

Enfoques de Aprendizaje utilizados por Estudiantes Universitarios en la Licenciatura en Nutrición de la UBA

Alicia Magdalena Witriw

awitriw@gmail.com

Escuela de Nutrición, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Con el objeto de conocer los enfoques de aprendizaje y su intensidad utilizados por los alumnos en las áreas de formación (Básica, Gestión-Alimentos y Clínica), es que se propuso el presente estudio.

Fueron evaluados 221 alumnos que cursaron y aprobaron las tres materias que conformaron las áreas citadas. Cada alumno realizó las 3 encuestas en forma voluntaria y anónima.

Se calcularon estadísticos descriptivos y se aplicaron el Test de Chi Cuadrado y el Análisis de varianza (ANOVA); diseño de un factor con 3 niveles (en 3 áreas) para mediciones repetidas (factor intra-sujetos). Se obtuvieron medidas de tendencia central (rangos, media y desvío estándar) para cada escala y subescala de enfoque utilizado y para la intensidad.

Se evidencia una clara diferencia en los enfoques elegidos en el área Clínica que presenta la elección del Enfoque Profundo en un 98.6%; con Intensidad Media (53.3%) y Alta (33.4%). En el área Básica el enfoque Profundo representó el 72.4%; con intensidad Baja (52%) y Media (19.9%). En el área Gestión-Alimentos existe una elección levemente superior para el enfoque Profundo (58.4%) en relación al Superficial (39.8%); ambos con Intensidad Baja (35.7% y 29.9%). Existe diferencia significativa entre las medias del Enfoque Superficial (tanto del área Básica como Gestión-Alimentos) cuando se relacionan con el área Clínica.

Identificar los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes, permitirá a los profesores rediseñar estrategias didácticas y evaluativas, que logren concientizar al alumno de la importancia del aprendizaje profundo.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje, Intensidad de enfoque, alumnos universitarios.

Approaches to learning in university students.

ABSTRACT

The present study was carried out with the aim of assessing approaches to learning and intensity in Basic, Clinical and Foods-Management-Foods areas in students of Nutrition at University of Buenos Aires.

Two hundred twenty-one students who completed and passed relevant subjects from Basic, Clinical and Management-Foods areas were evaluated.

The questionnaire designed by Biggs was applied, translated and validated so as to fit the Argentine context by Witriw, anonymously and voluntarily.

Were calculated descriptive statistics, chi-square, analysis of variance. Measures of central tendency (range, mean and standard deviation) for each scale and subscale approach used and the intensity were obtained.

The results showed that 72.4% of students who passed a subject from Basic Area , (low intensity:52% and medium intensity: 19.9%); 58.4% of students who passed a subject from Food-Management Area(low intensity:35.7%) and 98.6% of students who passed a subject from Clinic Area (medium intensity : 53.3% and high intensity:33.4%); had a deep approach to learning.

There is significant difference between the means of Surface Approach (both Basic area as Management-Food) as they relate to the clinical Area.

Identify learning approaches used by students, allowing teachers to redesign teaching and assessment strategies that are able to sensitize students about the importance of deep learning.

Keywords: Approaches to learning, approach intensity, university students.

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.

En la actualidad, se están produciendo cambios en el contexto de la Universidad relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles: estructural, metodológico, curricular, etc . Esos cambios también se ven reflejados en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes. (Sanfabián Maroto, JL, Berver Domínguez, JL y Álvarez Álvarez, C; 2014).

Existe un nuevo escenario universitario en el cual el alumno se convierte en el centro de la actividad educativa, poniéndose énfasis en el aprendizaje autónomo. Se hace necesaria, una pedagogía que vehiculice esa “nueva cultura del aprendizaje” (Monereo, C., 2003) y que contribuya a crear un sistema de formación en el que el alumno sea el protagonista consciente de su propio proceso formativo, siempre apoyado por los agentes educativos cercanos. Esa nueva cultura del aprendizaje universitario se centra en el cambio de perspectiva desde una pedagogía de la enseñanza a una pedagogía del aprendizaje (Legault Avocat, A., 2012, Langevin, L. y Tardif, J., 1998). La enseñanza centrada en el alumno tiene como objetivo alcanzar un mejor nivel de aprendizaje y para lograrlo es necesario crear un contexto que lo motive. (Chocarro, E ; Gonzalez-Torres, MC y Sobrino, A., 2007).

Sin embargo, dirigir la mirada hacia el aprendizaje del alumno es algo complejo y que trae consigo nuevas necesidades didáctico-pedagógicas a las que hay que responder (Fernández March, A; 2004; Legault Avocat, A., 2012, Salmeron, H., Rodríguez, S y Gutierrez, C.; 2010). Ejemplo de ello, es el desarrollo de competencias, la implementación de metodologías activas , la modificación en las formas de evaluación alineadas con el desarrollo de competencias, y por último y no menos importante el cambio del rol del profesor y del alumno.

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, JM., 2010).

A pesar del trabajo que se realiza en forma continua en la Carrera de Licenciatura en Nutrición, de la Universidad de Buenos Aires, 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 presentan 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 muestran un aprendizaje diferente. Mientras algunos alumnos adquieren conocimientos de manera superficial (aplicando un Enfoque Superficial de aprendizaje), existen otros que en mismo medio educacional adoptan los conocimientos de una manera profunda (eligiendo un Enfoque Profundo de aprendizaje).

Es importante saber cómo enfocan los alumnos las situaciones a resolver o como conceptúan los diferentes fenómenos en el contexto de aprendizaje, para propiciar su mejoría.

Antecedentes sobre 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). Según la fenomenografía lo importante es lo que la persona dice experimentar sobre la realidad, desde su propia percepción. (Gonzalez Torres,MA; Chocarro,E y Sobrino,A.(2007).

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.

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, N, McCune,V y Walker,P., 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. El autor distinguió dos formas de aprendizaje : “Para determinados alumnos el aprendizaje consistía en la memorización y reproducción de la información que le ofrece el profesor; y para otros el

aprendizaje consistía en la comprensión y transformación de la información. Para ello, es necesario dar sentido o significado propio a esa información". (Perry,W.,1970).

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.(Purdie,N, Hattie,J,y Douglas,G.,1996; Duell, OK y Schommer ,M., 2001).

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 se mencionan las investigaciones del grupo de Marton y Säljö, en Suecia; del grupo de Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña y Biggs en Australia, respectivamente.

Los estudios de Marton y Säljö, (Marton,F y Säljö,R., 1976), a través de la aplicación de métodos cualitativos, describen diferentes niveles de procesamiento de la información. El grupo de Entwistle (Entwistle,N.J., 1991) y Biggs (Biggs,J., 1993) utilizan métodos cuantitativos, a través de la implementación de diferentes cuestionarios estructurados, para describir las dimensiones que caracterizan la forma que tienen los estudiantes de enfrentarse a la tarea de aprendizaje. Esos enfoques fueron categorizados en: profundo, superficial y de logro, distinguidos por un componente motivacional y otro estratégico. Posteriormente Biggs crea el modelo **3P** (presagio, proceso y producto) de aprendizaje del estudiante que muestra las relaciones posibles entre las diferentes variables que conforman ese sistema.(Biggs,J., 2001)

Tanto Marton como Biggs consideran diferencias cualitativas a nivel de procesos y de resultados. Si bien ambos coinciden en el análisis de las diferencias mediante el concepto de "nivel de procesamiento", Biggs establece una categorización de las respuestas, como resultados del proceso de aprendizaje, a partir de las diferentes maneras elegidas para seleccionar y procesar la información en la memoria. Esta diferencia en relación a Marton

radica en que las respuestas de los sujetos se corresponden con un contexto específico. Entwistle (1991), sin embargo, encuentra un punto de congruencia entre ambos cuando, al hablar sobre los enfoques de aprendizaje, refiere que el resultado del enfoque profundo "será un alto nivel de comprensión, evidenciado por respuestas equivalentes al nivel relacional (memorización) o a nivel abstracto. (relación del contenido con experiencias).

Entwistle y Biggs coinciden que la relación "componente motivacional y componente cognoscitivo" está compuesta por dos elementos de una misma unidad, que están presentes cuando un estudiante se enfrenta con un contenido de estudio.

Los 3 autores concuerdan en que el enfoque está constituido por una situación, mediada por sus motivos y por una estrategia. Pero Biggs añade un elemento más al enfoque, el meta-aprendizaje, que sería la combinación de situación y de estrategia.

Tanto Biggs como Entwistle tienen en común el haber efectuado sus investigaciones en un contexto universitario. A pesar de las diferencias contextuales identificaron factores que describen enfoques de estudio semejantes. Ambos, además, utilizaron Cuestionarios estructurados con valoración por medio de la escala Liker, como instrumentos de recolección de información.

La Universidad de Buenos Aires, dentro del marco de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, cumple un rol sumamente importante en la formación de los futuros egresados, teniendo en cuenta que deberá articular diferentes estrategias para lograr la formación de profesionales con habilidad y actitudes hacia el trabajo en equipo y que sean capaces de analizar objetivamente la realidad social presente y adaptarse a los cambios que experimentarán las Ciencias de la Salud y la Sociedad.

Para ello es importante, como docente de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires, poder valorar el tipo de aprendizaje elegidos por los alumnos y sugerir modificaciones pertinentes para incentivar, estimular y propiciar niveles de aprendizaje profundos que permitirán a su vez, lograr los objetivos descriptos.

En función a dichos antecedentes y por considerar la importancia de

saber cómo piensan los alumnos o como conceptúan los diferentes fenómenos en el contexto de aprendizaje, para a posterior realizar modificaciones factibles y tendientes a mejorar el contexto de aprendizaje, es que se proponen los siguientes objetivos:

- Valorar los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la UBA, en asignaturas correspondientes a las áreas de formación Básica, Gestión-Alimentos y Clínica.
- Categorizar la muestra estudiada, según la intensidad de los diferentes enfoques de aprendizaje.
- Comparar a través de las asignaturas seleccionadas, los enfoques de aprendizaje en las áreas de formación.

MATERIAL Y METDOS

Para cumplir con los objetivos del proyecto se realizó un diseño de tipo descriptivo y transversal. Se seleccionaron en consenso con la dirección de la Institución, las asignaturas que formaron parte de cada área, teniendo en cuenta duración del ciclo anual. Ellas fueron:

- Área Básica: Nutrición Normal / Fisiología, Bioquímica y Anatomía.
- Área Clínica: Fisiopatología (Cátedra I y Cátedra II) / Dietoterapia (Cátedra I y Cátedra II).
- Área Gestión-Alimentos: ASA/ Técnica Dietética / Técnica Dietoterápica.

A posterior, en forma aleatoria y en presencia del cuerpo directivo de la Escuela de Nutrición, se seleccionó la asignatura por área, resultando:

- Área Básica: Bioquímica
- Área Clínica: Dietoterapia del Adulto (Cátedra I)
- Área Gestión-Alimentos: Bromatología y Tecnología Alimentaria

Fueron consideradas áreas de formación: Básica, Clínica y Gestión-

Alimentos. No se consideró el área de Salud Pública ya que la misma no dispone de materia anual en la curricula. Dicha característica es un impedimento para la comparación de los enfoques y su intensidad. Resulta no comparable el enfoque del alumno frente a materias cuatrimestrales y anuales. Se agruparon las asignaturas afines a cada área entre segundo y cuatro año, correspondientes al plan de estudio actual (Resolución CS N° 5288/08) y se eligió, con el cuerpo directivo de la Carrera, una materia por área a través de muestreo al azar simple.

Es decir, que la muestra se conformó por 221 alumnos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la UBA, que aprobaron las asignaturas seleccionadas de las áreas de formación. La encuesta se realizó en el último año de la carrera (ciclo lectivo 2013-2014). Por lo tanto, un mismo sujeto fue evaluado en las tres áreas, debiendo responder un cuestionario para cada asignatura. Los alumnos participaron en forma voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. Fueron excluidos los alumnos que no contestaron la totalidad de las preguntas del cuestionario utilizado como instrumento de recolección de información, o aquellos que contestaron más de una opción de respuesta en el mismo. Los datos obtenidos fueron manejados de manera confidencial, y sólo utilizados a los fines de la presente investigación. No fue requerido nombre y apellido del alumno.

No existe conflicto de interés en relación a las materias evaluadas ya que la autora no es docente de ninguna de las asignaturas que formaron parte de las áreas de formación.

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

Descripción del SPQ – 2F versión en Español (R-CPE-2F)

La información necesaria para analizar las variables fue recabada mediante la aplicación del cuestionario R-CPE-2F en su versión argentina (Witriw, AM., 2013). (Ver Anexo III y IV).

Dicha herramienta fue autoadministrada por el alumno. A través de sus 20 preguntas estructuradas, con 5 posibles opciones de respuesta cada una

(valoradas de 1 a 5 puntos en orden creciente), se pudo obtener la valoración de dos escalas principales para medir el **Enfoque Profundo (EP)** y el **Enfoque Superficial (ES)** y 4 subescalas referidas a motivo y estrategia: **Motivo Profundo (MP)**, **Estrategia Profunda (EP)**, **Motivo Superficial (SM)**, y **Estrategia Superficial (ES)**. Para obtener los valores correspondientes al enfoque profundo y superficial, fueron consideradas 10 preguntas, cuyo resultado se obtuvo mediante la sumatoria del puntaje de cada una de esas preguntas. Por lo tanto, a cada enfoque le correspondió un mínimo de 10 puntos y un máximo de 50 puntos.

Los puntajes se calculan de la siguiente manera:

Cálculo del puntaje para las escalas principales del R-CPE-2F	
Enfoque Profundo	Preguntas: 1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque Superficial	Preguntas: 3+4+7+8+11+12+15+16+19+20

Para obtener las dos subescalas (motivo y estrategia) correspondientes a cada enfoque, fueron consideradas 5 preguntas, correspondiéndole a cada una un mínimo de 5 puntos y un máximo de 25 puntos.

Cálculo del puntaje para las subescalas del R-CPE-2F	
Motivo profundo	Preguntas: 1+5+9+13+17
Estrategia profundo	Preguntas: 2+6+10+14+18
Motivo Superficial	Preguntas: 3+7+11+15+19
Estrategia Superficial	Preguntas: 4+8+12+16+20

El concepto de “**Intensidad de Enfoque**” (Saucedo,M, y Almenara,JC; 2005) se definió a partir de las diferencias obtenidas entre los puntajes otorgados a cada una de las escalas, considerando que la mayor diferencia que puede presentarse es de 40 puntos y la mínima de 1 punto.

Se categorizó en:

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

La información obtenida fue analizada mediante el software IBM SPSS (versión 20), obteniendo medidas de tendencia central (rangos, media y desvío estándar) para cada escala y subescala de enfoque utilizado y para la intensidad.

Para el cálculo de fiabilidad del instrumento, basado en la Teoría Clásica de los Test, se utilizó un módulo psicométrico que funciona integrado al sistema estadístico Vista "The Visual Statistics System" (Molina, JG., Ledesma, RD., Valero-Mora, PM., & Young, F., 2005; Ledesma, R., Valero-Mora, P y Molina, JG.,2010).

Para determinar si las diferencias entre los alphas fueron estadísticamente significativas en las muestras independientes, se utilizó el programa ALPHATST (Merino Soto,C; Lautenschlager, GJ.,2003).

Se calcularon estadísticos descriptivos y se aplicaron Test de Hipótesis con un nivel de significación Alfa ≤ 0.05 . Para las variables categóricas se aplicó el Test de Chi Cuadrado. Para las variables continuas se realizó un Análisis de varianza (ANOVA); diseño de un factor con 3 niveles (en 3 áreas) para mediciones repetidas (factor intra-sujetos). El procedimiento utilizado fue MLG-Modelo Lineal General. Se verificaron los supuestos de normalidad y esfericidad a fin de analizar si la matriz de varianzas-covarianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor era igual. Se presentaron los valores de F (F para esfericidad asumida o F de Greenhouse-Geisser) y su correspondiente valor de significación para verificar la hipótesis de igualdad de medias entre los niveles del factor intra-sujetos. Si bien todos los conjuntos de datos presentaron desviaciones con respecto a la normalidad, al aplicar el Test de Shapiro-Wilk, la

muestra fue lo suficientemente grande como para aproximarse a la curva normal considerando el Teorema Central del Límite.

RESULTADOS

Sobre el total de alumnos estudiados y a partir de la sumatoria de los ítems que conforman cada escala y subescala, se determinó el tipo de enfoque utilizado en cada una de las asignaturas estudiadas. Los datos se muestran en la Tabla N° 1:

Tabla N°1: Distribución de la muestra según tipo de Enfoque utilizado en las diferentes Áreas de Formación

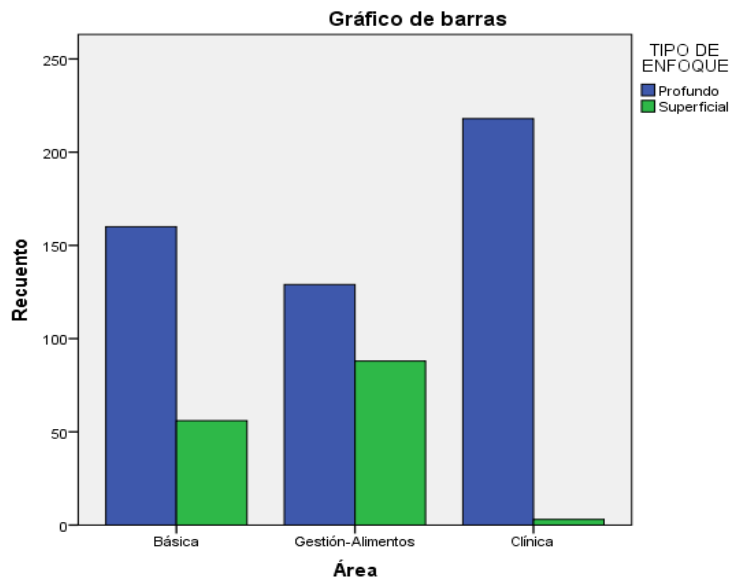
AREAS DE FORMACION			TIPO DE ENFOQUE		Total
			Profundo	Superficial	
Área	Básica	Nº	160	56	216
	Gestión-Alimentos	Nº	129	88	217
	Clínica	Nº	218	3	221
Total		Nº	507	147	654

$\chi^2=98,736$; $p= 0.000$

Mediante la prueba de chi-cuadrado ($\text{Chi-cuadrado}=98,736$; $gl=2$; $p= 0.000$) , se puede afirmar que existe una asociación significativa entre el enfoque de aprendizaje y el área de formación, siendo ambas variables dependientes.

Si bien en todas las asignaturas estudiadas existe un predominio de Enfoque Profundo de aprendizaje ; existe una clara diferencia entre el área Clínica ($n=218$) y el área Básica ($n=160$) y Gestión-Alimentos ($n=129$).

Gráfico I: Distribución de la muestra según tipo de Enfoque utilizado en las diferentes Áreas de Formación



Fuente: Tabla N° 1.

Tanto en el área Gestión-Alimentos como en el área Básica se observa un número considerable de alumnos que hacen elección de Enfoque Superficial (n=88 y n=56 respectivamente), a diferencia del área Clínica (n=3).

Considerando los diferentes enfoques elegidos en cada área y su respectiva intensidad, a partir de la categorización ya citada, realizada por Saucedo y col (2005); se pudieron evidenciar los siguientes resultados: (Ver Tabla N° 2).

Tabla N°2: Distribución de frecuencias absolutas y relativas de la muestra según tipo de Enfoque e Intensidad para cada Área de Formación

Áreas de Formación		Enfoque e Intensidad						Igualdad de Enfoques	Total
		Enfoque Profundo Intensidad Baja	Enfoque Profundo Intensidad Media	Enfoque Profundo Intensidad Alta	Enfoque Superficial Intensidad Baja	Enfoque Superficial Intensidad Media	Enfoque Superficial Intensidad Alta		
Áreas	Básicas	Nº 115 % 52,0%	Nº 44 % 19,9%	Nº 1 % 0,45%	Nº 49 % 22,1%	Nº 7 % 3,2%	Nº 0 % 0,0%	Nº 5 % 2,26%	221 100,0%
	Gestión-Alimentos	Nº 79 % 35,7%	Nº 48 % 21,7%	Nº 2 % 0,9%	Nº 66 % 29,9%	Nº 18 % 8,14%	Nº 4 % 1,8%	Nº 4 % 1,8%	221 100,0%
	Clínica	Nº 26 % 11,8%	Nº 118 % 53,3%	Nº 74 % 33,4%	Nº 3 % 1,4%	Nº 0 % 0,0%	Nº 0 % 0,0%	Nº 0 % 0,0%	221 100,0%
Total	Nº %	220 33,2%	210 31,6%	77 11,6%	118 17,8%	25 3,7%	4 0,6%	9 1,36%	663 100,0%

En el siguiente cuadro se muestran los estadísticos descriptivos con los intervalos de confianza.

Tabla N°3: Distribución de la muestra estudiada según el análisis de Varianza

Medida		Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
ENFOQUE PROFUNDO	BASICA	26,7	0,4	25,9	27,4
	GESTION-ALIMENTOS	26,0	0,5	25,1	27,0
	CLINICA	37,9	0,4	37,1	38,7
ENFOQUE SUPERFICIAL	BASICA	21,8	0,4	21,0	22,6
	GESTION-ALIMENTOS	23,1	0,5	22,0	24,1
	CLINICA	15,0	0,3	14,4	15,5
MOTIVO PROFUNDO	BASICA	14,1	0,2	13,6	14,5
	GESTION-ALIMENTOS	13,8	0,3	13,2	14,3
	CLINICA	20,0	0,2	19,6	20,4
MOTIVO SUPERFICIAL	BASICA	9,7	0,2	9,3	10,1
	GESTION-ALIMENTOS	10,2	0,3	9,6	10,7
	CLINICA	6,7	0,1	6,5	7,0
ESTRATEGIA PROFUNDA	BASICA	12,5	0,2	12,1	13,0
	GESTION-ALIMENTOS	12,3	0,2	11,8	12,8
	CLINICA	17,9	0,2	17,4	18,4
ESTRATEGIA SUPERFICIAL	BASICA	12,1	0,2	11,6	12,5
	GESTION-ALIMENTOS	12,9	0,3	12,3	13,5
	CLINICA	8,2	0,2	7,9	8,6

Se puede visualizar para cada área las medias correspondientes, evidenciando los diferentes valores entre el área Clínica y las demás. (Ver Gráficos II; III, IV y V).

Gráfico II : Distribución de Medias Estimadas en el Enfoque Profundo

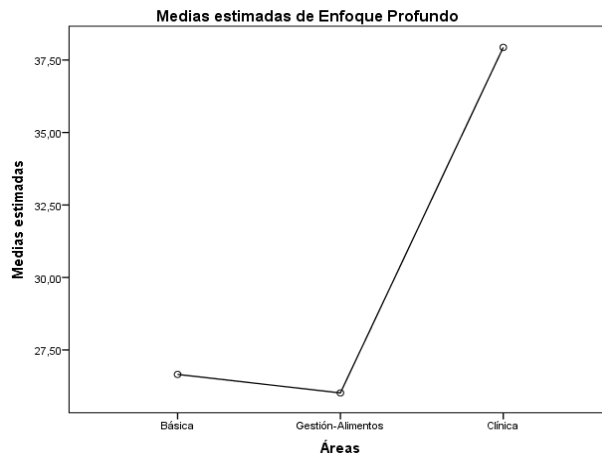


Gráfico III : Distribución de Medias Estimadas en Motivación Profunda y Estrategia Profund

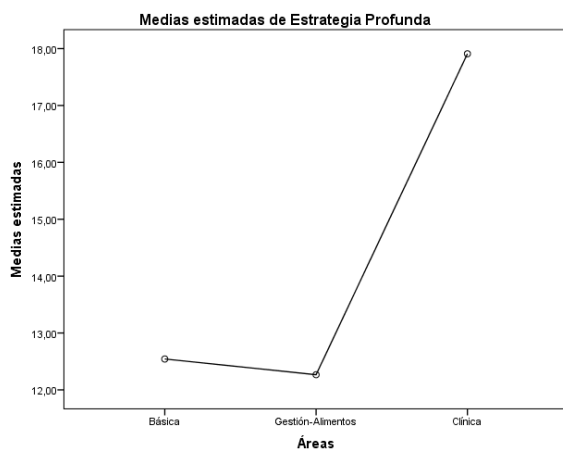
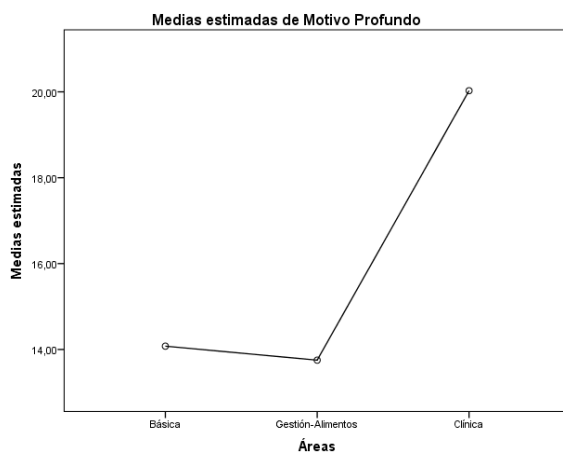


Gráfico IV : Distribución de Medias Estimadas en el Enfoque Superficial

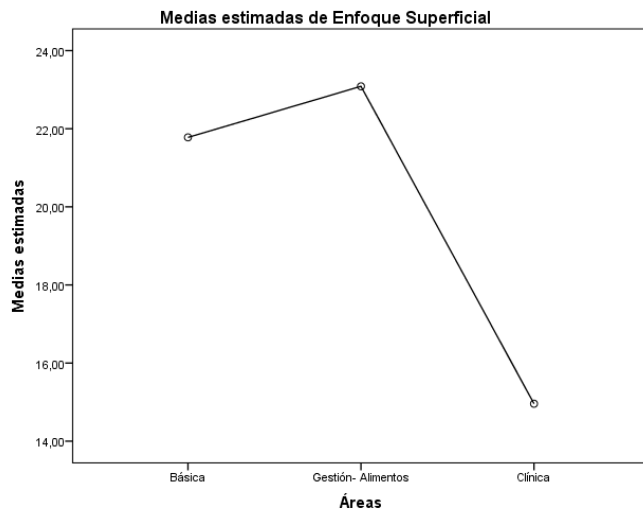
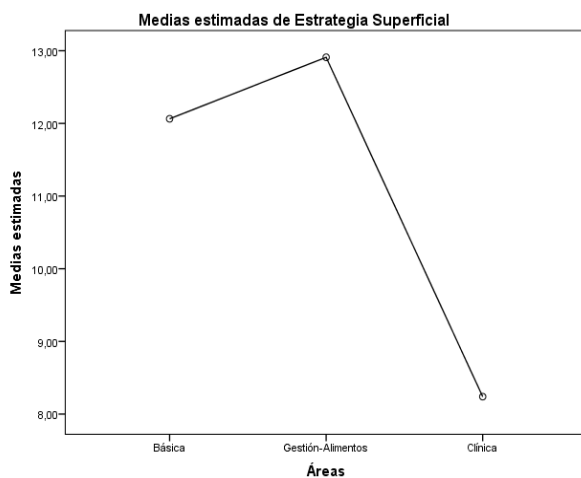
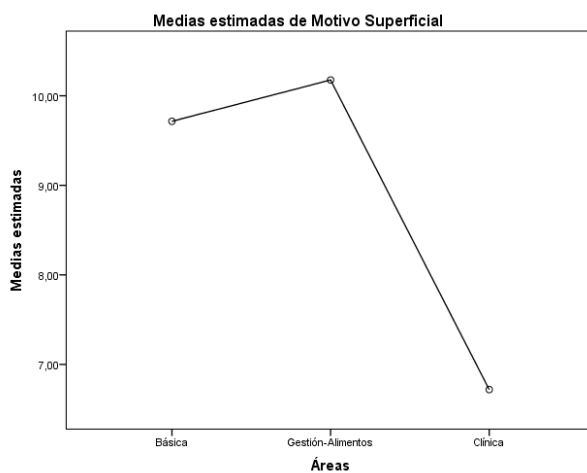


Gráfico V : Distribución de Medias Estimadas en Motivación Superficial y Estrategia Superficial



Se realizó una Comparación por pares,(test de Bonferroni) para identificar diferencias significativas entre las áreas estudiadas.

Tabla Nº 5: Test de comparaciones por pares / Test de comparaciones múltiples de Bonferroni

Comparaciones por pares							
Área de Formación			Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
ENFOQUE PROFUNDO	1	2	,638	,482	,561	-,524	1,800
		3	-11,281*	,424	0,000	-12,303	-10,258
	2	1	-,638	,482	,561	-1,800	,524
		3	-11,919*	,493	0,000	-13,107	-10,730
	3	1	11,281*	,424	0,000	10,258	12,303
		2	11,919*	,493	0,000	10,730	13,107
ENFOQUE SUPERFICIAL	1	2	-1,308*	,465	0,016	-2,431	-,185
		3	6,819*	,340	0,000	5,999	7,639
	2	1	1,308*	,465	0,016	,185	2,431
		3	8,127*	,491	0,000	6,942	9,311
	3	1	-6,819*	,340	0,000	-7,639	-5,999
		2	-8,127*	,491	0,000	-9,311	-6,942
MOTIVO PROFUNDO	1	2	,326	,314	0,904	-,433	1,084
		3	-5,950*	,256	0,000	-6,568	-5,333
	2	1	-,326	,314	0,904	-1,084	,433
		3	-6,276*	,288	0,000	-6,970	-5,582
	3	1	5,950*	,256	0,000	5,333	6,568
		2	6,276*	,288	0,000	5,582	6,970
MOTIVO SUPERFICIAL	1	2	-,462	,245	0,183	-1,053	,130
		3	2,995*	,188	0,000	2,541	3,450
	2	1	,462	,245	0,183	-,130	1,053
		3	3,457*	,249	0,000	2,856	4,058
	3	1	-2,995*	,188	0,000	-3,450	-2,541
		2	-3,457*	,249	0,000	-4,058	-2,856
ESTRATEGIA PROFUNDA	1	2	,276	,233	0,710	-,285	,837
		3	-5,367*	,246	0,000	-5,959	-4,774
	2	1	-,276	,233	0,710	-,837	,285
		3	-5,643*	,263	0,000	-6,276	-5,009
	3	1	5,367*	,246	0,000	4,774	5,959
		2	5,643*	,263	0,000	5,009	6,276
ESTRATEGIA SUPERFICIAL	1	2	-,846*	,270	0,006	-1,497	-,195
		3	3,824*	,202	0,000	3,335	4,312
	2	1	,846*	,270	0,006	,195	1,497
		3	4,670*	,286	0,000	3,980	5,359
	3	1	-3,824*	,202	0,000	-4,312	-3,335
		2	-4,670*	,286	0,000	-5,359	-3,980

Referencias Área de formación: 1-Básica 2- Gestión-Alimentos 3- Clínica

A partir de la comparación por pares se observan , para todas las escalas, diferencias significativas entre el área Clínica y las otras 2 (Gestión-Alimentos y Básica).

Para las escalas Estrategia Superficial y Enfoque Superficial, las 3 áreas de formación presentaron medias significativamente diferentes entre sí, con mayores valores para el área de Gestión-Alimentos, luego para la Básica y los valores más bajos para el área Clínica.

Finalmente, para conocer la fiabilidad de los instrumentos de medición, en el marco de la teoría clásica de los Test, y a pesar de contar con la validación del instrumento general aplicado a una muestra argentina (Witriw,AM., 2013) (Ver Anexo I y II), se calcularon los alphas para cada una de las escalas y subescalas en cada área de formación, y sus correspondientes intervalos de confianza (Ver Tabla N° 10).

Tabla N°10: Fiabilidad de las escalas y subescalas según el Alpha de Cronbach del RCPE-2F para cada Área de Formación

	Area Basica (Alpha e IC 95%)	Area Gestion- Alimentos (Alpha e IC 95%)	Area Clínica (Alpha e IC 95%)
Enfoque Profundo	0.71 (0.65-0.77)	0.81 (0.77-0.85)	0.77 (0.72-0.81)
Enfoque Superficial	0.70 (0.63-0.75)	0.82 (0.79-0.86)	0.64 (0.56-0.70)
Motivo Profundo	0.58 (0.48-0.66)	0.72 (0.66-0.77)	0.61 (0.52-0.68)
Estrategia Profunda	0.50 (0.39-0.60)	0.65 (0.57-0.72)	0.64 (0.56-0.71)
Motivo Superficial	0.51 (0.41-0.61)	0.67 (0.60-0.74)	0.33 (0.18-0.46)
Estrategia Superficial	0.48 (0.36-0.58)	0.69 (0.62-0.75)	0.55 (0.45-0.64)

IC95%= intervalo de confianza al 95% de seguridad.

DISCUSION

Conocer el enfoque de aprendizaje y la intensidad del mismo, utilizados por los alumnos en el ámbito de la formación, ha sido el objetivo de esta investigación,

por considerar la importancia en la adquisición de conocimientos y competencias de los egresados y para poder implementar modificaciones en el contexto de enseñanza que propicien el enfoque profundo.

Llevar a cabo una enseñanza centrada en el alumno no es fácil y su aplicación depende del contexto. Hay que tener en cuenta algunos aspectos fundamentales como son: la preparación del docente, la propia estructura de la materia y las características de los alumnos. (Flowerday, T y Schraw, G., 2000).

Los enfoques de aprendizaje representan las distintas formas con las que un estudiante puede enfrentarse a una tarea. Sin embargo, dicho proceso se encuentra inmerso en un contexto, tan único e irreplicable como el propio alumno. Es decir, que los enfoques de aprendizaje son bastante sensibles al entorno. La teoría de enfoques identifica dos enfoques de aprendizaje: Enfoque profundo y Enfoque superficial; clasificaciones adoptadas para referirse a dos formas diferentes de abordar el aprendizaje y el estudio (Abalde, E.; Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J., 2001; Buendía, L y Olmedo, E.; 2003; Hernández Pina, F., 1993; Kember, D., 2000).

Dichos enfoques, como ya se ha descrito, no son estáticos sino que dependen del contexto y, por lo tanto, pueden llegar a ser modificados. Sin embargo, los trabajos publicados evidencian que es más fácil inducir el enfoque superficial que el profundo (Marton, F. & Säljö, R., 1976b; Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F., 1999) y que los alumnos —y presumiblemente no pocos profesores— son resistentes a las iniciativas que tratan de cambiar sus enfoques de aprendizaje (Haggis, T., 2003).

Así, parece lógico pensar que ,siguiendo este marco teórico, ayudar a los docentes a comprender mejor el aprendizaje de sus alumnos posibilitaría mejorar su enseñanza, ya que el profesor que pretenda mejorar su enseñanza no debe pensar en qué debe hacer para enseñar mejor, sino en qué tienen que hacer sus alumnos para aprender mejor. Desde esa óptica, podrá mejorar su actividad docente. En definitiva, lo que hace el alumno es más importante que lo que hace el profesor, ya que el eje fundamental es el aprendizaje y no la enseñanza (Ojeda, M. L., Carreras, O., Vázquez, C.M. y Mate, A. (2010).

En el campo de los enfoques de aprendizaje, se han realizado numerosas investigaciones. Algunas se orientaron a estudiar la relación entre los enfoques

de aprendizaje y su relación con el género (Montealegre,G y Nuñez,M. L.,2009) ó la influencia de las estrategias en el rendimiento académico (Camarero,F., Martín,F. & Herrero, J.,2000; Gargallo,B, Garfella,P. R, Pérez,C.,2006; Gargallo,B., Suárez,J. y Ferreras, A.,2007; Gargallo,B., Suárez,J. y Pérez,C.,2009; Martín,E, García,L, Torbay,A y Rodríguez,T.,2008; Pintrich,P.,1995; Pintrich, P. R y García, T.,1991; Rocés, C., Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J.C., Gonzalez-Pumariega, S., Garcia, M. S. y Alvarez, L.,1999; Valle,A. y Rodríguez,S.,1998). Otras abordan los enfoques y estrategias de aprendizaje de los estudiantes (Buendía L, 2001; González-Pienda, J.A.,2002; Villar, L.M., Vicente, P.S. y Alegre, O.M.,2005) su motivación (Cid, S.,2008; Miñano, P. y Castejón, J.L.,2009; Paolini, P.V. y Rinaudo, M.C.,2009; Frías, J. y Narváez, C.,2010), su dedicación al estudio, recursos disponibles (González-Pienda, J.A.,2002; Salvador, L. et al;2011), su evaluación (De Miguel, M.; Apodaka, P.; Arias, J.M.; Echeverría, M.J.; y García, E.,2003;Carrascosa, J.,2005; Gargallo et al, 2009) y rendimiento. (Muñoz, E. y Gómez, J.,2005; Arquero,J; Donoso,J.A., 2008; Valle Arias, A et al,1998; Valle Arias, A et al, 2000; Saucedo, M.A.,2004; Saucedo, M, Almenara,J.C.,2005; Sanfabián Maroto, J.L,Belver Domínguez, J.L y Álvarez Álvarez,C.,2014).

También se ha analizado la relación de los enfoques con diferentes variables educativas. De esa forma, algunas investigaciones señalan la influencia de determinadas intervenciones sobre los enfoques, la posibilidad de modificar el aprendizaje y los métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo del enfoque profundo (English, L, Lockett, P, & Mladenovic, R.,2004; Gordon, C., & Debus, R.,2002; Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J.,2004; Lycke, KH., Grottum, P., & Stromso, H.I.,2006; Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A., & Patil, N.,2006)

Buendía y Olmedo (2003), realizaron un estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior, considerando una muestra de estudiantes universitarios argentinos. Los resultados indican diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje de esta muestra (con Enfoque de aprendizaje Profundo) y la muestra de estudiantes españoles (con Enfoque de aprendizaje Superficial).

En nuestro país, se han valorado los enfoques de aprendizaje utilizados por los

alumnos en la Universidad Nacional de Tucumán (Salim,R;2006). En dicho estudio, se ha categorizado el enfoque en superficial, profundo y ambivalente, identificándose las variables: Motivaciones y estrategias y su relación con las calificaciones. En la misma Universidad, en la Facultad de Odontología, se evaluaron los enfoques,(tanto motivaciones como estrategias) de los alumnos del primer año de la carrera, mediante la aplicación del cuestionario CEPEA. Se demostró la dificultad en encontrar formas puras de aprendizaje y que un mismo individuo emplea diferentes estrategias cognitivas. A pesar de ello, se encontró un 57% de alumnos que aplicaron el enfoque superficial de aprendizaje.(Salim,R. y de Santos, M.L.,2011)

En la Universidad de Buenos Aires, se ha valorado el enfoque de aprendizaje utilizados por los alumnos universitarios de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, aplicando el modelo de Biggs y valorando la dimensión “**producto**” o resultado del aprendizaje, y relacionándolo con el rendimiento académico (Witriw, A.M.,2013). Los resultados muestran que el 92.9% de los estudiantes eligieron de enfoque profundo , con motivaciones y estrategias acorde a ese enfoque. 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. Sin embargo, no se evidenció relación con el promedio final de la carrera. (Witriw, A.M.,2013). Resultados coincidentes con la bibliografía nacional e internacional.(Salim, R;2006; Saucedo, ,2004; Saucedo, M, y Almenara,JC.,2005; Sanfabián Maroto, J.L;Belver Domínguez,J.L. y Álvarez Álvarez,C.,2014; Bacon, D.R.,2004; Edward, N.S.,2004; Groves, M.,2005).

Otro estudio trasversal, llevado a cabo sobre una muestra de diferentes alumnos de dicha Carrera: 89 alumnos que cursaron y aprobaron una asignatura correspondiente al *Área Básica* y 111 de una asignatura correspondiente al *Área Gestión-Alimentos*, identifica los enfoques elegidos en ambas áreas, demostrando que el 49.3% de los alumnos del Área Básica y el 54.9% de los alumnos del Área Gestión de Alimentos, presentaron un enfoque profundo de aprendizaje con intensidad baja (42.6% y 37%). Es decir, que en el área Básica el 50.7% presentó un enfoque superficial de aprendizaje con una motivación acorde a ese enfoque (p-valor= 0.019 y <0.000 respectivamente). (Witriw, A.M., Molina, S; Ferrari, M.,2014).

Siguiendo esa línea de investigación y a partir de la descripción del enfoque de aprendizaje utilizado en el área de Salud Pública, de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, se valoró una asignatura cuatrimestral de 2º año de la carrera (n=77) y otra ubicada en el 4º año de la misma (n=41) en una corte transversal. Se evidenció, en ambas asignaturas, la elección de Enfoques de Aprendizaje Superficiales. (71.4% y 51.2%. Sin embargo, a partir de la prueba no paramétrica aplicada (Test de Mann-Whitney) se concluye que las diferencias entre las medianas resultaron significativas para la escala Enfoque superficial y para las subescalas Motivación y Estrategias de la asignatura ubicada en el 2º año (Introducción a la Salud Pública) en relación a la asignatura ubicada en el 4º año (Nutrición en Salud Pública.) (Witriw, A.M., Alberio, B; Bargas, A.E; da Vila, S; D'Arezzo, M.F; Fernández, C.B y Ferrari, M., 2015).

Parece evidente el interés en estimular en los alumnos un enfoque profundo de aprendizaje. No hay realmente dos tipos de alumnos; el alumno puede estudiar y aprender preferentemente de una manera u otra. El cómo estudia, depende de una serie de variables que ya señaló Snyder (1973) en su obra sobre el curriculum oculto: interés personal por la materia, cómo la introdujo el profesor, carga global que tiene, tiempo disponible y muchas otras, pero sobre todo la evaluación esperada. Los estudiantes adoptarán un enfoque superficial si perciben que es lo que la asignatura y la evaluación requieren, y eligen el enfoque que les permiten responder de mejor manera esas demandas (Kember, D., 2000). El autor considera que los enfoques de aprendizaje profundo y superficial forman parte de un continuo, en el que éstos se convierten en los extremos o posiciones bipolares, y en las fases intermedias se situarían una variedad de enfoques en función del peso que tenga en el estudiante la intención de comprender o de memorizar, de acuerdo con las demandas del contexto educativo.

De esta manera y en función a ese marco teórico, es que se comprende la elección de los Enfoques de Aprendizaje Profundos por los alumnos en las áreas definidas y su diferente intensidad.

Se evidencia una clara diferencia en los enfoques elegidos en el área Clínica que solamente presenta 3 alumnos (1.4%) con Enfoque Superficial, con una predominante elección del Enfoque Profundo (98.6%) con Intensidad Media

(53.3%) y Alta (33.4%). Además, las diferencias entre las medias de de dicha área relacionada con el área Básica y Gestión-Alimentos son significativas cuando se aplica el test de comparación por pares de Bonferroni (ver Tabla Nº 9).

Al adoptar este tipo de enfoque, los alumnos están interesados en la tarea académica y disfrutan llevándola a cabo; buscan el significado inherente a la tarea y la personalizan, haciéndola significativa para su propia experiencia y su mundo real; integran las partes o aspectos de la tarea en un todo; y tratan de teorizar y formular hipótesis. (Schmeck,1988).

Es decir que la adopción del enfoque profundo implica comprender los contenidos y tareas propuestas, utilizando estrategias que permitan al alumno, relacionar estos contenidos con el conocimiento previo, y comprobando la relación de otros contenidos que él mismo se plantea. Suele ir más allá del material obligatorio, explorando muchas veces el material recomendado para conseguir dicha comprensión. (Berben, A.B.G; 2005).

La elección de este tipo de enfoque en esta área podría ser explicada en relación a los factores de proceso , ya que la materia seleccionada para representar el área está ubicada en el 4º año de la Carrera, lo que implica que el alumno presenta un nivel de abstracción mayor y conocimientos previos que beneficiarían esa elección. Sin embargo, la muestra fue constituida por los mismos alumnos que eligieron diferentes enfoques en las 3 áreas y no por diferentes cortes transversales. Esto demuestra una motivación claramente mayor para el área Clínica con la utilización de estrategias acordes y en consecuencia con el enfoque profundo.

En el área Básica, también predominó la elección del enfoque Profundo (72.4%) pero la mayoría lo hizo con intensidad Baja (52%) y Media (19.9%) .En el área Gestión-Alimentos existe una elección levemente superior para el enfoque Profundo (58.4%) en relación al Superficial (39.8%); ambos con Intensidad Baja (35.7% y 29.9% respectivamente). Las diferencias entre las medias del Enfoque Superficial (tanto del área Básica como Gestión-Alimentos), cuando se relacionan con el área Clínica muestran significación mediante la aplicación del test de comparación por pares de Bonferroni (ver Tabla Nº 9).Sin

embargo, las mayores diferencias se evidencian para el área Gestión-Alimentos.

La elección del Enfoque Superficial de Aprendizaje en esta área, sugiere que los alumnos ven la tarea como una demanda que debe cumplirse, una imposición necesaria para lograr el objetivo; ven los aspectos o partes de la tarea y no la relacionan con otras; se preocupan por el tiempo que les insume la actividad; evitan significados personales y se basan en la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la misma.

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. Esto se evidencia en el área Clínica, con un marcado y significativo predominio de enfoque profundo.

Un concepto central en el desarrollo de estrategias de aprendizaje es la motivación (Cid, S.,2008; Miñano, P y Castejón, JL.,2009; Paolini, P.V y Rinaudo, M.C.,2009; Seyhan, M.,2009; Frías, J y Narváez, C.,2010) entendida como la fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada, que puede ser extrínseca o intrínseca y que afecta directamente las estrategias de estudio.

La primera, ubica el estímulo fuera del individuo, es decir, que los incentivos tienden a producir en el individuo un cambio en su conducta. En cambio, en el origen intrínseco, el estímulo emerge desde el interior del individuo.

También es posible identificar una tercera forma de motivación que es la motivación internalizada, un tipo de motivación adaptativa al contexto, mediante la cual el alumnado llega a implicarse en tareas que en sí mismas no eran motivadoras. Esta motivación adaptativa depende fundamentalmente de los factores de proceso como ser el docente, el clima de clase y el ambiente organizacional (Seyhan, M., 2009).

En función a los descripto, la motivación extrínseca o la internalizada en el área Gestión-Alimentos y en el área Básica, impulsa al alumno a elegir un Enfoque Superficial. Sin embargo, ocurre todo lo contrario para el área Clínica, donde los mismos alumnos eligen el enfoque Profundo con motivación acorde a ese enfoque. Es importante, por lo tanto, mejorar las variables de contexto o de proceso según Biggs, para propiciar el Enfoque Profundo en las tres áreas de formación.

Algunas consideraciones realizadas en relación al instrumento utilizado y su análisis:

Dentro de la teoría clásica de los Test uno de los diseños más conocidos para estimar la Fiabilidad de un instrumento de medición es el método de Consistencia Interna. Este método analiza la relación entre las diferentes partes de un mismo instrumento, generalmente ítems. Es muy utilizado porque tiene como ventaja requerir un solo instrumento y una administración de la prueba. Es decir, que los instrumentos que buscan medir un constructo pueden ser validados en forma indirecta basándose en la relación que muestren los ítems que componen la escala y presentan una excelente consistencia interna o interrelación entre las preguntas que hacen parte de la misma. Esto es realizar una validación de un constructo sin un patrón de referencia. (Oviedo, HC y Campo-Arias;A.,2005).

El coeficiente de Cronbach descripto en 1951 por Lee J Cronbach, (Cronbach L.J.,(1951), es un índice utilizado para medir la confiabilidad, del tipo de Consistencia interna, de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados.(Cortina J.M.,1993; Bland,JM;Altman,DG,2002). Es la forma más popular y extendida de estimación entre los investigadores. (Ledesma, R.,2004). Es decir, que el alpha de Cronbach, es el promedio de las correlaciones entre los ítems que forman parte de un instrumento. Dicho coeficiente debe entenderse como una medida de la correlación de los ítems que forman una escala y es adecuado para escalas unidimensionales que tengan entre tres y veinte ítems. Este coeficiente, es una propiedad inherente del patrón de respuesta de la población estudiada, no una característica de la escala en sí misma; es decir, el valor de alfa cambia según

la población en que se aplique la escala (Streiner DL.,2003;Oviedo,HC y Campo-Arias,A.,2005).

El alpha de Cronbach descripto en el instrumento original (versión argentina) es similar los descriptos por Biggs (2001) y por Saucedo,M y Almenara,J.C (2005). (Ver Anexo N° I y N° II)

Cuando se compara el alpha original con los encontrados en la aplicación a una muestra transversal de diferentes alumnos para el área Básica y para el área Gestión-Alimentos, se denota un alpha mayor para ambas áreas en el Motivo Superficial.(Ver Anexo N° III). Al relacionar el instrumento original con el aplicado a la asignatura Nutrición en Salud Pública se evidencia un valor de alpha menor.(Ver Anexo N° IV). Parecería ser que el alpha es mayor cuanto más respuestas existan coincidentes con ese enfoque y es menor cuanto menos respuestas afirmativas se presenten. Esto suele ocurrir cuando las respuestas a los ítems elegidas por la muestra son menos de dos. Sin embargo , a partir de la comparación de muestras independientes, esos valores diferentes en los alphas encontrados no presentan diferencias significativas ($p > 0.05$). (Ver Anexo N° V). Esto permite inferir que los alphas encontrados en el instrumento aplicado en diferentes muestras son similares , y por lo tanto presentan una fiabilidad parecida con dificultad para valorar el Motivo Superficial.

Según Gonzalez Geraldo, J.L; Del Ricón Iguea, B y Del Ricón Iguea,D.A.(2011) el cuestionario R-SPQ-2F ,propuesto por Biggs , presenta para la escala superficial, más específicamente en la subescala Motivación Superficial, resultados por debajo de lo que se podría denominar satisfactorios. Según Duff, y McKinstry el trabajo psicométrico ha mostrado que la dimensión superficial, presenta propiedades de medida "*menores a las satisfactorias*" (Duff, A. & McKinstry, S.,2007, pp. 190)

Esto explicaría porque dicha subescala presenta un valor tan bajo para el área Clínica ya que solo 3 alumnos presentaron un Enfoque Superficial y por ende la mayoría de los estudiantes eligieron respuestas parecidas u homogéneas, condicionando el valor del alpha descripto. Sin embargo, no se puede aseverar esa afirmación pues no existe, hasta la actualidad, una forma de calcular las diferencias significativas en relación al alpha en muestras dependientes (que

es el caso de la muestra estudiada para las 3 áreas definidas).

Según Justicia et al (2008) la estructura del cuestionario RSPQ-2F es mejor descripta por las escalas principales (Superficial y Profunda) y considera que el mejor ajuste fue obtenido por un modelo simple de dos factores de primer orden. El autor sugiere que el instrumento presenta una estructura no jerárquica, que valora de forma satisfactoria los 10 ítems que conforman la escala; pero que las subescalas motivación y estrategia no deberían necesariamente ser divididas en factores de primer orden separados (subescalas). Es decir, que son variables importantes que conforman cada enfoque, que deberían ser valoradas como tal , y no como subescalas, ya que están incluidas dentro de las escalas principales, por lo tanto factibles de ser valoradas mediante el cálculo de fiabilidad por medio de la consistencia interna.

CONCLUSIONES

La aplicación del cuestionario (R-CPE-2F) para las tres áreas de formación , en alumnos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (n= 221), permite concluir que:

- Se evidencia una clara diferencia en los enfoques elegidos en el área Clínica que solamente presenta 3 alumnos con Enfoque Superficial y la elección predominante del Enfoque Profundo con Intensidad Media y Alta.
- En el área Básica, también predominó la elección del enfoque Profundo, pero la mayoría lo hizo con intensidad Baja y Media.
- En el área Gestión-Alimentos existe una elección bastante similar en los enfoques (con un leve predominio del Profundo sobre el Superficial; ambos con Intensidad Baja.
- Las diferencias entre las medias del Enfoque Superficial (tanto del área Básica como Gestión-Alimentos) cuando se relacionan con el área Clínica muestran significación mediante la aplicación del test de comparación por pares

de Bonferroni. Sin embargo, las mayores diferencias se evidencian para el área Gestión-Alimentos.

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 parecen ser un buen recurso para describir la relación que se produce entre el estudiante, el contexto y las tareas de aprendizaje.

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. Esto se evidencia en el área Clínica, con un marcado y significativo predominio de enfoque profundo.

La mayoría de los alumnos se caracterizan por estar motivados ante la tarea de aprendizaje. 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 las diferentes elecciones por los mismos alumnos, en las tres áreas de formación.

Finalmente, la identificación de los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes, permitirá a los profesores, como orientadores de proyectos pedagógicos, generar procesos de auto-reflexión y meta-enseñanza y rediseñar estrategias didácticas y evaluativas, que logren concientizar al alumno de la importancia del aprendizaje profundo.

Uno de los desafíos más importantes que 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 aprendizaje, facilitando la comprensión del contenido disciplinar, articulando los factores de proceso y realizando las modificaciones pertinentes para lograr la obtención de productos satisfactorios y que éstos sean un posible sustrato para la actividad profesional .

Propiciar la elección del Enfoque Profundo en el aprendizaje, debería ser una meta a lograr por parte de la Instituciones Educativas, considerando que uno de los desafíos actuales de la Universidad Pública, es formar egresados con **“inteligencia responsable”**. Es decir, además de lograr la elección de enfoques profundos, con niveles de abstracción elevados, se desea que el alumno mantenga una actitud científica permanente, con una fuerte impronta de responsabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abalde, E.; Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.

Arquero, J. y Donoso, J. A. (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.

Bacon, D. R. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning, *Journal of Education for Business*, March/April: 205-208.

Barca , A., Marcos, J.L. , Nuñez ,J. C., 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*.

Berben, A.B.G., De la Fuente, J., Justicia, F. y Pichardo, M.C. (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación. ¿Pertenece a un continuo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 225-268.

Berbén, A.B.G. (2005): A study of approaches to learning in students of educational and school psychology. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. (3),109-126.

Biggs, J;(1993); What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification". *British Journal of Educational Psychology*,(63), 3-19.

Biggs, J, Kember, D, Leung, D.Y.P (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. (71): 133–149.

Buendía, L. (2001): Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*.Barcelona, (19),465-489.

Buendía, L y Olmedo, E. (2003): Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de investigación Educativa*, 21(2), 371-386.

Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*,12 (4), 615-622.

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.

Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, (8), 87-101.

Chocarro, E. ;Gonzalez-Torres, M.C. y Sobrino, A., (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje auto regulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, (12),81-98.

Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *REICE*, 6(3), 100-120.

Cortina J.M.(1993) What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *J Appl Psychology*,(78),98-104.

Cronbach L.J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*,(16),297-334.

De Miguel, M. (Dir.), Apodaka, P., Arias, J. M., Echeverría, M. J., y García, E. (2003).Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: Guía Metodológica. Madrid: MEC.

Duell, O.K. y Schommer, M. (2001): "Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.

Duff, A. & McKinstry, S. (2007). Students' Approaches to Learning. *Issues in Accounting Education*, 22 (2), 183-214.

Edward, N. S. (2004). Evaluations of introducing project-based design activities in the first and second years of engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 29(4), 491-503.

English, L., Luckett, P., & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13(4), 461-488.

Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, (22), 201-204.

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

Fernandez March, A (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, (33), 127-142.

Flowerday, T y Schraw, G (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 634-645.

Frías, J. y Narváez, C. (2010). Motivación y ejercicio docente en la educación superior. Una aproximación conceptual. *Educere*, 14 (48), 21-27.

Gargallo, B., Garfella, P.R., Pérez, C. (2006): Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 58(3), 45-57. ▯

Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007): Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, (2), 421-441.

Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15.

Gonzalez Geraldo, J.L., Del Ricón Iguea, B., Del Ricón Iguea, D.A. (2011): Estructura Latente y Consistencia Interna del RSPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293.

González-Pienda, J. A. (2002). Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención. Madrid: Pirámide.

Gonzalez Torres ,M.A., Chocarro, E. y Sobrino, A. (2007).Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje auto regulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*,(12),81-98.

Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, (72), 483-511.

Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, (10), 315-326.

Haggis, T. (2003). Constructing Images of Ourselves?: A Critical Investigation into "Approaches to Learning" Research in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89-104.

Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*,13(4), 489-505.

Hernández Pina, F. (1993): Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*,22(2), 117-149.

Hernández Pina, F, Garcia, M.P., Martinez, P., Hervás, R.S. y Maquillón ,J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2),487-510.

Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berben, A. B. G.. De la Fuente, J. (2008): The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at Item Level . *European Journal of Psychology of Education*, 23 (3),355-372.

Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99-121.

Langevin, L. y Bruneau, M. (2000). Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario [Enseñanza superior: hacia un nuevo escenario]. Paris : ESF Éditeur.

Ledesma, R. (2004): Alpha CI: un programa de cálculo de intervalos de confianza para el coeficiente alfa de Cronbach. *Psico-USF*, 9(1), 31-37.

Ledesma, R., Valero-Mora, P. y Molina, J.G. (2010) ViSta: un software para la enseñanza de la estadística y la psicometría. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 52-59.

Legault Avocat, A. (2012).¿Una enseñanza universitaria basada en las competencias?¿Por qué? ¿Cómo?. *Revista electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*.5(1).Universidad de Talca.

Lycke, K. H., Grottum, P., & Stromso, H. I. (2006). Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine. *Medical Teacher*, 28(8), 717-722.

Martín, E, García, L, Torbay, A y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal Of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3),401-412.

Marton, F y Säljö, R (1976): On qualitative differences in learning- I: Out-come and process. *British Journal of Educational Psychology*, (46), 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II, outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, (46),115-127.

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

Merino Soto, C., Lautenschlager, G. J. (2003): Comparación Estadística de la Confiabilidad Alfa de Cronbach: Aplicaciones en la Medición Educacional y Psicológica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 12(2),127-136.

Miñano, P. y Castejón, J. L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica* (on line) 2011 : [Date of reference: 16 / marzo/2015] Available in: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828003>> ISSN 1136-1034

Molina, J. G., Ledesma, R. D., Valero-Mora, P. M., & Young, F. (2005). A video tour through ViSta 6.4, a visual statistical system based on Lisp-Stat. *Journal of Statistical Software*, 13(8),1–10.

Monereo, C (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento educativo*, (32), 71-89.

Montealegre, G., Nuñez, M. L. (2009). ¿Tienen aprendizajes de calidad los estudiantes de Medicina? *Acta Med Colomb*, 34(3),122- 127.

Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2),417-432.

Núñez-Cortés, J. M. (2010): Evaluación del alumno. *Educación Médica*,13(1),557-560.

Ojeda, M. L., Carreras, O., Vázquez, C. M. y Mate, A. (2010). Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de hematología al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de*

Oviedo, H.C. y Campo-Arias, A. (2005): Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4),572-580.

Paolini, P. V. y Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>.

Perry,W (1970): *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College years- A Scheme*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self- regulation in the college and classroom. En M.L. Maher y P.R. Pintrich, (eds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. VII. Greenwich, CT : JAI Press.

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.

Roces, C., Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Garcia, M.S. y Alvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situacion Educativa. Revista electrónica del Departamento de Psicología*. Universidad de Valladolid, 1(1),41-50.

Salim, R. (2006) Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una Universidad Pública Argentina: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,8(1),1-17.

Salim,R. y de Santos,M.L.(2011).Evaluación de enfoques,motivaciones y etrategias de aprendizaje en estudiantes del primer año universitario de Odontología (UNT). *Cuadernos de Educación*, 9(9), 245-260.

Salmeron, H. Rodríguez, S. y Gutierrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual .Comunicar. *Revista Científica de Educomunicación*, 34(17),163-171.

Salvador, L. et al (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, 63(2), 41-52.

Sanfabián Maroto, J. L., Belver Domínguez, J. L. y Álvarez Álvarez, C.,(2014): Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*,12(4),249-280.

Saucedo, M.A.(2004). Enfoques de aprendizaje, rendimiento y Satisfacción de los alumnos en un curso de teleinformación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 14(001), 53-81.

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.

Schmeck, R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. En R. Schmeck. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press.

Snyder, Benson R. (1973) *The Hidden Curriculum* (MIT Press: 1973). Paperback edition.

Streiner D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *J Pers Assess*,(80), 217-22.

Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ? [Integrar las nuevas tecnologías de la información. ¿Cuál marco pedagógico?]. Paris : ESF Éditeur.

Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A., & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*, (26),430-438.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*,(37), 57-70.

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

Valle, A. y Rodríguez, S. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología*, (60), 27-53.

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

Van Rossum, E. J, y Schenck, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, (54),73-83.

Villar, L. M., Vicente, P. S. y Alegre, O. M. (2005). Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles. Madrid: Pirámide.

Witriw, A. M. (2013): Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*,6(7), 62-80.

Witriw, A. M., Molina, S., Ferrari, M. (2014) Enfoques de aprendizaje utilizados en las Areas Básica y Gestión-Alimentos de la carrera de Nutrición de la UBA. *Revista Argentina de Educación Superior*. 9(6),195-207.

Witriw, A. M., Alberio, B., Bargas, A. E., da Vila, S., D' Arezzo, M. F., Fernández, C. B. y Ferrari, M. (2015): Enfoques de aprendizaje en Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Area de Salud Pública. *Revista Argentina de Educación Superior*. 10(7): 29-43.

ANEXO I: Valores de Fiabilidad (Alphas de Cronbach) para las escalas y sub-escalas del RCPE-2F para la versión general aplicada a la muestra Argentina (n=85)

Escalas	RCPE- 2F n=85 Witriw
Enfoque Profundo	0.71
Enfoque Superficial	0.66
Motivo Profundo	0.60
Estrategia Profunda	0.56
Motivo Superficial	0.39
Estrategia Superficial	0.52

Anexo II: Fiabilidad de las escalas y sub-escalas del RCPE-2F versión española y versión argentina en comparación con el RSPQ – 2F.

Escalas	RSPQ- 2F Biggs	RCPE-2F Saucedo	RCPE-2F Witriw
Enfoque Profundo	0.73	0.87	0.71
Enfoque Superficial	0.64	0.75	0.66
Motivo Profundo	0.62	0.76	0.60
Estrategia Profunda	0.63	0.73	0.56
Motivo Superficial	0.72	0.49	0.39
Estrategia Superficial	0.57	0.61	0.52

Anexo III: Valores de Fiabilidad (Alphas de Cronbach) e Intervalos de Confianza para las escalas y sub-escalas del RCPE-2F para la versión argentina aplicada a área Básica y Gestión Alimentos en 2 cortes transversales. (n=89/n=111)

Escalas	RCPE– 2F n=89 Witriw <i>Bioquímica</i> (Alpha e IC)	RCPE– 2F n=111 Witriw <i>Bromatología y Tecnología Alimentaria</i> (Alpha e IC)
Enfoque Profundo	0.71 (0.61-0.80)	0.72 (0.64-0.80)
Enfoque Superficial	0.69 (0.58-0.77)	0.73 (0.65-0.80)
Motivo Profundo	0.64 (0.50-0.74)	0.65 (0.53-0.74)
Estrategia Profunda	0.43 (0.22-0.60)	0.45 (0.27-0.60)
Motivo Superficial	0.53 (0.36-0.67)	0.53 (0.38-0.65)
Estrategia Superficial	0.48 (0.30-0.63)	0.62 (0.50-0.72)

Anexo IV: Valores de Fiabilidad (Alphas de Cronbach) e intervalos de confianza para las escalas y sub-escalas del RCPE-2F para la versión argentina aplicada a dos asignaturas del Area de Salud Pública (n =77/41)

Escalas	RCPE– 2F n=77 Witriw <i>Introducción a la Salud Pública</i> (Alpha e IC)	RCPE– 2F n=41 Witriw <i>Nutrición en Salud Pública</i> (Alpha e IC)
Enfoque Profundo	0.80 (0.73-0.86)	0.74 (0.62-0.85)
Enfoque Superficial	0.79 (0.73-0.86)	0.69 (0.54-0.82)
Motivo Profundo	0.62 (0.48-0.74)	0.56 (0.31-0.75)
Estrategia Profunda	0.71 (0.60-0.80)	0.54 (0.28-0.73)
Motivo Superficial	0.50 (0.31-0.66)	0.19 (0.27-0.53)
Estrategia Superficial	0.73 (0.62-0.82)	0.64 (0.44-0.79)

Anexo V: Valores de Fiabilidad (Alphas de Cronbach) e Chi Cuadrado para las escalas y sub-escalas del RCPE-2F en las diferentes muestras independientes

	Muestra Gral	Nut. Paciente Crítico	Introd. Salud Pública	Nut. Salud Pública	Brom. Tecn. Alim.	Bioq.	Chi Cuadrado (pvalor)
	n= (85)	n= (84)	n= (77)	n= (41)	n= (111)	n= (89)	
ENFOQUE PROFUNDO	0.712	0.762	0.803	0.749	0.722	0.708	3.1834 (0.6717)
ENFOQUE SUPERFICIAL	0.663	0.636	0.797	0.698	0.733	0.689	6.6987 (0.244)
Motivo Profundo	0.599	0.716	0.625	0.566	0.65	0.637	2.7096 (0.7447)
Estrategia Profunda	0.56	0.513	0.714	0.547	0.45	0.429	7.5988 (0.1798)
Motivo Superficial	0.394	0.466	0.506	0.199	0.527	0.532	5.0131 (0.4143)
Estrategia Superficial	0.519	0.396	0.731	0.649	0.622	0.483	10.2477 (0.0685)