

Artículo Original

Caracterización de los enfoques de aprendizaje en estudiantes con rendimiento académico medio y alto de la facultad de Ciencias Financieras y Empresariales de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

Characterization of learning approaches in students with medium and high academic performance at the faculty of Finance and Business Administration - University of San Francisco Xavier de Chuquisaca

Ivonne Ramírez-Martínez^{1*}, Germán Gallardo-Matienzo², Angela Mita-Arancibia², Carlos Marcelo Soto-Quintanilla², Laura Iglesias Pacheco², Lía Zegada-Ramírez³

¹ Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Salud. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

² Facultad de Ciencias humanas y educativas. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

³ Carrera de Electrónica. Facultad de Tecnología. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Sucre, Bolivia

* Correspondencia: ifrm14@gmail.com

Recibido: 8 de junio de 2015

Aceptado: 4 de agosto de 2015

Resumen

Introducción: El espíritu de los tiempos en el escenario educativo actual, está orientado a la mejora de la enseñanza – aprendizaje y por ello, resulta muy importante comprender qué tipo de aproximación al estudio o enfoque tienen los estudiantes de mayor rendimiento académico; de esta manera tal podamos comprender y reorientar los procesos que los maestros desarrollamos en aula

Objetivo: Caracterizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con rendimiento alto y medio alto de carreras Financieras de la Universidad de San Francisco Xavier.

Metodología: Se realizó un estudio de tipo descriptivo en el cual se aplicó el cuestionario ASSIST a 101 estudiantes de primer a quinto año con los promedios más altos y aquellos que superaban la media obtenida en las gestiones 2010 a la 2012.

Resultados: Los estudiantes con rendimiento alto se diferencian de los estudiantes con rendimiento académico medio porque aplican preferentemente el enfoque estratégico; los primeros utilizan significativamente más la organización del estudio como una característica importante en aquellos que tienen más éxito académico.

Conclusiones: El grupo alto tiene mayor preferencia por el enfoque profundo en cuanto al uso de evidencias e interés por las ideas, hecho que muestra que los primeros del aula apoyan su rendimiento en estrategias orientadas al significado que tiene el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje, ASSIST, Enfoques, Estudiantes, Ciencias Financieras y Empresariales, Rendimiento académico

Abstract

Introduction: The spirit of the times in the current educational scenario is aimed at improving the teaching - learning and therefore it is very important to understand what kind of approach to the study or approach students have higher academic achievement; so that we can understand and reorient processes developed by teachers in the classroom.

Objective: To characterize learning approaches with students with high and high average performance of Financial schools at the University of San Francisco Xavier.

Methodology: A descriptive study in which the ASSIST questionnaire was applied to 101 students from first to fifth year with the highest marks and those who exceeded the average marks obtained in the steps 2010 to 2012.

Results: Students with high performance differences of students with average academic performance because they applied the strategic approach; the first use significantly organizing the study as an important characteristic of those who have more academic success.

Conclusions: The high group has greater preference for a deep approach according to the use of evidence and concern for ideas, a fact that shows that the first of the classroom support their performance on strategies oriented to a meaningful learning.

Keywords: Learning, ASSIST, approaches, Students, Financial and Business, Academic performance.

Antecedentes

Como antecedentes se tienen las conclusiones de los diversos eventos de educación superior (1, 2, 3) que hablan sobre la necesidad de seguir optimizando los procesos para elevar la competencia del estudiante, de manera que permitan responder con mayor pertinencia a la misión y visión universitarias y desarrollar una educación orientada en y para la creatividad como eje articulador para promover la autodeterminación del aprendizaje y la generación de innovación educativa. (4).

En un contexto tan complejo con el que se presenta se destaca hoy en día el aprendizaje estratégico (5) que se lo asume como uno de los principios psicopedagógicos que inspira el nuevo escenario de educación superior, pues tan importante como aprender unos contenidos determinados, lo es aprender y mejorar los procedimientos y estrategias que permiten continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El aprendizaje eficiente (6) se logra cuando la persona es capaz de lograr los objetivos, acrecentar las destrezas y mejorar la retención de hechos, conceptos y relaciones. Es el incremento y mejora de los niveles de autorregulación y autocontrol en el aprendizaje donde la influencia del contexto es determinante para el tipo de enfoque que asume el estudiante (7). El contexto es el espacio conocido y compartido por todos los actores de la acción educativa, constituye el sistema educativo(6).

El aprender estratégicamente depende fundamentalmente de la intencionalidad del aprendiz de seleccionar los procedimientos de aprendizaje (8); es decir, es cuando el aprendiz decide utilizar unos procedimientos de aprendizaje para solucionar una tarea, no lo hace aleatoriamente, sino con un propósito y un objetivo determinados.

Para otro autor (6) el aprendizaje estratégico implica un conjunto de todos aquellos procesos internos cognitivos, motivacionales, emocionales y conductuales que promueven un aprendizaje efectivo, eficiente y eficaz. Este tipo de conocimiento estratégico o metacognitivo puede referirse a) la persona: conocimiento que tiene sobre lo que sabe, así como de sus propias capacidades y de las personas con las que se relaciona mientras aprende, b) la tarea: conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarlas a cabo, c) al contexto: variables del entorno, su naturaleza, posibilidades y limitaciones. (9).

El concepto de enseñanza - aprendizaje al parecer implica adquirir una serie de constructos mentales y habilidades que permitan aprender a aprender, conocer cómo aplicamos cada una de las estrategias para procesar determinada información es un reto importante, donde sistema educativo no es neutro, sino que favorece el desarrollo de alumnos más profundos, superficiales o estratégicos. Asimismo se señala (10) que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia corresponden a las dimensiones de apo-

yo al aprendizaje y a los hábitos de estudio (9) que serían estrategias más relacionados con mecanismos intrínsecos del sujeto.

Pensar estratégicamente, se indica (6) significa dominar el conocimiento estratégico; esto implica que adquirir una estrategia, no significa solamente saber realizar o ejecutar correctamente las distintas operaciones de un procedimiento o técnica de aprendizaje (un esquema, un subrayado, un resumen, un conceptual, un diagrama de decisión, etc.), lo que significa, sobre todo, saber cuándo y por qué, es decir, en qué circunstancias será útil. Los estudiantes no llegan al aula con una estrategia definida, ni poseyendo conocimiento estratégico; este se dice es el gran reto actual para los autores (8); desde este enfoque es el proceso de enseñanza –aprendizaje y el medio que rodea al estudiante el que va moldeando ese tipo de conocimiento.

Por otra parte en lo que se refiere a estudios sobre rendimiento académico, se han reportado mejores resultados en el sexo femenino y mayor satisfacción con la carrera elegida, asimismo otros autores (11) coinciden con los obtenidos en cuanto a que el sexo femenino presenta un rendimiento académico percibido superior al sexo masculino (12). De igual manera se ha señalado que las mujeres se encuentran más satisfechas al estudiar una carrera universitaria y obtienen mejores notas (13)

Estudios anteriores señalan que el enfoque profundo orientado por la motivación intrínseca está relacionado con el rendimiento académico alto y el enfoque superficial (motivo de logro y miedo al fracaso, evitación del trabajo, evitación de la motivación y la implicación del estudiante en el aprendizaje tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible está relacionado con el enfoque superficial. (7, 14, 15, 16, 18, 19); Por su parte, el enfoque estratégico está asociado a motivos predominantes por obtener notas lo más altas posibles (motivo de logro); mayores expectativas de éxito ante las diversas tareas y muestran unos niveles de rendimiento académico significativamente más altos.

En otras investigaciones se señala (20) que la preferencia por el enfoque profundo no genera, necesariamente buenos resultados académicos y viceversa, señaló que la evaluación y acreditación de saberes determina el enfoque de aprendizaje y que los niveles de rendimiento académico del enfoque profundo no son más altos que el resto motivación del grupo alto: motivo de logro y miedo al fracaso. Y se dice (21) que la preferencia por los enfoques de aprendizaje ya sea profundo estratégico o superficial se aplican un conjunto de estrategias de aprendizaje y que tienen una relación con el rendimiento académico.

Otros antecedentes no sólo destacan las diferencias encontradas en cuanto al enfoque que asumen los estudiantes sino también en cuanto al sexo y al área de conocimiento que eligen. En cuanto al sexo se sabe que las mujeres se relacionan más con el enfoque profundo (15).

las diferencias por áreas, en el caso de biología se dice que adoptan el enfoque estratégico, (15) en el área humanista adoptan un enfoque estratégico-profundo, en el área comercial-administrativa son más propensos a adoptar un enfoque profundo asimismo se dice (22) que los estudiantes estratégicos ponen todo su esfuerzo en estudiar, controlar el tiempo; datos señalados por otros investigadores (23) quienes destaca la importancia del esfuerzo de forma eficiente, encontrando las condiciones y los materiales idóneos para estudiar y monitorizar la efectividad de su estudio.

A partir de estos antecedentes las preguntas son ¿cómo es el aprendizaje de los estudiantes con rendimiento académico alto en el área financiera y empresarial?, ¿que los diferencia del rendimiento medio alto?, ¿el tipo de enfoque difiere en cuanto al género?

El estudio se fundamenta en la teoría del procesamiento de la información que entiende que el aprendizaje como un proceso de construcción de significados (5), quien concibe al estudiante como activo e inventivo que busca construir el significado de los contenidos, asumiendo un rol protagónico, autónomo, autorregulado y eficaz; que sabe cómo planificar, regular, evaluar y optimizar los procesos cognitivos para responder a una demanda emergente de un contexto. En ese entendido, es importante caracterizar el término enfoque que se entiende como la “orientaciones de estudio” y que implica la consistencia transituacional del enfoque de aprendizaje junto con un tipo particular de motivación y un proceso distinto de aprendizaje.

Metodología

Tipo de estudio

El estudio que se presenta es de tipo descriptivo y la metodología aplicada es cuali-cuantitativa, considerando en análisis y comparación de las variables enfoques de aprendizaje profundo, estratégico y superficial, rendimiento académico alto y medio alto y la variable sexo que serán analizadas más adelante.

Sujetos y Métodos

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico e intencionado, tomando para la muestra a los primeros estudiantes con rendimiento académico superior al promedio general de las gestiones 2010, 2011 y 2012 de los niveles segundo, tercero, cuarto y quinto año. Para definir el rendimiento académico medio alto por áreas del conocimiento se promedió el puntaje entre el rendimiento alto y el promedio general de las Carreras de Contaduría Pública, Gestión Pública, Administración de Empresas, Economía e Ingeniería Comercial. Los datos fueron obtenidos de la división de sistemas de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca USFXCH (24). Como parámetros, se consideraron puntajes entre 60 y 75 puntos (promedio del grupo 59.976) para estudiantes con rendi-

miento medio, entre 76 y 91 puntos (promedio del grupo 75.562) para estudiantes con rendimiento medio-alto y puntajes mayores (promedio del grupo 91.148) para estudiantes con rendimiento alto.

La muestra del estudio constituyeron 15 estudiantes (14,9% del total) que corresponden al grupo de rendimiento académico alto y 86 (85,1%) como parte del grupo de estudiantes con rendimiento académico medio alto; haciendo un total de 101 estudiantes encuestados de los cuales 70 son estudiantes de sexo femenino (69,3%) y 31 de sexo masculino(30,7%).

Instrumentos

En cuanto a la determinación de enfoques de aprendizaje en estudiantes de rendimiento académico alto y medio alto se seleccionó el instrumento utilizado para la determinación del tipo de aproximaciones hacia el estudio, se aplicó el apartado II del cuestionario ASSIST de Entwistle (25), este instrumento fue elaborado para evaluar la preferencia por el enfoque de aprendizaje que aplican los estudiantes a través del uso de estrategias de aprendizaje en sus actividades de trabajo y la calidad del aprendizaje conseguido.

El ASSIST ha sido adaptado a población española por la Universidad de Murcia. Romero y cols. (26), en la versión española para su aplicación en poblaciones de habla hispana. El instrumento tiene 52 ítems correspondientes a las tres categorías. Las tres categorías identificadas como aprendizaje profundo, aprendizaje estratégico y aprendizaje superficial; sus características se resumen en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

Cuadro 1. Tipos de enfoque de aprendizaje

Enfoque Profundo	Enfoque Estratégico	Enfoque Superficial
- Búsqueda de significado	- Organización del estudio	- Falta de propósito
- Relación de ideas	- Gestión del tiempo	- Memorizar sin relacionar
- Uso de la evidencia	- Logros	- Ley del mínimo esfuerzo
- Interés en las ideas	- Monitorización de la efectividad	- Miedo al fracaso
	- Atención a las demandas de la tarea	

El cuestionario consta de 66 ítems dividido en tres secciones: La primera con 6 ítems para identificar el concepto de aprendizaje. La segunda con 52 ítems para determinar los distintos enfoques para estudiar, siendo ésta sección la que se tomó en esta investigación. Y la tercera consiste de 8 ítems para conocer el tipo de cursos y enseñanza de la persona que contesta el cuestionario. Los resultados del cuestionario se presentan en tres diferentes estrategias de aprendizaje: Aprendizaje profundo, Aprendizaje estratégico y Aprendizaje superficial que son los que serán tema de análisis en esta investigación.

El cuestionario ASSIST está sujeto a una grilla de respuestas que siguen una escala de tipo Likert, donde:

- 5 Significa de Acuerdo
- 4 Significa más o menos de Acuerdo
- 3 No lo sé
- 2 Significa más o menos en Desacuerdo
- 1 Significa en Desacuerdo

A partir de la consulta de los hábitos de estudio, se obtienen puntuaciones en cada una de las sub-escalas; las puntuaciones se calculan a partir de la suma de éstas que contribuyen a cada uno de los enfoques donde cada ítem está prefijado como una variable, y luego, se origina una nueva variable del total de la sub-escala mediante la suma de los ítems. Las respuestas se clasifican de acuerdo a las tres aproximaciones del aprendizaje o enfoques: profundo, estratégico y superficial.

En el procedimiento de aplicación del instrumento se brindó una explicación a los estudiantes, luego de obtener el consentimiento informado. El tiempo de evaluación fue aproximadamente de 60 minutos. Una vez recogidos los datos fueron procesados en el programa SPSS V. 20 comparando los resultados de las escalas de estudiantes de rendimiento académico medio alto y alto y la diferencia comparativa entre sexos.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de las variables rendimiento académico medio alto y alto y sexo obtenidos de la muestra de estudiantes con rendimiento académico alto y medio alto del área de ciencias financieras y empresariales.

Cruzando las variables rendimiento y sexo y analizando el valor de la significación exacta bilateral del estadístico exacto de Fisher $p > 0.384$ concluimos que no existe dependencia entre éstas (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla de contingencia entre rendimiento académico y sexo

Rendimiento Académico	Masculino	Femenino	Valor p
Alto	3	12	0.384
Medio	28	58	
Total	31	70	101

Se observa porcentajes elevados en la preferencia por la aplicación de enfoque estratégico 53.61% ; en cuanto al enfoque profundo hay preferencia en un 41.24% y bajo porcentaje de 5.2% de estudiantes aplican una aproximación superficial (Tabla 2).

Tabla 2. Predominio de Enfoque de Aprendizaje

Enfoque de aprendizaje	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Profundo	40	4.2
Estratégico	52	53.6
Superficial	5	5.2
Total	97	100.0

Tabla 3. Tabla de contingencia entre predominio de enfoque de aprendizaje con sexo y rendimiento académico

		Predominio de Enfoque de Aprendizaje (n)			
		Profundo	Estratégico	Superficial	Total
Sexo	Masculino	12	13	4	29
	Femenino	28	39	1	68
Rendimiento académico	Alto	8	6	0	14
	Medio	32	46	5	83

La tabla 4 compara las medias de los puntajes por Enfoque de aprendizaje de estudiantes varones y estudiantes mujeres. Para el aprendizaje profundo $t_{(99)} = -1.889$; $p > 0.062$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 58.67$) y mujeres ($x = 61.81$). Para el aprendizaje estratégico $t_{(99)} = -2.200$; $p < 0.030$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 75.54$) y mujeres ($x = 80.42$). Para el aprendizaje superficial $t_{(99)} = 1.635$; $p > 0.105$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 49.77$) y mujeres ($x = 46.14$).

Tabla 4. Comparación de promedios de los puntajes por Enfoque de aprendizaje según sexo

Enfoque de Aprendizaje	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t*	Sig. (bilateral)
Profundo	Masculino	31	58.68	7.30	1.31	-1.89	0.06
	Femenino	70	61.81	7.86	0.94		
Estratégico	Masculino	31	75.55	11.18	2.01	-2.20	0.03
	Femenino	70	80.43	9.87	1.18		
Superficial	Masculino	31	49.78	10.65	1.91	1.64	0.11
	Femenino	70	46.14	10.13	1.21		

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

A continuación se desglosa los factores de cada uno de los enfoques de aprendizaje. En la tabla 5 se presentan los componentes del enfoque profundo en el caso de Búsqueda de Significado $t_{(99)} = -1.841$; $p > 0.069$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 14.90$) y la de mujeres ($x = 15.77$). Para Relación de Ideas $t_{(99)} = -1.498$; $p > 0.137$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 14.13$) y la de mujeres ($x = 14.84$). Para Uso de la Evidencia $t_{(99)} = -1.701$; $p > 0.092$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 15.10$) y la de mujeres ($x = 15.89$). Para Interés en las Ideas $t_{(99)} = -1.344$; $p > 0.182$

por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 14.55$) y la de mujeres ($x = 15.31$). De ello es posible concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los componentes del Enfoque Profundo entre las medias de varones y mujeres.

Tabla 5. Comparación de promedios de los puntajes para los factores de Aprendizaje profundo, según sexo

	Sexo	N	Me- dia	Desvi- ación t _{íp.}	Error t _{íp.} de la media	t*	Sig. (bilate- ral)
Búsqueda de signifi- cado	Masculino	31	14.90	2.33	0.42	-1.84	0.07
	Femenino	70	15.77	2.12	0.25		
Relación de ideas	Masculino	31	14.13	2.09	0.38	-1.50	0.14
	Femenino	70	14.84	2.26	0.27		
Uso de la evidencia	Masculino	31	15.10	1.94	0.35	-1.70	0.09
	Femenino	70	15.89	2.24	0.27		
Interés en las ideas	Masculino	31	14.55	2.53	0.45	-1.34	0.18
	Femenino	70	15.31	2.69	0.32		

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

Al comparar los puntajes para los componentes de Enfoque estratégico, en la tabla 6 se puede advertir en cuanto a la Organización del Estudio $t_{(99)} = -2.047$; $p < 0.043$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 13.97$) y la de mujeres ($x = 15.26$). Para Gestión del Tiempo $t_{(99)} = -2.047$; $p < 0.043$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 14.52$) y la de mujeres ($x = 15.71$). Para Atención a las Demandas de las Tareas $t_{(99)} = -2.232$; $p < 0.028$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 14.10$) y la de mujeres ($x = 15.46$). Para Logros $t_{(99)} = -1.305$; $p > 0.195$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 16.26$) y la de mujeres ($x = 16.94$). Para Monitorización de la Efectividad $t_{(99)} = -0.711$; $p > 0.479$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 16.71$) y la de mujeres ($x = 16.06$). De ello, podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en los factores Organización del Estudio, Gestión del Tiempo y Atención a las Demandas de las Tareas, en todos los casos las medias más altas corresponden a las estudiantes mujeres.

El análisis de la tabla 7, se puede ver que entre los componentes del Enfoque estratégico la falta de Propósito $t_{(99)} = 1.848$; $p > 0.068$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 12.13$) y la de mujeres ($x = 10.82$). Para Memorizar Sin Relacionar $t_{(99)} = 1.817$; $p > 0.072$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias

de varones ($x = 11.36$) y la de mujeres ($x = 10.06$). Para Ley del Mínimo Esfuerzo $t_{(99)} = 2.315$; $p < 0.023$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 13.19$) y la de mujeres ($x = 11.57$). Para Miedo al Fracaso $t_{(99)} = -0.934$; $p > 0.353$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones ($x = 13.10$) y la de mujeres ($x = 13.69$). Finalmente se puede decir que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el factor Ley del Mínimo Esfuerzo donde los estudiantes varones tienen una media estadísticamente superior al de las estudiantes mujeres.

Tabla 6. Comparación de promedios de los puntajes para los factores de Enfoque estratégico, según sexo

	Sexo	N	Media	Desvi- ación t _{íp.}	Error t _{íp.} de la media	t*	Sig. (bilat- eral)
Organi- zación del studio	Masculino	31	13.97	3.08	0.55	-2.05	0.04
	Femenino	70	15.26	2.85	0.34		
Gestión del tiempo	Masculino	31	14.52	2.92	0.52	-2.08	0.04
	Femenino	70	15.71	2.56	0.31		
Atención a las deman- das de las tareas	Masculino	31	14.10	2.87	0.52	-2.23	0.03
	Femenino	70	15.46	2.81	0.34		
Logros	Masculino	31	16.26	2.73	0.49	-1.31	0.20
	Femenino	70	16.94	2.29	0.27		
Monitor- ización de la efectivid- ad	Masculino	31	16.71	2.40	0.43	-0.71	0.48
	Femenino	70	17.06	2.21	0.26		

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

En la tabla 8 se compara las medias de los puntajes por Enfoque de Aprendizaje de estudiantes con Rendimiento académico Alto y Rendimiento académico Medio. Para el Aprendizaje Profundo $t_{(99)} = 2.631$; $p < 0.010$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 65.60$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 60.02$). Para el Aprendizaje Estratégico $t_{(99)} = 1.867$; $p > 0.065$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 83.53$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 78.13$). Para el Aprendizaje Superficial $t_{(99)} = -3.209$; $p < 0.002$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 39.67$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 48.58$).

Tabla 7. Comparación de promedios de los puntajes para los factores de Enfoque superficial, según sexo

	Sexo	N	Me- dia	Desvia- ción típ.	Error típ. de la me- dia	t*	Sig. (bilat eral)
Falta de Propósito	Masculino	31	12.13	2.88	0.52	1.85	0.07
	Femenino	70	10.83	3.41	0.41		
Memorizar Sin Relacionar	Masculino	31	11.35	3.74	0.67	1.82	0.07
	Femenino	70	10.06	3.11	0.37		
Ley del Mínimo Esfuerzo	Masculino	31	13.19	3.10	0.56	2.32	0.02
	Femenino	70	11.57	3.31	0.40		
Miedo al Fracaso	Masculino	31	13.10	2.61	0.47	-	0.35
	Femenino	70	13.69	3.05	0.36	0.93	

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

Tabla 8. Comparación de promedios de los puntajes por enfoque de aprendizaje, según rendimiento académico

	Rendi- miento Académico	N	Me- dia	Desvi- ación típ.	Error típ. de la media	t*	Sig. (bilat eral)
Aprendizaje Profundo	Alto	15	65.60	7.74	2.00	2.63	0.01
	Medio	86	60.02	7.55	0.81		
Aprendizaje Estratégico	Alto	15	83.53	11.33	2.93	1.87	0.07
	Medio	86	78.13	10.18	1.10		
Aprendizaje Superficial	Alto	15	39.67	8.85	2.28	-	0.00
	Medio	86	48.58	10.10	1.09	3.21	

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

A continuación se desglosa los factores de cada uno de los enfoques de aprendizaje:

Tabla 9. Comparación de promedios de los puntajes para los factores de Aprendizaje profundo, según rendimiento académico

	Rendi- miento Académico	N	Me- dia	Desvi- ación típ.	Error típ. de la media	t*	Sig. (bilat eral)
Búsqueda de significado	Alto	15	15.9	2.29	0.59	0.69	0.50
	Medio	86	15.4	2.20	0.24		
Relación de ideas	Alto	15	15.6	2.13	0.55	1.87	0.07
	Medio	86	14.5	2.21	0.24		
Uso de la evidencia	Alto	15	16.8	2.51	0.65	2.28	0.03
	Medio	86	15.4	2.06	0.22		
Interés en las ideas	Alto	15	17.3	2.35	0.67	3.80	0.00
	Medio	86	14.7	2.51	0.27		

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

Para Búsqueda de Significado $t_{(99)} = 0.685$; $p > 0.495$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 15.87$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 15.44$). Para Relación de Ideas $t_{(99)} = 1.867$; $p > 0.065$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 15.60$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 14.45$). Para Uso de la Evidencia $t_{(99)} = 2.283$; $p < 0.025$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 16.80$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 15.44$). Para Interés en las Ideas $t_{(99)} = 3.799$; $p < 0.001$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 17.33$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 14.69$).

Tabla 10. Comparación de promedios de los puntajes para los factores de Enfoque estratégico, según rendimiento académico

	Rendi- miento Académico	N	Me- dia	Desvi- ación típ.	Error típ. de la media	t*	Sig. (bilat eral)
Organización del estudio	Alto	15	16.73	3.08	0.80	2.73	0.01
	Medio	86	14.53	2.84	0.31		
Gestión del Tiempo	Alto	15	16.53	2.42	0.62	1.86	0.07
	Medio	86	15.14	2.72	0.29		
Atención a las demandas de la tareas	Alto	15	14.73	3.10	0.80	-0.44	0.66
	Medio	86	15.09	2.86	0.31		
Logros	Alto	15	17.60	2.23	0.58	1.50	0.14
	Medio	86	16.58	2.46	0.26		
Monitorización de la efectividad	Alto	15	17.93	2.40	0.62	1.85	0.07
	Medio	86	16.78	2.20	0.24		

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

Para Organización del Estudio $t_{(99)} = 2.733$; $p < 0.007$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 16.73$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 14.54$). Para Gestión del Tiempo $t_{(99)} = 1.857$; $p > 0.066$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 16.53$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 15.14$).

Para Atención a las Demandas de las Tareas $t_{(99)} = -0.444$; $p > 0.658$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 14.73$) y estudiantes con rendimiento académico me-

dio ($x = 15.09$). Para Logros $t_{(99)} = 1.501$; $p > 0.137$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 17.60$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 16.58$). Para Monitorización de la Efectividad $t_{(99)} = 1.847$; $p > 0.068$ por lo tanto no se rechaza la H_0 , es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 17.93$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 16.78$).

Tabla 11. Comparación de promedios de los puntajes para los factores de Enfoque superficial, según rendimiento académico

	Rendimiento Académico	N	Me-dia	Desvi-ación típ.	Error típ. de la media	t*	Sig. (bilateral)
Falta de propósito	Alto	15	9.40	3.94	1.02	-2.38	0.02
	Medio	86	11.55	3.09	0.33		
Memorizar sin relacionar	Alto	15	8.60	1.96	0.51	-2.38	0.02
	Medio	86	10.78	3.44	0.37		
Ley del mínimo esfuerzo	Alto	15	10.27	3.61	0.93	-2.33	0.02
	Medio	86	12.38	3.18	0.34		
Miedo al fracaso	Alto	15	11.40	2.80	0.72	-3.16	0.00
	Medio	86	13.87	2.80	0.30		

*Prueba t para la igualdad de medias con 99 grados de libertad y asumiendo varianzas iguales

En la tabla 11 se puede ver que para Falta de Propósito $t_{(99)} = -2.377$; $p < 0.019$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 9.40$) y estudiantes con medio ($x = 11.55$).

Para Memorizar Sin Relacionar $t_{(99)} = -2.380$; $p < 0.019$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 8.60$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 10.78$).

Para Ley del Mínimo Esfuerzo $t_{(99)} = -2.331$; $p < 0.022$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 10.27$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 12.38$).

Para Miedo al Fracaso $t_{(99)} = -3.157$; $p < 0.002$ por lo tanto se rechaza la H_0 , es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estudiantes con rendimiento académico alto ($x = 11.40$) y estudiantes con rendimiento académico medio ($x = 13.87$).

De ello es posible decir que los estudiantes con rendimiento académico medio obtuvieron puntajes estadísticamente significativos superiores en relación a los estudiantes con rendimiento académico alto en todos los componentes del Enfoque Superficial.

Discusión

Desde los autores de la escala (7) la perspectiva teórica del enfoque al aprendizaje del estudiante postula que el entendimiento del aprendizaje debería ser examinado a través de las experiencias del aprendiz. La forma en que el estudiante aprende está relacionada con las características y cantidad de tareas solicitadas en los cursos, con el contexto educativo y con sus motivos, los que a su vez influyen en las estrategias de aprendizaje.

Si bien existen investigaciones orientadas a conocer los enfoques al aprendizaje en diferentes contextos educativos y campos disciplinares específicos, en Latinoamérica hay escasa investigación al respecto. Comprender cómo el estudiante universitario se aproxima al aprendizaje es una temática muy importante pues se tienen muchos factores involucrados y son las características del contexto las que determinan en gran medida el enfoque que el estudiante va a asumir. Es por ello, que para desarrollar esta investigación se ha considerado la revisión de investigaciones previas sobre el tema analizando los antecedentes que valoricen la importancia del contexto como variable importante en el proceso del aprendizaje.

El contexto del aprendizaje resulta por tanto influyente en el aprendizaje, puesto que por un lado las condiciones educativas, culturales, sociales, económicas, etc. donde se localiza la acción educativa; por el otro los recursos, medios y materiales disponibles, son factores que condicionan la calidad del aprendizaje (6), al que habría que añadir el clima relacional donde se desarrolla la acción educativa.

El contexto educativo incide directamente en la selección y utilización de las estrategias de aprendizaje; por cuanto, es el espacio constituido por los factores físicos (espacios del aula, medios y materiales, etc), culturales (características sociales, hábitos, pautas de comunicación y comportamiento) y sociales (influencia de grupos sociales de interacción como la familia, la escuela); constituyen la base en la que se sustenta la actividad del aula.

En el análisis global se encontró predominancia de estudiantes que aplican una aproximación profunda el rendimiento académico alto de ciencias financieras y empresariales, coincidiendo con otros estudios (15) donde señalan que en el área comercial-administrativa adoptan más un enfoque profundo, al parecer entre sus motivos se encuentran factores relacionados el interés intrínseco en lo que se está aprendiendo, interés en la materia y otros temas áreas relacionados, intención clara de comprender e Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos ya estudiados (27); Siguiendo a estos autores, el grupo alto de ciencias financieras y empresariales tienen como estrategias comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva el descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales, examinan la lógica de la argumentación y establecen relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y

la experiencia para sacar conclusiones, destacándose por los hallazgos, el interés por la ideas y el uso de evidencias, como estrategias significativamente menos aplicadas por el grupo medio alto.

Para otros autores (14, 15, 16, 18, 19, 28) el enfoque profundo está relacionado con el rendimiento académico alto, la motivación intrínseca y aprendizajes relacionales y de mayor complejidad, asimismo más estudios (15, 17) mostraron la relación entre rendimiento académico alto asociado con el enfoque estratégico-profundo que encontraron relación existente entre el enfoque de aprendizaje profundo (enfoques de orientación significativa) con altas calificaciones.

Al parecer los estudiantes que aplican preferentemente el enfoque profundo de rendimiento alto utilizan evidencias para considerar la información, tienden a hacerse preguntas sobre lo que escuchan o leen, examinan los detalles antes de hacer una interpretación, siguen el hilo de los argumentos y enriquecen las conclusiones propias, para darles sentido y sustento. Las características como es el caso del interés por las ideas requieren pensar fuera de clase sobre los contenidos académicos, sentir emoción, interés y deseos de seguir estudiando y conlleva un sentido de satisfacción al aprender nuevos conceptos o tópicos académicos en sí mismos. Los datos obtenidos apoyan lo ya estudiado (29) donde se indicó que las mayores puntuaciones por parte de los alumnos con estilos de procesamiento profundos (aprender de modo significativo, contrastando, conceptualizando...).

El enfoque profundo está asociado con tareas en mayor complejidad, con mayores expectativas de éxito ante las diversas tareas que muestran niveles de rendimiento académico significativamente más altos (14). En este estudio podríamos decir (28), que el enfoque profundo se caracteriza por suponer la intención de comprender, basar su interés personal por las ideas y a través de acciones como relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados propios. Este enfoque tiene otras características como la búsqueda de significado que implica la intención de comprender de forma personal, descubrimiento de las ideas en un escrito, detenerse a reflexionar mientras estudia, entender el trasfondo de un problema o actividad, donde se hace mayor uso de estrategias de relación de ideas y uso de evidencias que son aplicadas por estudiantes en un grupo masculino minoritario.

En el grupo estudiado hay discrepancia con lo señalado en otros estudios (20) donde se indica que la preferencia por el enfoque profundo no genera necesariamente buenos resultados académicos y viceversa, para esta autora los niveles de rendimiento académico del enfoque profundo no son más altos que el resto motivación del grupo alto: motivo de logro y miedo al fracaso; hecho que no parece ser evidente pues si bien si bien los enfoques pueden ser dinámicos al momento de responder a las demandas del contexto y posiblemente el rendimiento alto en determinado momento sea estratégico cuando así lo precise, al pare-

cer el rendimiento académico alto aplica con mayor preferencia el enfoque profundo porque sus motivos y estrategias son muy diferentes a las del enfoque superficial.

En cuanto a la variable sexo, en el estudio realizado se tienen algunas diferencias con los hallazgos efectuados por autores (15) cuando dice que los hombres se relacionan más con el enfoque estratégico y las mujeres se relacionan más con el enfoque profundo; siguiendo esta misma línea de otros estudios (14); el enfoque profundo está relacionado con el rendimiento académico alto y una aproximación al significado y a la comprensión por el estudiante de alto rendimiento de sexo masculino; sin embargo, en el grupo femenino del área de ciencias financieras y empresariales se privilegia el enfoque estratégico u orientación dirigida hacia el éxito, diferenciándose del grupo masculino en cuanto a la atención mayor a la organización del estudio, gestión del tiempo y atención a las demandas de las tareas.

Para otros autores (27) este enfoque tiene como motivación además del logro y el éxito necesidad de rendimiento en la intención de lograr notas altas, incrementar el ego y el autoestima, intención de sobre salir y competitividad; hecho que puede estar relacionado en el grupo femenino por el desafío histórico de la mujer al acceso a la educación; para Sánchez (30), el incremento de la participación femenina a la educación universitaria obedece a varios factores como los procesos de democratización de la educación; el papel del conocimiento en las transformaciones sociales; los nuevos parámetros sociales respecto al trabajo femenino; la valorización de las mujeres en su carácter de trabajadoras, generadoras de ingreso y de aporte económico; la creciente incorporación de éstas al mercado laboral, como algunos de los aspectos que cita y que no son tan evidentes y naturalmente aceptados, sino que deben ser demostrados permanentemente en las aulas.

Por otra parte, se explican el surgimiento de motivos relacionados con el autoestima y la competitividad sobre todo en carreras que tradicionalmente han sido más un dominio del sexo masculino dadas las características de la inteligencia matemática que tradicionalmente se le ha asignado a este grupo. Al respecto se dice (31) que los hombres realizan mejor las pruebas de cálculo matemático y las mujeres tienen mayores habilidades verbales; sin embargo los resultados encontrados por nosotros muestran más bien la importancia de las experiencias y aprendizajes en los contextos socioculturales y cómo éstos conforman y organizan el cerebro de cada persona originando capacidades y comportamientos propios y diferenciales (32), como se observa hasta hoy en día hay mucha discrepancia en cuanto a que si existen o no diferencias entre sexos al momento de aplicar ciertas estrategias durante el aprendizaje (23,33) y al parecer son muchos los factores los que influyen y es poco probable establecer regularidades muy definidas pues los contextos y características sociales e históricas establecen claras diferencias.

En este estudio también se destacan mejores resultados en el sexo femenino (11, 12, 13) afirmando que el sexo femenino presenta un rendimiento académico superior al sexo masculino, como hemos podido observar en el grupo de ciencias financieras y empresariales de la San Francisco Xavier, por lo que es posible decir que cada día no solo hay más mujeres en las aulas, sino en las carreras tradicionalmente orientadas al sexo masculino y que obtienen puntuaciones altas en su rendimiento académico.

Por otra parte, los resultados en este trabajo coinciden con otros hallazgos (20) pues el enfoque profundo y el superficial son en cierta medida excluyente, el enfoque de logro que para nuestro estudio es estratégico, puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje como ya se afirmó (34). El contexto resulta ser una variable muy importante y sin duda en este caso es percibido de forma tal que el enfoque aplicado sea el estratégico (15). Otros autores (20) señalan que dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro (motivo o intención de obtener altas calificaciones), combinado con un enfoque profundo o superficial, este hecho debe considerarse como importante en el grupo de estudio femenino pues el sistema de evaluación más utilizado en el área de Ciencias Financieras y Empresariales es el B (que asigna del 100%, 35% como promedio de dos pruebas parciales teóricas; 25 % a las prácticas y 40% a un examen final; estos porcentajes consideran algunos criterios que podrían estar relacionados con el tipo de enfoque que asumen, pues se enfatiza el componente teórico del proceso.

Diferentes autores (16, 35) afirman que los estudiantes que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundo en el caso del grupo masculino y en el caso del enfoque de logro, hecho que estaría más relacionado con el enfoque estratégico encontrado en este estudio en el grupo de sexo femenino de la San Francisco Xavier.

La preferencia por la aplicación del enfoque estratégico en las estudiantes de rendimiento académico alto y medio alto en el área financiera empresarial podría deberse a factores contextuales como son estudiantes que aprobaron las asignaturas con la máxima calificación, constituyéndose en un grupo con rendimiento académico en busca de éxito y logros.

Como se puede ver el contexto y sus características parece jugar un rol importante así como la atención a las demandas y características del proceso de enseñanza – aprendizaje que ya fueron analizadas (20), quien señala que la evaluación y acreditación de saberes determina el enfoque de aprendizaje; esta autora señala que los estudiantes ajustan su enfoque según las demandas (adaptabilidad estratégica); su intención es comprender

(enfoque profundo), pero la evaluación propicia la variación de su enfoque para aprobar (superficial).

Coincidiendo con los resultados encontrados, (18) dentro de los factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de determinado enfoque. Asimismo, la forma en que el estudiante estudia y aprende está relacionada con las características y cantidad de tareas solicitadas en los cursos, con el contexto educativo y con sus motivos (7); los que a su vez influyen en las estrategias de aprendizaje; sin duda en la muestra de estudio este factor podría explicarse porque en las carreras estudiadas las asignaturas cursadas están regidas bajo el sistema de calificación B (que asigna un puntaje de 35% como promedio de dos pruebas parciales teóricas; 25% a la práctica y 40% a un examen final teórico; lo que nos muestra que el sistema asigna el puntaje más alto al componente teórico y finalista del proceso que las estudiantes atienden estratégicamente y saben cómo responder anticipando la organización de su estudio, gestión del tiempo, atención a las demandas de contexto, donde responder a las consignas del docente es primordial.

Por otra parte, se destaca la importancia de la percepción del aprendizaje (35) y también la percepción social en la evaluación del ambiente educacional (36). Ambos autores señalan la necesidad de respuesta a las demandas del contexto ponen en juego otras estrategias relacionadas con la autorregulación como es el caso del trabajo elaborado en Chile. (1).

En ese entendido es posible señalar que el grupo con preferencia por la aproximación estratégica durante el aprendizaje se destacan las estrategias como la búsqueda de logros, monitorización del tarea, organización del estudio y gestión del tiempo aplicadas en esa secuencia de predominancia, resultados que varían en otros estudios como es el caso del grupo de quinto año de Zaragoza donde prima por una pequeña diferencia en cuanto a control de la eficacia seguida de logros (36) al parecer los estudiantes del área financiera empresarial tienen mayores intereses de logro, aspecto que podría estar relacionado con la búsqueda de profesionalización (15) y por ende la posibilidad de inserción laboral y ascenso social, pues la gratuidad del sistema universitario boliviano para la formación del estudiantado se constituye en un factor determinante para este hecho.

No se puede dejar de destacar la importancia de las capacidades metacognitivas cuando se habla de monitorización de la tarea, cuyos efectos se observan en las aproximaciones de tipo estratégica con orientación al éxito, pero que no siempre expresa profundidad, en este caso los resultados encontrados por nosotros no se ven muy asociados a las estrategias del enfoque profundo y por ende el énfasis está puesto en la atención a las demandas de las tareas y no tanto así en un aprendizaje significativo, señalado también por otros autores (1, 36); este elemento muestra las deficiencias en cuanto a la profundidad de los aprendizajes, relación e interés por las ideas y uso de evi-

dencias como características importantes de aprendizajes significativos.

El grupo minoritario de preferencia hacia el aprendizaje profundo aplican las siguientes estrategias en orden de predominancia uso de evidencias e interés por la ideas. Estos resultados son similares a los encontrados en el grupo de Zaragoza donde prima por una pequeña diferencia, la búsqueda de significado e interés por la ideas.

El grupo reducido de aproximación superficial en el rendimiento académico medio alto y no así con el rendimiento alto, mostrando una evidente diferencia entre grupos, las diferencias entre ambos grupos es evidente, pues los estudiantes de rendimiento medio alto temen al fracaso y hay una tendencia a menor esfuerzo. En otras áreas del conocimiento, que mostraron resultados donde la aproximación al enfoque superficial está más relacionada con evitación de reforzadores negativos, quizás por la percepción de un contexto amenazante u otras variables personales en el grupo de rendimiento alto fue nulo (18, 37). Los datos en Chile (1) muestran que en estudiantes de quinto año el factor predominante para ese tipo de aproximación al estudio también el miedo al fracaso, variable observada en otros estudios.

En cuanto al enfoque profundo estudios anteriores (20) indican que este enfoque no genera, necesariamente, buenos resultados académicos, sin embargo, en el grupo de sexo masculino de la USFXCH, es posible decir el enfoque profundo está relacionado con calificaciones altas y que el grupo prioriza la búsqueda de significado.

Estos resultados en el caso del sexo masculino difieren de los encontrados (38) para quien los resultados académicos están más relacionados con las metas de logro, caracterizadas como la preocupación del alumno por el rendimiento en sí mismo, que con las metas de aprendizaje, caracterizadas por comportamientos destinados a la mejora de los conocimientos y el deseo de aprender, pero que cuyo objetivo principal no es la consecución de buenos resultados académicos; estos resultados se acercan a las características femeninas en el caso de la USFXCH para quienes como se señaló el objetivo es lograr éxito académico.

También se dice que entre las características de los enfoques aplicados el prestar atención a los requisitos de evaluación significa saber cómo impresionar con las asignaciones recurriendo a un conocimiento de la forma en que evalúan los maestros (39), aspecto que se observa en las estudiantes con rendimiento académico alto y medio alto en el sexo femenino en esta investigación. Este aspecto según el autor del instrumento (34) es una característica del enfoque estratégico, es decir que el estudiante se centra en los requisitos de evaluación con la intención de obtener las notas más altas posibles mediante la administración del tiempo y el esfuerzo señalados en otros estudios (23). El enfoque de alto rendimiento refleja una forma particular de motivación extrínseca, lo importante es el logro de algo tangible (19), como pueden ser las mismas notas. De ahí que el grupo de la USFXCH que ha sido estudiado aplica

estrategias que se orienten a la organización del tiempo y del espacio, lo que tradicionalmente se ha denominado habilidades en el estudio que garantizarían ese cometido.

Por otra parte, indicar que el logro se concibe como el sentimiento personal de que se están haciendo bien las cosas de tal manera que eso motiva a tomar una decisión de dar el mayor esfuerzo cuando se realiza algo (39). Se destaca que a mayor autorregulación en el aprendizaje también aumentan los sentimientos de autoeficacia y de satisfacción por aprender (23); esta característica también está presente en el grupo de estudio de la Universidad de San Francisco Xavier, pues el grupo femenino con altas calificaciones controla la eficacia cuando se mantiene enfocado el curso de estudio y se asegura de ir cumpliendo satisfactoriamente con los requisitos establecidos.

Los resultados en el grupo de estudiantes de sexo femenino con rendimiento alto de ésta Universidad, muestran características como estudio organizado que requiere condiciones de estudio óptimas, organización previa a los exámenes, cumplimiento de las lecturas sugeridas por su maestro, planificación de las actividades semanales que son consideradas como asociadas al enfoque estratégico, éstas características ya fueron destacadas (34) en un contexto muy diferente al que se desarrolló esta investigación, pero que al parecer es una característica presente en quienes obtienen calificaciones altas.

En el grupo estudiado en esta investigación se destaca también la administración del tiempo que significa una cuidadosa organización hacer las tareas a tiempo, estudiar constantemente, uso adecuado del tiempo diario. Estas características estarían asociadas a una motivación de logro que implica sentirse eficiente, poner más empeño, determinación para salir bien y no tener dificultad para motivarse (34). En el grupo femenino de rendimiento académico alto también se observan características como atención a las exigencias de evaluación y consideran importante impresionar al docente con las tareas, estudiantes que siguen comentarios del docente, piensan en los aspectos que revisará, tienen concentración en lo que consideran importante y hacen un monitoreo de la efectividad que significa revisar cuidadosamente sus trabajos, estos resultados coinciden con los señalados por Cano (29) quien señaló que las mejores puntuaciones en alumnas con estilos de aprendizaje metódicos (aprender de modo organizado, aplicando las clásicas habilidades de estudio).

El enfoque estratégico que aplican las estudiantes de la USFXCH, se caracteriza también por centrarse en sus metas, considerar las formas de abordar los problemas, asegurarse de que sus trabajos cumplan los requisitos, elementos que estarían asociados a la aplicación de estrategias de aprendizaje. Conclusiones a las que ya arribó (14) y que ya fueron destacadas por su importancia en el enfoque estratégico. Estos hallazgos se podrían relacionar con organización del estudio y respuesta a la demanda de las tareas (16) y para otros (6) se trata de centrar en saber cuándo y por qué, es decir, en qué circunstancias será útil esa estrategia aplicada.

Se discrepa con resultados de estudios (38) que señalaron que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, en el grupo de rendimiento académico alto y medio alto de la San Francisco no hay relación entre rendimiento académico alto y medio alto y enfoque superficial lo que indica que la falta de propósito, el memorizar sin relacionar, la ley del mínimo esfuerzo y el miedo al fracaso que no son características asociadas a las calificaciones altas en ninguno de los sexos y en contraposición a estudios realizados en otros contextos (14) sobre una posible relación del rendimiento alto con el miedo al fracaso, evitación del trabajo, evitación de la motivación y poca implicación del estudiante en el aprendizaje tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible. Este hecho que resulta importante para el área de las ciencias financieras y empresariales de la USFXCH, pues desmitifica la creencia de que el mejor estudiante basa su desempeño académico en la memoria mecánica.

Conclusiones

Los estudiantes de rendimiento académico alto del área de Ciencias Financieras y Empresariales tienen una aproximación u enfoque profundo que los diferencia del grupo medio alto; en este enfoque el uso de evidencias e interés por las ideas resultan ser los factores que los diferencian significativamente del grupo de rendimiento medio alto.

Se afirma que promover estudiantes más estratégicos se constituye en uno de los objetivos más importantes que deberían perseguir las instituciones educativas; en ese entendido se puede decir que el grupo de estudiantes de sexo femenino con rendimiento académico alto y medio alto de las carreras de Ciencias Financieras y Empresariales responden a ese cometido, pues aplican con mayor preferencia el enfoque hacia el logro o éxito durante su aprendizaje, mostrando resultados interesantes que destacan este tipo de aproximación según los planteamientos actuales en el ámbito educativo.

Una de las características que diferencian a los estudiantes con rendimiento alto, de los estudiantes con rendimiento académico medio alto que aplican preferentemente el enfoque estratégico es que los primeros utilizan significativamente más la organización del estudio como uno de los factores determinantes para el éxito académico; elementos que nos invitan a reflexionar y revisar los actuales métodos docentes para desarrollar procesos formativos orientados a desarrollar otras competencias en el estudiante.

En el grupo de estudiantes que aplican preferentemente el enfoque profundo se observa que el uso de evidencias e interés por las ideas son los factores que diferencian al rendimiento académico alto en relación a los estudiantes con rendimiento medio alto.

En cuanto a aquellos estudiantes con rendimiento académico alto que aplican preferentemente el enfoque superficial se diferencian del rendimiento medio alto por los cuatro componentes del enfoque superficial, mostrando que el alto rendimiento no guarda relación alguna con el aprendizaje de tipo superficial, aspecto que resulta muy importante pues los primeros del aula no están movilizados por factores extrínsecos sino por motivaciones propias que los llevan a interesarse por lo que hacen.

Al ser la percepción del contexto y el rol del docente variables determinantes en los enfoques que asumen los estudiantes, es importante realizar más estudios que intenten buscar una aproximación más precisa al complejo proceso de aprender, pues la percepción de las posibilidades y limitaciones de esos determinan en gran medida la calidad de los aprendizajes.

Finalmente señalar que resulta importante analizar las estrategias y su relación con el enfoque estratégico para estudiar las complejas variables metacognitivas que podrían orientar los procesos de mejora de la enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias.

Referencias Bibliográficas

1. Díaz, G. y S. Mora y JF. Escanero. Estilos, enfoques y contexto de aprendizaje. Escuela de Medicina de la Universidad de Chile. Universidad de Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza. 2011.
2. Santa Cruz, J. La educación Superior en el marco de la descentralización: Contexto y Perspectivas. Ministerio de Hacienda. Red de Análisis Fiscal. 2010. Disponible en: www.forodac.org.bo/upload/301_Ed_Superior.pdf.
3. CEUB. Congreso Nacional de Universidades. Lineamientos para el desarrollo curricular del XI Congreso de Universidades. 2010.
4. Congreso Nacional De Educación. Documento de trabajo I. Resumen de los Congresos Departamentales. La Paz: Industrias Lara Bisch S.A. 2005
5. Beltrán, J. Estrategias de aprendizaje. En: V. Santiuste y J.A. Beltrán [ed.] Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis. 1998
6. Huerta M. Enseñar a aprender significativamente. Lima: Perú, Editorial San Marcos; 2001.
7. Esquivel, J., Rodríguez, MC. y Padilla, VM. Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. *RevPediatr Caracas* 2009; (30); 309-31.
8. Monereo, C. [Comp]. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicaciones en la escuela. Barcelona: España. Edit. Graó; 1994.

9. Pozo, J., Monereo C. (coords). El aprendizaje estratégico, España: Aula XXI Santillana, 1999.
10. La Torre, J.C. Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2007.
11. González, S., García, M., Vargas, E. y Cardelle, F. Estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*. 2010; 12 (1); 1-5.
12. Artunduaga, M. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. 2008. Disponible en <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-academico-universidad>
13. Arias, F., Flores A. La satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales, Veracruz. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*. 2005; 29:9-14. Disponible en: http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/29/fernandoarias_galicia.pdf
14. Valle, A., González R. Vieiro P. y Cuevas L.M, Rodríguez S. y Baspino M. Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Rev.dePsicodidáctica* 1997: (4); 41-58.
15. Salas, R. Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 1998; 24: 59-78.
16. Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J.M. y Ziemer, M. F. Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la Región Norte. *Rev. de Investigación Educativa*. 2009: 27 (2) Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/articulo/view/94421>.
17. Beltrán, O., Díaz Barriga, F. Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Rev. Intercontinental de Psicología y Educación*. 2011; 13 (1): 115-132
18. Valle, A. et al. Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Rev.Psicothema*, 2000. 12: (3); 268-275.
19. Fuensanta, P., García, M^a P., Martínez, P., Hervás, R, Maquilón, J. Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Rev. Investigación Educativa*, 2002: 20 (2); 487-510.
20. Salim, R. Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad nacional de Tucumán. *Rev. Electrónica de Investigación Educativa*, 2006. 8; (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
21. González, R., Valle A., Suárez, J.M., Fernández, A. Universidad de La Coruña. Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Rev. Investigación Educativa*, 1999 :17 (1); 47-70.
22. Paredes, P. Una propuesta de incorporación de los estilos de aprendizaje a los modelos de usuario en sistemas de enseñanza adaptativos. Universidad Autónoma de Madrid. Escuela Politécnica Superior. 2008. Disponible en: <http://arantxa.ii.uam.es/~pparedes/tesis.pdf>
23. Broc, M.A.. Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Rev. De Investigación Educativa*, 2011: 29 (1); 171-185.
24. Universidad Mayor Real Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Cifras. Sucre: Bolivia; 2012.
25. Entwistle, N.J. Questionnaire on Approaches to learning and studying. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh. 1993.
26. Romero A., Hidalgo D., González F. García J., Pérez M.A., Carrillo E., Díaz A. Et al. Traducción y aplicación del cuestionario ASSIST para la evaluación de los enfoques y habilidades de aprendizaje y estudio en universitarios. Universidad de Oviedo. España. 2010.
27. González,R., Valle,A., Núñez,J.C., y González-Pineda,J.A .Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Rev. Psicothema*. 1996: (8);45-61
28. Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M. Y Brenlla, J.C. Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Rev. Iberoamericana de Educación*.2008: 46 (1);193-226
29. Cano, J.M. y Maldonado, T. Aprendizaje con base en proyectos para desarrollar capacidades de problematización en educación superior. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. *Rev. Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2011: 11(1);1-19.
30. Sánchez, M.C., Murillo, N., Nuñez, A.M.. Educación Universitaria y Género en el Sistema público Universidad Mayor de San Andrés. Postgrado en Ciencias del Desarrollo. La Paz: Plural. 2004.
31. Kimura, D. Cerebro de varón, cerebro de mujer. *Rev. Investigación y ciencia*. 1992.
32. García E. Neuropsicología y género. *Rev. Asociación Española de Neuropsicología*. 2003: (6);7-18.
33. Cantú, I.L. El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico en los estudiantes de arquitectura de la Universidad Autónoma de Nueva León. Monterrey Nuevo México. En *Ciencia UANL*,2004: 7 (1); 72-79.
34. Entwistle, N., Tait, J., y Mc. Cune, V. Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. En: *European Journal of the Psychology of Education*.2000.
35. Herrera, C., Pacheco, J., Rosso, F., Cisterna C., Aichele D. y Becker S. et al . Evaluación del ambiente educacional pre-clínico en seis Escuelas de Medicina en Chile. *Rev. médica Chile* . 2010:138 (6); 677-684.
36. Escanero, JF. , et al. Estilos de aprendizaje y Currículo: Propuesta de mejora. Facultad de Medicina de Zaragoza. Universidad de Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.2009.
37. Lara, J. Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico. El caso de la Facultad de Ingeniería de la UAS. Universidad Autónoma de Sinaloa. México. 2005.

38. González, J. A., González R., Núñez. J. C. Valle A. Manual de Psicología de la Educación. Madrid: España. Pirámide; 2002.
39. Rodríguez, J. Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León. [Tesis doctoral]. México: Universidad de Morelos. 2006.

Cite este artículo como: Ramírez-Martínez I, Gallardo-Matienzo G, Mita-Arancibia A, Soto- Quintanilla C, Iglesias Pacheco L, Zegada-Ramírez L. Caracterización de los enfoques de aprendizaje en estudiantes con rendimiento académico medio y alto de la facultad de Ciencias Financieras y Empresariales de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Ad Astra. 2015; 6 (3): 131-143.