

PROCESOS DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE

Nelly Jeannette Alcántara Galdámez

Profesor Investigador

Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)

San Pedro Sula, Honduras

(Recibido: Enero, 2013)

Resumen. El proceso de evaluación constituye un elemento clave en la calidad de los aprendizajes, condicionando la profundidad y el nivel de los mismos. El propósito de esta investigación fue determinar el grado de asociación que existe entre los procesos de evaluación y los enfoques de aprendizaje utilizados por un grupo de estudiantes de pregrado de la Universidad Tecnológica Centroamérica, campus San Pedro Sula. Se utilizó el instrumento denominado R-SPQ-2F (Revised Study Process Questionnaire Two Factor) propuesto por Biggs en 2001. Se encontró evidencia estadísticamente significativa entre los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje profundo. Los resultados son consistentes con investigaciones previas realizadas en otros países.

Abstract. The evaluation process is a key element in the quality of learning, depending on its depth and level. The purpose of this research was to determine the degree of association between authentic assessment processes and learning approaches used by a group of undergraduate students from the Universidad Tecnológica Centroamérica, San Pedro campus Sula. We used the tool called R-SPQ-2F (Revised Two Factor Study Process Questionnaire) proposed by Biggs in 2001. The findings showed that there is a statistically significant relationship between authentic assessment processes and deep learning approach. The results are consistent with previous research conducted in other countries.

Palabras clave: Innovación educativa, evaluación, aprendizaje superficial y profundo.

INTRODUCCIÓN

La evaluación como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar (McDonald, Boud, Francis, & Goncz, 2000). Una tradición –explica Bélair (2000)-, en la que “la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases” (Belair, 2000). Uno de los mayores desafíos que enfrenta la actual reforma educativa, es la actualización de los procedimientos de evaluación, para cumplir el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes (Trillo, 2005).

Con la finalidad de determinar el grado de asociación que existe entre los procesos de evaluación y los enfoques de aprendizaje del estudiante de pregrado, se planteó el objetivo de establecer la relación entre los procesos de evaluación vrs. el enfoque de aprendizaje profundo y superficial, respectivamente, a estudiantes de pregrado a nivel de carrera y género. Estos procesos hasta hoy continúan centrados en la enseñanza cuyo eje central es el profesor, para enfocarlos en el aprendizaje cuyo eje central es el estudiante (Cañal de León, 2002); donde además se tengan en cuenta aspectos fundamentales del ser humano que garanticen un aprendizaje de calidad (Ibarra & Rodríguez, 2010).

MARCO TEÓRICO

El enfoque superficial se basa en una motivación extrínseca: los estudiantes ven el aprendizaje escolar como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas (Biggs, Kenber, & Leung, 2001). Las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones estriban en limitarse a lo esencial y a reproducir a través de un aprendizaje memorístico. Mientras que el enfoque profundo se basa en un interés por las materias. Las estrategias surgen de ese interés y se utilizan para maximizar la comprensión, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha (Barca, 1999).

Un enfoque de aprendizaje describe la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta, en un momento concreto. Éstos están influenciados por el contexto y las demandas percibidas de la tarea de aprendizaje (Hernández, Martínez, & Rubio, 2005). Estos enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto, y tarea (Biggs, Kenber, & Leung, 2001). En este sentido, numerosas son las investigaciones que han puesto de manifiesto el impacto de la evaluación en la calidad del aprendizaje (Beltrán Herrera & Díaz Barriga, 2011). Biggs (1988) afirma que los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del currículo y los métodos de enseñanza.

Por otra parte la revisión bibliográfica que realizó Hernández Pina (1996) sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario concluye afirmando que en los modelos que se han elaborado desde planteamientos cualitativo fenomenológicos se ha comprobado que la forma en que el profesorado plantea la evaluación de su alumnado afecta a los enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) y a la calidad de dichos aprendizajes (Hernández, Martínez, & Rubio, 2005). Unas estrategias evaluativas cuantitativa llevan a enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que las estrategias formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento (Bordas & Cabrera, 2001).

METODOLOGÍA

El presente estudio corresponde a un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y de corte transversal. Los participantes del estudio fueron los 37 estudiantes de pregrado matriculados en las asignaturas de Ingeniería de Métodos y Gestión de la Calidad (compartida con Productividad y Calidad), durante el IV trimestre del 2012 en el campus San Pedro Sula de UNITEC. Se plantearon cuatro hipótesis basadas en la revisión del marco teórico:

H1: No existen diferencias a nivel de género en los enfoques de aprendizaje del estudiante de pregrado.

H2: No existen diferencias a nivel de carreras en los enfoques de aprendizaje del estudiante de pregrado.

H3: A mayor gestión de los procesos de evaluación mayor enfoque de aprendizaje profundo en el estudiante de pregrado.

H4: A menor gestión de los procesos de evaluación mayor enfoque de aprendizaje superficial en el estudiante de pregrado.

A continuación se muestra la ficha técnica de la muestra.

Tabla 1: Ficha técnica de la muestra

Metodología	Cuestionario estructurado
Ámbito geográfico	San Pedro Sula, Honduras.
Ámbito sectorial	Nivel de pregrado
Procedimiento de muestreo	Probabilístico
Población sujeto de estudio	Estudiantes de ambos sexos
Tamaño muestral	37 encuestados
Forma de administrar cuestionario	Auto-administrado grupal

Para conocer los enfoques de aprendizaje se utiliza el instrumento modificado de Biggs en su versión en español, siguiendo las recomendaciones para el análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento CEPEA (cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje) (Salim, 2004), versión traducida del SPQ (study process questionnaire) (Barca, 1999).

Para medir la variable procesos de evaluación, se tomó en cuenta a Villardón (2006) que indica que las herramientas y técnicas usadas en estos procesos son: la rúbrica, la retroalimentación, la auto-evaluación, la co-evaluación y la reflexión por parte del estudiante. Para determinar la confiabilidad se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo valores superiores a 0.7.

Finalmente, se utilizan pruebas estadísticas no-paramétricas: para las hipótesis de diferencias de grupos (la primera y la segunda hipótesis planteadas) se emplea el estadístico Kolmogorov-Smirnov y para las hipótesis correlacionales (tercera y cuarta hipótesis planteadas) se usa el estadístico Spearman (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados y análisis de esta investigación.

ENFOQUE DE APRENDIZAJE PREDOMINANTE EN EL ESTUDIANTE DE PREGRADO

Se determinó el enfoque de aprendizaje predominante en el estudiante de pregrado donde un 78% de los estudiantes encuestados tiene un predominio del enfoque de

aprendizaje profundo, un 19% de los estudiantes encuestados tiene un enfoque superficial predominante y un 3% de los estudiantes tiene un enfoque de aprendizaje indeterminado. Adicionalmente, se estimó la intensidad (bajo, medio, alto) del enfoque de aprendizaje mostrado por el estudiante mismo que se determinó basado en las diferencias entre los puntajes de las escalas de aprendizaje profundo y superficial, y tomando en cuenta el rango al cual corresponde dichas diferencias y el signo de la diferencia (diferencias positivas se atribuyen a un enfoque profundo y diferencias negativas a un enfoque superficial).

En el siguiente gráfico se aprecia que únicamente un 10.3% de los estudiantes que muestran un predominio del enfoque de aprendizaje profundo tienen una intensidad alta (diferencias positivas entre 25 y 36) y; en cambio un 65.5% muestran un predominio del enfoque de aprendizaje con una intensidad baja (diferencias positivas entre 1 y 12).

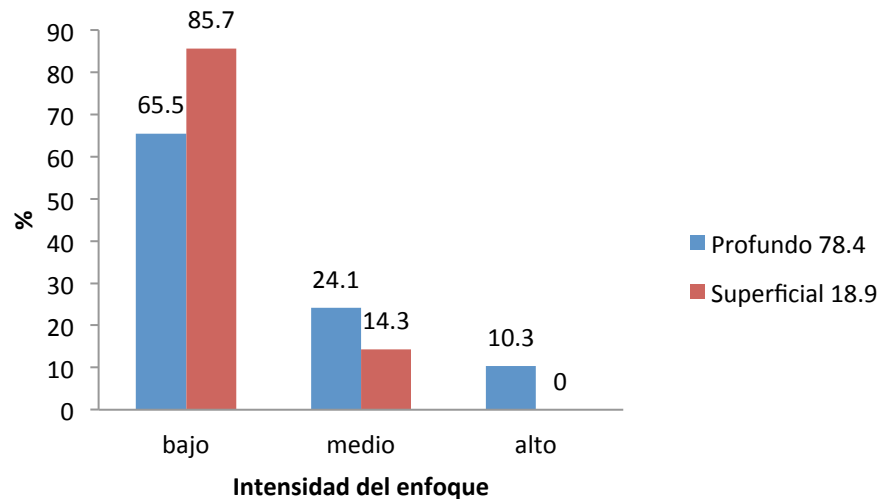


Figura 1: Intensidad del enfoque de aprendizaje.

Además en la figura 1, se resalta un 85.7% de los estudiantes que muestran un predominio del enfoque de aprendizaje superficial tienen una intensidad baja (diferencias negativas entre 1 y 12).

ENFOQUE DE APRENDIZAJE A NIVEL DE GÉNERO Y A NIVEL DE CARRERA.

Existen diferencias a nivel de género en los enfoques de aprendizaje del estudiante de pregrado. Donde la variable a contrastar es el enfoque de aprendizaje y la variable de agrupación es el sexo. Con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ se aplicó la prueba no paramétrica para muestras independientes de: Kolmogorov Smirnov. Los resultados obtenidos para una prueba de hipótesis de dos colas indican un valor de P de 0.476. Se acepta H_0 , el resultado indica que no existen diferencias estadísticas significativas en el enfoque de aprendizaje entre los hombres y las mujeres de pregrado.

No existen diferencias a nivel de carreras en los enfoques de aprendizaje del estudiante de pregrado. Donde la variable a contrastar es el enfoque de aprendizaje y la variable de agrupación es la carrera. Se utilizó un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ se aplicó la prueba no paramétrica para muestras independientes de: Kolmogorov Smirnov. Los resultados obtenidos para una prueba de hipótesis de dos colas indican un valor de P de 0.733. Por lo tanto se acepta H_0 , el resultado indica que no existen diferencias significativas en el enfoque de aprendizaje entre la carrera de licenciatura y la de ingeniería en el nivel de pregrado.

PROCESOS DE EVALUACIÓN (PREGRADO).

En la gestión de los procesos de evaluación mayor enfoque de aprendizaje profundo en el estudiante de pregrado. Se utilizó la Prueba no paramétrica (Rho de Spearman), obteniéndose un coeficiente de correlación de 0.552, con un nivel de significancia de 0.01 y un valor P (0.0000), utilizando el programa estadístico SPSS.

Lo anterior, indica que la hipótesis nula 3 no se acepta por lo que se demuestra que los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje profundo se encuentran relacionados directa, positiva, y estadísticamente significativa.

Procesos de evaluación aprendizaje superficial (pregrado)

En la gestión de los procesos de evaluación mayor enfoque de aprendizaje superficial en el estudiante de pregrado. Se utilizó una prueba no paramétrica (Rho de Spearman), obteniéndose un coeficiente de correlación de -.0533, con un nivel de significancia de 0.01, y un valor P de 0.001. Basado en lo anterior, se tiene que la hipótesis nula no se acepta por lo que se demuestra que los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje superficial se encuentran relacionados directa, negativa, y estadísticamente significativa.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten señalar una serie de hallazgos relevantes que pueden ayudar a las organizaciones educativas a mejorar la calidad educativa reformando los procesos de evaluación que emplean actualmente (Bordas & Cabrera, 2001). Es así que se presenta a continuación la discusión de los resultados a la luz del marco teórico para esta investigación.

Un primer hallazgo sugiere que el estudiante de pregrado muestra un predominio por el enfoque de aprendizaje profundo. Es decir, los alumnos en estos cursos de pregrado están motivados intrínsecamente y con objetivos claros de adquirir más conocimientos dentro de su área laboral, se aproximan al estudio de forma profunda, con estrategias que van más allá del manejo superficial de la información, como el hecho de relacionar los contenidos del curso con sus experiencias y conocimientos previos, para otorgarles mayor significado y uso. Este hallazgo es congruente con otras investigaciones desarrolladas en Portugal, España, México, Chile y Argentina (Recio & Cabero, 2005).

Lo anterior, también es congruente con el autor Biggs (1988) quien define los enfoques de aprendizaje como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo. El concepto implica, por consiguiente, elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Biggs, 1988). Sobre este mismo hallazgo es importante, recalcar que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, por el contrario, el alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales como del contexto de enseñanza determinado (Hernández, Martínez, & Rubio, 2005). Por esta razón, como señala Biggs a través de su modelo 3P: “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, Kenber, & Leung, 2001).

Un segundo hallazgo, indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el enfoque de aprendizaje según el género, esto es congruente con los resultados de las investigaciones realizadas en México por Beltrán y Díaz, (2011). En que no encontraron diferencias estadísticas significativas a nivel de sexo en el nivel de bachillerato de la UNAM. Es decir, que el enfoque de aprendizaje que adopta el estudiante es independiente del género del mismo. Sobre este segundo hallazgo, cabe hacer mención que los resultados y conclusiones sobre las diferencias de género son variados, relacionando de forma diferente el tipo de enfoque con hombres y mujeres (García, 2003). Hernández, et al. (2005) obtienen medias muy similares entre hombres y mujeres en el enfoque superficial y profundo. Igualmente, Buendía y Olmedo (2002), no encuentran diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje adoptados según el género, pero si se observan diferencias al analizar más detenidamente los ítems del cuestionario.

Acerca del tercer hallazgo, se encuentra que no existen diferencias significativas a nivel de carrera o profesión en el enfoque de aprendizaje del estudiante de pregrado, lo anterior es congruente con el estudio desarrollado por Salas (1998). Aunque se hace la aclaración que la naturaleza de la carrera puede modificar el contexto del estudiante. En referencia al cuarto hallazgo, se determinó en el estudio que existe una relación directa, positiva y estadísticamente significativa entre los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje profundo. Aunque no se encontraron estudios cuantitativos completamente similares que respalden este particular hallazgo si existe en la literatura diversos autores que apoyan este resultado por medio de sus aportes teóricos y estudios cualitativos. Para el caso, Hernández *et al.* (2005), señalan que se ha comprobado que la forma en que el profesorado plantea la evaluación de su alumnado afecta a los enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) y a la calidad de dichos aprendizajes (Trillo, 2005). Unas estrategias evaluativas formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento Hernández *et al.* (2005).

Asimismo, Beltrán *et al.* (2011) han puesto de manifiesto el impacto de la evaluación en la calidad del aprendizaje. Biggs (1988), afirma que los procedimientos de

evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del currículo y los métodos de enseñanza. Mientras los resultados del presente análisis coinciden con algunos hallazgos de estudiantes de nivel secundaria en Australia (Biggs, 1987) y en España (Barca, 2005; Barca *et al.*, 2005; Barca *et al.*, 2008), porque los alumnos asocian una predominancia hacia el enfoque de aprendizaje profundo (enfoques de orientación significativa) con altas calificaciones (rendimiento alto), esto sería congruente con el resultado de la aplicación de los procesos de evaluación.

La evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje (Condemarín & Medina, 2000), comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen (Bordas & Cabrera, 2001). El acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo (Bravo & Fernández del Valle, 2000).

Con respecto al quinto hallazgo, se encontró en esta investigación que existe una relación directa, negativa y estadísticamente significativa entre los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje superficial. Aunque no se encontraron estudios cuantitativos completamente similares que respalden este particular hallazgo si existe en la literatura diversos autores que apoyan este resultado por medio de sus aportes teóricos y estudios cualitativos. Tal es el caso de Hernández Pina *et al.*, (2005) y García (2003), que afirman que unas estrategias evaluativas cuantitativa llevan a enfoques superficiales de aprendizaje, esto va en consonancia con el resultado que a menor gestión de los procesos de evaluación autentica, un mayor enfoque de aprendizaje superficial.

Por otro lado, Biggs (1988), afirma que dentro de factores contextuales que afectan el enfoque de aprendizaje existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación adoptados por el docente. En este sentido, la evaluación constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes (Laureate International Universities, 2012); es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos (Condemarín & Medina, 2000). La evaluación, pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno. La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos.

CONCLUSIONES.

No se determinaron diferencias estadísticamente significativas en el enfoque de aprendizaje a nivel de género ni tampoco a nivel de carrera. Esto es congruente con otras investigaciones llevadas a cabo en otros contextos. Se encontró una relación directamente positiva y estadísticamente significativa entre los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje profundo. Se encontró una relación directamente negativa

y estadísticamente significativa entre los procesos de evaluación y el enfoque de aprendizaje superficial. Esto aunque no hay estudios idénticos si es congruente con otras investigaciones que abordan la influencia de los métodos de evaluación sobre el enfoque de aprendizaje que adopta el estudiante.

En esta investigación se presentan limitantes que es necesario reconocer, como son: la representatividad de la muestra, que no permite que estos resultados puedan ser generalizados al resto del alumnado y el contexto de estudio la investigación se realizó en una universidad privada del país que no representa la mayoría del estudiantado del país.

A partir de esta investigación se sugieren futuras líneas de investigación: 1) Realizar un estudio longitudinal (al inicio del ciclo escolar y al final del mismo) de su tendencia a manifestar distintos enfoques de aprendizaje. 2) Puede ser una línea futura de investigación desarrollar análisis clúster de los elementos que conforman los procesos de evaluación. 3) Agregar otras variables de salida como proponen varios autores al estudiar el enfoque de aprendizaje y relacionarlo con el rendimiento académico y la satisfacción.

BIBLIOGRAFÍA

- Barca Lozano, A. (1999). *Cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario*. Coruña: Publicaciones de la revista galego-portuguesa de educación y psicología.
- Belair, L. (2000). La evaluación en acción, el dossier progresivo de los alumnos. Sevilla.
- Biggs, J. (1988). Student approaches to learning and studying. *Australian council for educational research* , 50-62.
- Biggs, J., Kenber, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire:R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* , 133-147.
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*. N.218.Enero-abril , 25-48.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2000.). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación . *Psicothema*. Vol. 12.Supl.#2 , 95-99.
- Buendía, L., & Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2) , 511-524.
- Cañal de León, P. (2002). La innovación educativa. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psipedagógica*. , 23-37.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas. Santiago: Ministerio de educación, República de Chile.
- Diario el Heraldo*. (20 de Julio de 2010). Recuperado el 29 de Septiembre de 2012, de <http://archivo.elheraldo.hn/Ediciones/2010/07/20/Noticias/Para-que-haya-calidad-educativa-maestros-deben-estar-en-las-aulas>

- García, A. (2003). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, No6-3(2) , 109-126.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., & Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Ibarra Saiz, M., & Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de la Educación*, 351. Enero-Abril , 385-407.
- Laureate International Universities. (2012). *Evaluación* . . Recuperado el 12 de Junio de 2012, de [https://class.elearning.laureate.net/bbcwebdav/pid555251-dt-content-rid-1028070_1/reading/Evaluacion autentica.pdf](https://class.elearning.laureate.net/bbcwebdav/pid555251-dt-content-rid-1028070_1/reading/Evaluacion%20autentica.pdf)
- McDonald, Boud, Francis, & Goncz. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. UNESCO. Recuperado el 21 de Julio de 2012, de Boletín Cinterfor, 149: http://www.oei.es/etp/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf
- Recio, M., & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de medios y educación*, no.025. Sevilla. , 93-115.
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Revista de estudios pedagógicos*. Chile , 59-78.
- Salim, R. (2004). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tucumán evaluación, Argentina.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawhill.
- Trillo A., F. (2005). Competencias docentes y evaluación : falla el protagonista. *Revista perspectiva educacional*. No45 , 85-103.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 , 57-76.

“LA REVISTA INNOVARE NO SE HACE RESPONSABLE EN NINGÚN CASO DE LOS CONTENIDOS, DATOS, CONCLUSIONES U OPINIONES VERTIDAS EN LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS, SIENDO ESTA RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DEL (DE LOS) AUTOR (AUTORES)”