescala de los enfoques de aprendizaje fue el test T. Para establecer la posible relación entre los enfoques de cada individuo y la intensidad y el promedio obtenido al final de la carrera, se aplicó la correlación lineal (R de Pearson). Para el cálculo de análisis de fiabilidad o validez del instrumento se aplicó el Alfa de Cronbach, mediante el uso del software IBM SPSS Statistics (Versión 20).

Resultados

Para la validación del SPQ-2F Saucedo y col (2005) utilizaron el Alfa de Cronbach y lo contrastaron con los valores obtenidos por Biggs.

Siguiendo el mismo criterio para validación del instrumento en una muestra de alumnos universitarios argentinos se calculó el Alfa de Cronbach y se los comparó con los autores citados anteriormente. Para dicho análisis estadístico se utilizó el software IBM SPSS Statistics (Versión 20) Los resultados se muestran en la Tabla N° 1:

Tabla N° 1: Fiabilidad de las escalas y sub-escalas del RCPE-2F versión española y versión argentina en comparación con el RSPQ – 2F.

Escalas	Alphas (RSPQ – 2F) Biggs	Alphas (RCPE– 2F) V. Española Saucedo	Alphas (RCPE– 2F) V. Argentina Witriw
Enfoque Profundo	0.73	0.87	0.712
Enfoque Superficial	0.64	0.75	0.663
Subescalas			
Motivo Profundo	0.62	0.76	0.599
Estrategia Profunda	0.63	0.73	0.56
Motivo Superficial	0.72	0.49	0.394
Estrategia Superficial	0.57	0.61	0.519

Tabla N°2: Distribución de la muestra según tipo de Enfoque utilizado

Tipo de Enfoque	N°	%
Enfoque Profundo	79	92.9
Enfoque Superficial	4	4.70
Igual	2	2.35
Total	85	99.9

Tabla N° 3: Estadísticos Descriptivos para la muestra estudiada

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Enfoque Profundo	85	32,28	5,511	,598
Enfoque superficial	85	19,46	4,920	,534
Motivo Profundo	85	16,75	3,199	,347
Motivo Superficial	85	8,89	2,619	,284
Estrategia Profundo	85	15,53	3,168	,344
Estrategia Superficial	85	10,58	2,970	,322

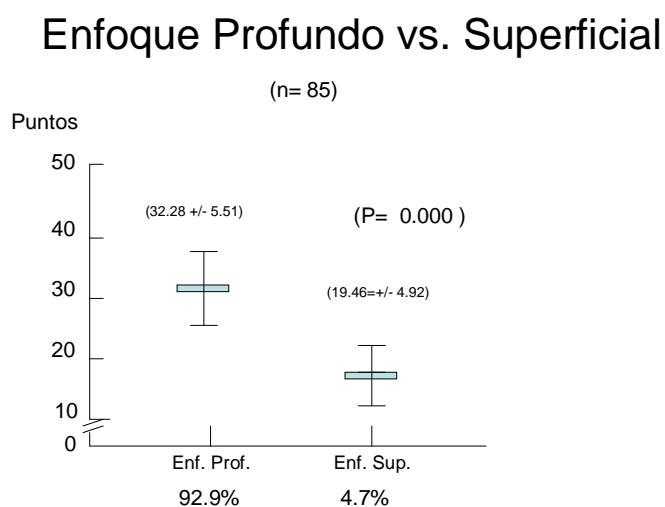
A partir de la aplicación del Test T para una muestra se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla N° 4: Distribución de la muestra estudiada según la aplicación del Test T

	Valor de prueba = 0					
	Valor t	Grados de libertad	Significativo (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Enfoque Profundo	54,006	84	,000	32,282	31,09	33,47
Enfoque superficial	36,466	84	,000	19,459	18,40	20,52
Motivo Profundo	48,277	84	,000	16,753	16,06	17,44
Motivo Superficial	31,313	84	,000	8,894	8,33	9,46
Estrategia Profundo	45,190	84	,000	15,529	14,85	16,21
Estrategia Superficial	32,836	84	,000	10,576	9,94	11,22

En este cuadro se agregan a los estadísticos descriptivos citados en la Tabla N° 3 el valor y el intervalo de confianza. Esto permite inferir que en 100 muestras similares el 95 % de los resultados se encontrarán entre los intervalos referidos.

Grafico 1: Descripción de medias y desvíos estándares (n=85) del Enfoque Profundo versus el Enfoque Superficial



Del total de alumnos evaluados (n= 85) se calculó la media y el desvío estándar para el enfoque profundo y para el enfoque superficial. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Media y Desvío Estándar para el Enfoque Profundo: 32.28 ± 5.51 (92.9%)

Valor mínimo: 19 Valor máximo: 45

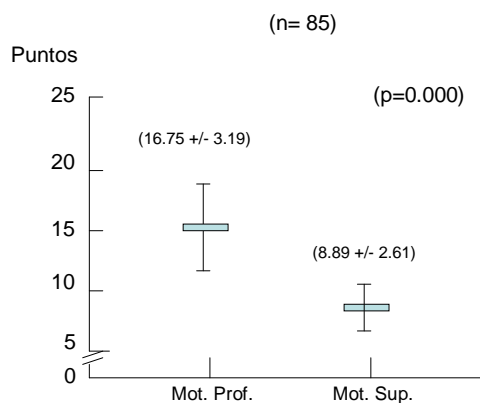
Media y Desvío Estándar para el Enfoque Superficial: 19.46 ± 4.92 (4.7%).

Valor mínimo: 10 Valor máximo: 34

Se demuestra una diferencia significativa en la aplicación del enfoque Profundo en relación al Superficial en la muestra estudiada ($p=0.000$), con in IC del 95% y un α de 0.05.

Grafico 2: Descripción de medias y desvíos estándares (n=85) de la Motivación Profunda versus la Motivación Superficial

Motivación Profunda vs. Superficial



La motivación profunda versus la motivación superficial (n= 85) mostró los siguientes valores:

Media Y Desvío Estándar para el Motivo Profundo: 16.75 ± 3.19

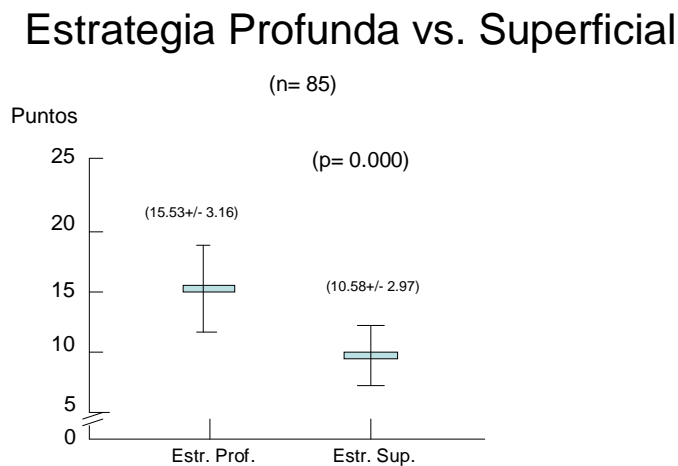
Valor mínimo: 11 Valor máximo: 23

Media Y Desvío Estándar para el Motivo Superficial: 8.89 ± 2.61

Valor mínimo: 5 Valor máximo: 17

Mediante la aplicación del test T se encontró una diferencia entre ambos motivos altamente significativa ($p=0.000$), con 95% de IC y $\alpha =0.05$.

Grafico 3: Descripción de medias y desvíos estándares (n=85) de la Estrategia Profunda versus la Estrategia Superficial



La comparación de la estrategia profunda versus la estrategia superficial mostró los siguientes valores:

Media Y Desvío Estándar para la Estrategia Profunda: 15.53 ± 3.16

Valor mínimo: 8 Valor máximo: 22

Media Y Desvío Estándar para la Estrategia Superficial: 10.58 ± 2.97

Valor mínimo: 5 Valor máximo: 18

Mediante la aplicación del test T se encontró una diferencia entre ambas estrategias altamente significativa ($p=0.000$), con 95% de IC y $\alpha =0.05$.

El enfoque profundo obtenido en los estudiantes evaluados (n=85) comparado con el promedio final de la carrera, mediante la aplicación del coeficiente de correlación (R de Pearson), no mostró relación entre ambas variables. ($R=0.136$). El enfoque superficial obtenido en los estudiantes evaluados (n=85) comparado con el promedio

final de la carrera, mediante la aplicación del coeficiente de correlación (R de Pearson), tampoco mostró relación entre ambas variables. (R=0.091).

Sin embargo, si se consideran los diferentes tipos de enfoque y su respectiva intensidad, (9) se encontraron los siguientes resultados: (Tabla N°5):

Tabla N° 5: Distribución de la muestra según tipo de Intensidad de Enfoque.

Tipo e Intensidad de Enfoque	N°	%
Enfoque Profundo Bajo	37	43.5
Enfoque Profundo Medio	39	45.9
Enfoque Profundo Alto	3	3.5
Enfoque Superficial Bajo	4	4.7
Igual	2	2.4
Total	85	100

A partir de la utilización del concepto de intensidad de enfoque, la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

El 92.9% de los alumnos presentan un enfoque profundo, dentro de los cuales el 45.9% es de Intensidad Media y el 43.5% es de intensidad Baja. Sólo el 3.5% presentaron enfoque profundo con intensidad Alta (Tabla N°5).

Se pensaría entonces, que los alumnos con enfoque profundo alto tendrían mayor rendimiento que los alumnos con intensidad media (aún categorizados en el mismo tipo de enfoque) y éstos mayor rendimiento que aquellos que presentaron intensidad baja. Esta relación se analizará a continuación a partir de la descripción de los estadísticos. (Tabla N° 6)

Tabla N° 6: Valores de media y desvío estándar, valores mínimos y máximos de promedio final de la carrera en relación a la intensidad del enfoque utilizado.

Tipo/ Intensidad de Enfoque	N°	Media del promedio final de la carrera	Desvío Estándar	Valores Mínimos	Valores Máximos
Igual Enfoque	2	6.0450	0.1202	5.9600	6.1300
Enfoque Profundo Bajo	37	6.3543	0.9140	4.0500	8.0500
Enfoque Profundo Medio	39	6.5533	0.9562	4.4700	9.1100
Enfoque Profundo Alto	3	7.1433	0.4583	6.7200	7.6300
Enfoque Superficial Bajo	4	6.7600	0.6171	6.1300	7.3800

Se puede observar que a medida que aumenta la intensidad del enfoque profundo aumenta la media del promedio final de la carrera. Todos los sujetos que presentaron un enfoque superficial bajo se caracterizaron por tener estrategia superficial. Sin embargo, la aplicación del (R) de Pearson ha mostrado que no existe una correlación significativa entre la intensidad de los enfoques y el rendimiento.

Discusión.

El aprendizaje se encuentra basado en la conjunción de los enfoques, tanto profundos como superficiales, que resultan de las motivaciones y estrategias utilizadas por el alumno al momento de aprender. Es decir, que el alumno no es exclusivamente profundo o superficial en su aprendizaje, sino que presenta un predominio de un enfoque sobre otro. Resulta razonable pensar, que el alumno que utilice un enfoque predominante profundo se encuentre relacionado a motivaciones profundas y hayan sido utilizadas estrategias acordes, siendo esta última dependiente de las motivaciones. La serie estudiada resalta esta característica a través de la evaluación de la encuesta, aunque debe aceptarse la subjetividad en las respuestas que reflejan la motivación del alumno frente al conjunto de materias durante la carrera, sin por ello excluirse motivaciones y estrategias opuestas en el curso de diferentes disciplinas.

Sin embargo, si se consideran los diferentes tipos de enfoque y su respectiva intensidad, a partir de la categorización realizada por Saucedo (9) la mayoría de los encuestados (con excepción de 4 alumnos con enfoque superficial y dos de ellos con iguales enfoques), presentaron enfoques profundos de aprendizaje, aunque con diferente intensidad: (Intensidad Media: 45.9%; Intensidad Baja: 43.5%, Intensidad Alta: 3.5%). En todos los casos categorizados como enfoque superficial (4.7%) la intensidad fue baja con aplicación de estrategias superficiales.

Berben y col refieren que la mayoría de los alumnos se caracterizan por estar motivados intrínsecamente ante la tarea y siendo su fin la comprensión. Estos utilizan no solo las estrategias típicas del enfoque profundo, si no también, estrategias superficiales. Posiblemente, esto se deba a que las consideran más adecuadas al contexto en el que aprenden y por lo tanto podrían justificar la intensidad obtenida en los enfoques profundos encontrados. El empleo de enfoques similares, o más aún, en aquellos en donde ha sido predominantemente superficial, no parece haber sido un factor excluyente para lograr el objetivo de concluir la carrera, aunque el empleo de estrategias superficiales, no constituyen las mejores condiciones para un posterior desempeño profesional.

La relación entre los enfoques empleados y el promedio final de la carrera, no ha mostrado una correlación significativa, ya que las variables en juego deben ser consideradas para cada asignatura. Tampoco se evidenció relación estadísticamente significativa entre las intensidades de enfoque y la media del promedio final, aunque se observó que a medida que aumenta la intensidad dentro del enfoque profundo aumenta la media del promedio final. Similares resultados fueron descriptos por Saucedo (2005). Es decir, que se observa un efecto positivo, aunque no estadísticamente significativo, entre la utilización de estrategias profundas, cuyo objetivo es maximizar la comprensión del material a aprender y la obtención de resultados superiores en el promedio final de la carrera. La adopción de una estrategia profunda se encuentra asociada a un aprendizaje comprensivo y significativo, que no necesariamente se ve reflejada en calificaciones acordes. Estos resultados son coincidentes con los referidos por otros autores. (Valle Arias y col, 1998 y 2000; Salas 1998; Arquero, J y Donoso, JA ;2008;).

Conclusiones

La aplicación del cuestionario (R-CPE-2F), en alumnos del último año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (n= 85), evidenció que la mayoría de los alumnos adoptó un enfoque de *aprendizaje profundo* (92.9%), siendo también con la misma característica para las subescalas *motivación* y *estrategia*. Sin embargo, esto no excluye la presencia de dos estudiantes (2.35 %) que utilizaron ambos enfoques por igual y cuatro de ellos, (4.70 %) en donde el enfoque superficial durante el aprendizaje constituyó la conducta predominante.

A partir de la utilización del concepto de intensidad del enfoque, el porcentaje de alumnos que adoptaron el enfoque profundo con intensidad Media fue de 45.9% y el 43.5% a intensidad Baja. El uso de esta categorización permitió distinguir la variedad en la intensidad de enfoques profundos encontrados, resaltando que solo el 3.5% presentó una intensidad Alta.

La relación entre los enfoques empleados y el promedio final de la carrera, y la intensidad del enfoque no ha mostrado una correlación significativa mediante el coeficiente de Pearson, coincidente con la bibliografía referida. (Valle Arias y col, 1998 y 2000; Salas 1998; Saucedo 2005; Arquero, J y Donoso, JA ;2008;).

El Cuestionario de Procesos en el Estudio de Biggs en sus diferentes versiones se emplea como instrumento para evaluar al estudiante cómo aprende y para valorar el contexto de enseñanza. Dado que tanto el alumno como el profesor son responsables del resultado del aprendizaje, (el profesor para articular las condiciones de enseñanza en las diferentes disciplinas y el alumno para comprometerse en ellas), los enfoques de aprendizaje son un buen recurso para describir la relación que se produce entre el estudiante, el contexto y las tareas de aprendizaje.

Por lo tanto, se sugiere aplicar dicho instrumento para valorar los diferentes enfoques y la intensidad (9) utilizada dentro de cada enfoque en las diferentes asignaturas correspondientes a las áreas de formación: Básica, Clínica y Gestión-Alimentos, que conforman la curricula de la carrera de Licenciatura en Nutrición. Dicha valoración puede ser usada como una herramienta para realizar modificaciones en el contexto de aprendizaje y en la elección de adecuados métodos de evaluación que permitan propiciar la elección de Motivos y Estrategias Profundas por parte de los alumnos.

Uno de los desafíos más importantes que nos depara la docencia universitaria es la responsabilidad en la formación de los futuros profesionales. Esta responsabilidad radica en acompañar al alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje, facilitando la comprensión del contenido disciplinar, articulando los factores de pronóstico y realizando las modificaciones pertinentes en el proceso, para lograr la obtención de productos satisfactorios y que éstos sean un posible sustrato para el quehacer profesional.

BIBLIOGRAFIA

-Arquero,J; Donoso,JA (2008): “Conociendo a nuestros estudiantes de Contabilidad: sus estilos y enfoques de aprendizaje”. I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción Profesional en la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 25-27 junio.

- Barca ,A; Marcos, JL; Nuñez ,JC; Porto, A y Santorum,R. (1997): “Procesos de aprendizaje en ambientes educativos”. Centro de Estudios Ramón Areces.

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

- Boelen,C; Woollard, R. Consenso Global sobre la Responsabilidad Social de las Facultades de Medicina. Educación Médica v.14 n.1 Versión en castellano Centeno,A y Del Río, AB; Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral, Argentina.

-Berben, ABG; De la Fuente,J; Justicia,F y Pichardo,MC; (2005): “Análisis del aprendizaje del profesorado en formación. ¿Pertencen sus enfoques a un continuo?” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3): 225-268.

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

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

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

- Cano,F; (1999). “Ideas y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. Orientación e intervención psicopedagógica.” III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela. Asociación de Psicología, Educación y Psicopedagogía.

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

- Entwistle, N, McCune,V, Walker,P(2001): “Conceptions, styles and approaches within higher education: analytical students’ experiences of studying. End Sternberg,RJ y Zhang,LF (Eds),*Perspectives om thinking, learning and cognitive styles* (103-136). Londres.Lawrence Erlbaum Associates.

-Kember, D., & Leung, D.Y.P. (1998). “The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ”. *BritishJournal of Educational Psychology*, 68, 395–407.

-Kember, D. & Leung, D. (2001). “The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F”. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Marton, F. (1981). “Phenomenography – describing conceptions of the world around Use” *Instructional Science*, 10, 177-200.

-Núñez-Cortés,JM.(2010): “Evaluación del alumno.” *Educación Médica*. v.13 supl.1 Barcelona.

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

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

- Salas,R (1998). “Enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios”. *Estudios Pedagógicos*, N° 24, Valdivia, pp. 59-78. versión On-line ISSN 0718-0705.

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

- Valle Arias, A et al;(1998): “Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico”. *Psicothema*, 10, 2, 393-412.

- Valle Arias, A et al;(2000): “Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”. *Psicothema*, 12, 3, 276-368.

- Van Rossum, EJ, y Schenck, SM (1984). “The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome”. *British Journal of Educational Psychology*, 54:73-83.