



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO EN
UNIVERSITARIOS DEL I CICLO DE DOS PROGRAMAS DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, UNA – PUNO

PRESENTADA POR:

MAGNA TECLA MAMANI HILASACA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PUNO, PERÚ

2022

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la escuela profesional de educación secundaria, UNA-Puno

AUTOR

Magna Tecla Mamani Hilasaca

RECUENTO DE PALABRAS

37033 Words

RECUENTO DE CARACTERES

192079 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

127 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

3.3MB

FECHA DE ENTREGA

May 17, 2023 9:53 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

May 17, 2023 9:55 PM GMT-5

● 17% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 14% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 12% Base de datos de trabajos entregados
- 8% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

Universidad
Nacional
del Altiplano



Firmado digitalmente por VALDIVIA
YABAR Silvia Veronica FAU
20145496170 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 17.05.2023 22:40:29 -05:00

Universidad
Nacional
del Altiplano



Firmado digitalmente por VILCA
APAZA Henry Mark FAU
20145496170 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 25.05.2023 18:53:37 -05:00

Resumen



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO EN UNIVERSITARIOS DEL I CICLO DE DOS PROGRAMAS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, UNA - PUNO

PRESENTADA POR:

MAGNA TECLA MAMANI HILASACA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE


.....
Dr. HEBER NEHEMIÁS CHUI BETANCUR

PRIMER MIEMBRO


.....
Dra. NELLY OLGA ZELA PAYI

SEGUNDO MIEMBRO


.....
Dra. PIERINA SADITH VELEZVIA ESTRADA

ASESORA DE TESIS


.....
Dra. SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR

Puno, 22 de agosto del 2022

ÁREA: Logro de aprendizajes

TEMA: Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio

LÍNEA: Estilos de aprendizaje de estudiantes de Educación Superior



DEDICATORIA

Tuyos son, Señor, la grandeza y el poder, la gloria, la victoria y la majestad. Tuyo es todo cuanto hay en el cielo y en la tierra. Tuyo también es el reino, y tú estás por encima de todo (1 Crónicas 29:11).

Así también, mi fuerza motora para seguir mirando adelante son ustedes: mis amados padres Héctor y Sofía, mis queridos hermanos Yhony y Yésica, y mi adorable Sobrina Yamileth.



AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Silvia Verónica Valdivia Yábar, mi profunda gratitud por haberme asesorado de una forma excepcional en todo el proceso de la elaboración de mi proyecto, en la ejecución del mismo y la elaboración del presente trabajo. Sus sabias y honestas orientaciones me han conducido a lograr esta meta tan especial e importante para mí. Aprecio mucho su confianza, paciencia, amistad y apoyo.

A los(as) docentes de la EPES – UNA Puno, quienes me han brindado su apoyo para poder ejecutar mi proyecto de investigación. Sin su amable y generosa disposición, esta investigación no hubiera sido posible.

A todos los docentes que me han enseñado en la maestría. Sin duda, de cada uno(a) conservaré el mejor recuerdo: sus excelentes enseñanzas, ejemplos de ser humano y calidad profesional.

A mis jurados de esta tesis, quienes me han acompañado a lo largo de la presentación de mi trabajo brindándome leídas apreciaciones, observaciones y orientaciones desde su experiencia profesional que admiro muchísimo. Gracias por su disposición de atenderme y ser parte de este logro significativo para mí.

A mis padres, por apoyarme en mi decisión de emprender este reto. Por su genuina sonrisa y confianza que me muestran ante mis logros y por preocuparse siempre en mi bienestar. Gracias por comprender, muchas veces, mi ocupación permanente en mis estudios y enseñarme a que los sueños solo se logran con esfuerzo, sacrificio y dedicación.

A todos(as), muchas gracias.



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico	3
1.1.1. Enfoques de Aprendizaje	4
1.1.2. Hábitos de estudio	17
1.2. Antecedentes	29
1.2.1. Internacionales	30
1.2.2. Nacionales	34
1.2.3. Regionales	36

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema	38
2.2. Enunciados del problema	40
2.2.1. Problema general	40
2.2.2. Problemas específicos	40
2.3. Justificación	40



2.4. Objetivos	41
2.4.1. Objetivo general	41
2.4.2. Objetivos específicos	41
2.5. Hipótesis	41
2.5.1. Hipótesis general	41
2.5.2. Hipótesis específicas	42

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio	43
3.2. Población	44
3.3. Muestra	44
3.3.1. Tipo de muestreo	44
3.4. Método de investigación	45
3.4.1. Enfoque de investigación	45
3.4.2. Tipo de investigación	45
3.4.3. Diseño de investigación	46
3.4.4. Diseño estadístico	46
3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	48
3.5.1. Variables de investigación	49
3.5.2. Técnicas de investigación	50
3.5.3. Instrumentos de recolección de datos	50
3.5.4. Plan de recolección de datos	55
3.5.5. Plan de análisis de datos	56

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis e interpretación de las correlaciones	57
---	----



4.1.1. Correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y hábitos de estudio	57
4.1.2. Correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y hábitos de estudio	60
4.1.3. Correlación y comparación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa de estudio	62
4.1.4. Correlación y comparación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio, según el programa de estudio	66
4.2. Análisis e interpretación de la variable: Enfoques de aprendizaje	70
4.2. Análisis e interpretación de la variable: Hábitos de estudio	75
4.4. Discusión de resultados	85
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS	92
ANEXOS	102



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Cuadro comparativo de grupos investigadores sobre los enfoques de aprendizaje	10
2. Población de estudiantes universitarios	44
3. Muestra de estudiantes universitarios	45
4. Escala valorativa del coeficiente de correlación de Karl Pearson	47
5. Matriz del método por objetivos específicos	48
6. Operacionalización de variables	49
7. Escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje	51
8. Baremo de interpretación de los enfoques de aprendizaje	52
9. Baremo dispersigráfico para interpretar el perfil de hábitos de estudio	53
10. Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio	58
11. Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio	61
12. Análisis correlativo y comparativo entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio, según el programa de estudio	63
13. Análisis correlativo y comparativo entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio, según el programa de estudio	67
14. Análisis descriptivo y comparativo de la predominancia de los enfoques de aprendizaje	70
15. Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje profundo	72



16. Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje superficial	74
17. Análisis descriptivo y comparativo del perfil de hábitos de estudio	75
18. Análisis descriptivo y comparativo de la forma de estudiar	77
19. Análisis descriptivo y comparativo de la resolución de tareas	79
20. Análisis descriptivo y comparativo de la preparación para los exámenes	80
21. Análisis descriptivo y comparativo de la forma de escuchar las clases	82
22. Análisis descriptivo y comparativo de los factores que acompañan al tiempo de estudio	83



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Ejemplo de Cuadro sinóptico	24
2. Ubicación de la Universidad Nacional del Altiplano	43
3. Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio	59
4. Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio	61
5. Análisis correlativo entre el enfoque profundo y los hábito de estudio en LLPF	64
6. Análisis correlativo entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio en CTA	64
7. Análisis correlativo entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio en LLPF	68
8. Análisis correlativo entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio en CTA	68
9. Análisis descriptivo y comparativo de la predominancia de los enfoques de aprendizaje	70
10. Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje profundo	72
11. Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje superficial	74
12. Análisis descriptivo y comparativo del perfil de hábitos de estudio	76
13. Análisis descriptivo y comparativo de la forma de estudiar	77
14. Análisis descriptivo y comparativo de la resolución de tareas	79
15. Análisis descriptivo y comparativo de la preparación para los exámenes	81
16. Análisis descriptivo y comparativo de la forma de escuchar las clases	82
17. Análisis descriptivo y comparativo de los factores que acompañan al tiempo de estudio	84
	viii



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Matriz de consistencia	102
2. Instrumento para medir la variable “Enfoques de Aprendizaje”	103
3. Instrumento para medir la variable “Hábitos de estudio”	105
4. Base de datos sobre los perfiles de enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio	108
5. Capturas de pantalla de la ejecución de la investigación mediante el formulario de Google	112



RESUMEN

Esta investigación buscó establecer la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA–Puno. Correspondió al enfoque cuantitativo, tipo aplicada y diseño descriptivo, comparativo y correlacional, teniendo como muestra a 81 estudiantes de dos programas: Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) y Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), a quienes se suministró el Inventario de Hábitos de Estudio (CASM-85) y el Cuestionario del Proceso de Estudio (CPE-R-2F). Los resultados evidencian que la relación entre los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio es muy significativa. Concretamente, la correlación entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio es positiva moderada ($r=0,499^{**}$); en contraste, entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio es negativa baja ($r=-0,351^{**}$). Además, en ambos programas predomina el enfoque profundo con una intensidad alta y sus hábitos de estudio son positivos, excepto en la dimensión “preparación para exámenes” en la que los estudiantes de LLPF tienden a negativo. Comparativamente, existen diferencias correlativas y descriptivas según programas, notándose un mejor perfil en el programa de CTA.

Palabras Clave: Aprendizaje, enfoque profundo, enfoque superficial, hábitos, estudio.



ABSTRACT

This research sought to establish the relationship between learning approaches and study habits in university students of the I cycle of two programs of the Professional School of Secondary Education, UNA-Puno. It corresponded to the quantitative approach, applied type and descriptive, comparative and correlational design, having as a sample 81 students from two programs: Language, Literature, Psychology and Philosophy (LLPF) and Science, Technology and Environment (CTA), who were provided the Study Habits Inventory (CASM-85) and the Study Process Questionnaire (CPE-R-2F). The results show that the relationship between learning approaches and study habits is very significant. Specifically, the correlation between deep focus and study habits is moderately positive ($r=0.499^{**}$); in contrast, between the superficial approach and the study habits, it is negatively low ($r=-0.351^{**}$). In addition, in both programs the deep approach predominates with a high intensity and their study habits are positive, except in the dimension "exam preparation" in which LLPF students tend to be negative. Comparatively, there are correlative and descriptive differences according to programs, noting a better profile in the CTA program.

Keywords: Learning, deep approach, superficial approach, habits, study

INTRODUCCIÓN

En pleno esplendor del liberalismo económico y la globalización del siglo XXI, la educación es la fuente del desarrollo en un contexto saturado por las actividades económicas, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y comunicación (TIC`s). Ante esta realidad, los desafíos educacionales comprenden, por un lado, formar seres humanos con una visión amplia que les permita adaptarse a estas condiciones cambiantes y, por el otro, fomentar valores humanos que se han ido degenerando paulatinamente con el paso de los años (Salgado, 2006).

En respuesta a este contexto, en la Ley Universitaria 30220 consta que las universidades peruanas se proponen formar profesionales de alto nivel que desarrollen íntegramente sus potencialidades y afronten responsablemente las necesidades del ámbito local, regional, nacional y global, mediante el servicio a la comunidad, las acciones de proyección social, la investigación (científica, humanística y tecnológica), así como la producción intelectual y artística (Congreso de la República del Perú, 2014).

Acorde con el propósito antes citado, la Universidad Nacional del Altiplano (2019) ha acogido al constructivismo y a la educación emocional como modelo pedagógico. Con ello se busca que el estudiante - constructor de su aprendizaje – logre desarrollar aprendizajes de calidad, la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos mediante actividades auténticas relacionadas a los acontecimientos y las demandas de la vida real.

En efecto, ser protagonista y egresado de la educación superior implica adherirse a las circunstancias del mundo, tener la disposición de lograr una comprensión real del entorno para poder desentrañar (enfoque de aprendizaje profundo) y transformarlo. Sin embargo, no es poco corriente la subsistencia de algunos universitarios con un enfoque de aprendizaje superficial, es decir, aún tienden a la reproducción memorística de información con tal lograr una nota aprobatoria, deshacerse del trabajo académico, sin lograr mayores niveles de análisis, reflexión y criticidad, por lo que su intervención en las necesidades de su entorno sociocultural es limitado.

De igual forma, se puede identificar que algunos estudiantes tienden hacia la práctica de hábitos de estudio propensos a ser negativos, puesto que presentan dificultades al utilizar técnicas que les ayuden a comprender íntegramente lo que leen, planificar su tiempo

cuando realizan sus trabajos académicos, anticiparse oportunamente para afrontar las pruebas o exámenes, mantenerse activos al escuchar sus clases (intervenir, tomar apuntes) y gestionar sus momentos destinados al estudio.

Entonces ¿Cómo debe ser la observancia del docente universitario ante estos problemas? De acuerdo a Biggs (2006), una significativa parte de los factores que le ocurren al estudiante en su aprendizaje son afectados por la enseñanza, en tanto que el docente es un agente responsable de encaminar con un juicio correcto el quehacer del educando. Si hay estudiantes con un enfoque superficial y reflejan hábitos de estudio no muy buenos, debe ser motivo de reflexión, toma de decisiones y reajustes en la forma de enseñar.

Desde esta perspectiva se ha esbozado la presente investigación correspondiente al área: Logro de aprendizajes; línea de investigación: Estilos de aprendizaje de estudiantes de educación superior y tema: enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio. Su método comprende tres diseños específicos que son el descriptivo, comparativo y correlacional.

El interés investigativo surgió a raíz de la pregunta general: ¿Cuál es la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en los universitarios? La hipótesis es que, existe una relación significativa entre ambas variables: un estudiante con un enfoque profundo practica buenos hábitos al estudiar, en cambio, un estudiante con un enfoque superficial posee hábitos de estudio con tendencia a negativo. Para verificar estas premisas, se propuso como objetivo general: Establecer la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.

El informe de investigación se ha organizado en cuatro capítulos. El **primer capítulo** despliega la revisión de la literatura existente sobre el tema, considerando su marco teórico y antecedentes en sus tres niveles: internacional, nacional y regional; el **segundo capítulo** contiene el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y las hipótesis de investigación; el **tercer capítulo** presenta los materiales y métodos aplicados en el estudio; el **cuarto capítulo** muestra los resultados obtenidos, la discusión en base a otras investigaciones, las conclusiones y recomendaciones. Por último, se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Marco teórico

La forma de desarrollar los procesos de enseñanza - aprendizaje ha progresado notoriamente en el tiempo. Alonso (2012) afirma que el punto álgido de la revolución pedagógica se dio en la década de los sesenta del siglo XX. Los trabajos de Jean Piaget dieron pie a la transformación de la pedagogía para siempre, al revelar que el ser humano - a lo largo de su vida – atraviesa diversas etapas en las que desarrolla sus operaciones cognoscitivas progresivamente. Y que el paso de una etapa a otra, según Salgado (2006), se produce a partir de un reto que debe ocasionar tensiones cognoscitivas en el sujeto, de manera que se vea en la necesidad de confrontar sus esquemas anteriores con los nuevos saberes (asimilación), provocando así una reorganización de sus estructuras mentales (acomodación). El bosquejo cognitivista de Piaget invitaba a plantear actividades retadoras acordes a la etapa en que se encuentra el aprendiente, sujeto que es el centro de la educación y, por tanto, las decisiones educativas y pedagógicas deben tomarse en torno a él/ella, ya no pensando en el docente como se hacía en la educación tradicional.

Posteriormente, los estudios de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Gardner y otros, fueron los cimientos del constructivismo, teoría que concibe al estudiante como el constructor de su aprendizaje, quien hace el esfuerzo por comprender y conferir un significado a la realidad (Salgado, 2006).

Por ello, en este capítulo se desarrollan menudamente variables que tienen que ver con el acto de aprender y conocer, dos acciones indisolubles. Primero, los enfoques de aprendizaje que se alimentan de la teoría constructivista y fenomenológica; y segundo, los hábitos de estudio que guardan relación con la teoría cognoscitivista.

1.1.1. Enfoques de Aprendizaje

1.1.1.1. El enfoque

En el diccionario de la Real Academia Española (2022), se define al vocablo enfoque como la acción y efecto de enfocar. Tiene que ver con el término enfocar que es comúnmente usado para referirse a una acción de direccionar algo hacia un sitio o asunto, como por ejemplo: proyectar la luz de una cámara fotográfica, linterna u otro objeto iluminador para obtener la imagen de un punto determinado. En un plano humanístico – científico, se puede usar este término para realizar acciones direccionadas hacia un punto problemático o un objetivo, con el fin de resolverlo adecuadamente o lograr la meta.

De acuerdo a Richard y Rodgers (1986), el enfoque constituye uno de los tres ejes del método, que conviene saber: (1) enfoque, (2) diseño y (3) procedimientos. Específicamente el enfoque permite sentar la base teórica que alumbra al método; en otras palabras, hace posible asumir un punto de vista conducente a explicar un fenómeno o problema determinado. Por otro lado, el diseño trata de establecer los objetivos generales y específicos, determinar las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como definir los roles de los estudiantes, docentes y recursos de apoyo. En cambio, los procedimientos implican ejecutar técnicas concretas, prácticas y actuaciones para lograr los objetivos previstos.

Según el Centro Virtual de Cervantes (2008), tradicionalmente los enfoques (en los que subyacen teorías) fueron el umbral para distintos métodos con el fin de señalar procedimientos pedagógicos que permitan enseñar pertinentemente una determinada lengua. Por ejemplo: el enfoque auditivo-oral, en el que coexistía la teoría lingüística estructuralista y la teoría del aprendizaje conductista, sirvió de base teórica para dar origen al método audiolingüístico a mediados del siglo XX.

En la educación actual de la realidad peruana, por ejemplo, la acción de enseñanza - aprendizaje se desarrolla a la luz del enfoque socio-constructivista. Este enfoque apoya al docente a elegir ciertos objetivos, actividades, recursos, etc. considerando el contexto del estudiante. Así pues, el enfoque permite enmarcar la vía por la que se va a proceder para lograr la meta. Por ello, para Alcaraz et al. (1993, como se

citó en Centro Virtual de Cervantes, 2008), el término enfoque reemplaza al vocablo método desde el año 1970. Hoy en día, se puede usar la palabra enfoque para aludir a los métodos o a los propios enfoques.

En la perspectiva de Bunge y Ardila (2002), el enfoque es una forma de observar las cosas o ideas, para enseguida abordar los problemas que presenta dicha realidad. El enfoque es un conjunto sistematizado de conocimientos que coexisten junto a la interpretación de problemas, establecimiento de objetivos, repertorio de métodos y un prototipo que señala la vía de las acciones a realizar. Además, los autores identifican ocho tipos de enfoques, los cuales son: el enfoque vulgar, empírico, doctrinario, humanístico, matemático, de la ciencia básica, de la ciencia aplicada y tecnológico.

En esta investigación, se entiende por enfoque como el punto de vista o la perspectiva que se asume - habiéndose nutrido previamente por un conjunto de conocimientos o teorías preexistentes - para dar lugar al diseño de objetivos, selección de actividades, determinación de funciones y enmarcado de un método con el fin de solucionar un problema. El enfoque es el principio teórico que tiene la función de alumbrar y orientar todas las acciones que deben conllevar el logro de una meta. El enfoque puede aplicarse a diversas situaciones, ya sean ordinarias, empíricas, doctrinarias, humanísticas, científicas o tecnológicas.

1.1.1.2. El aprendizaje

El aprendizaje es un fenómeno de un valor incalculable para el ser humano, puesto que este va aprendiendo de forma continua, consciente o inconscientemente, en cualquier espacio y tiempo, en sus diversas etapas que van desde el nacimiento hasta la ancianidad. Razón suficiente para afirmar que el ser humano, la mayor parte de su vida, transita aprendiendo. Por ello, merece una especial atención comprender su naturaleza.

Al indagar su definición en el diccionario de la Real Academia Española (2022), es posible hallar tres significados: (1) Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa; (2) Tiempo que se emplea en el aprendizaje; y (3) Adquisición por la práctica de una conducta duradera. Por otro lado, “aprender” significa adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

De acuerdo con Heredia y Sánchez (2013), durante varias décadas del siglo XX cada escuela psicológica ha erigido su definición de aprendizaje y, hasta la actualidad, sigue siendo un reto; sin embargo, la autora ha destacado dos definiciones que gozaron de mayor acogida y son las siguientes: (1) según los conductistas, el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia; (2) y según los cognitivistas, el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.

Ambas definiciones contemplan el cambio relativo que acontece en el aprendizaje, lo que implica que no se puede precisar cuánto tiempo se requiere para alcanzar la transformación, cuánto perdura o si después de un cambio seguirá otro, eso dependerá de la madurez del aprendiz y del grado de complejidad de los diversos procesos. Así mismo, la coincidencia conceptual radica en que el cambio es consecuencia de la experiencia, es decir, el aprendiz presencia, vivencia o siente determinadas circunstancias - ya sea una o varias veces - y en base a ello edifica su conocimiento sobre el mundo. La experiencia se refiere no al mismo proceso de vivenciar, sino al resultado del proceso. Dicho resultado se encarga de afectar al aprendiz transformando su conducta y/o sus representaciones mentales.

Valorando ambas aportaciones, Heredia y Sánchez (2013) sostienen que “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta y/o en las representaciones mentales que se obtienen gracias a la experiencia” (p. 10). Además, agregan que la prueba de haber aprendido es cuando el sujeto manifiesta modificaciones en su conducta de las siguientes formas: (1) frecuencia de la conducta, por ejemplo, un niño aumenta la frecuencia de los berrinches para llamar la atención de sus padres y conseguir su propósito; (2) cambiar una conducta por otra, por decir, una persona evitaba una situación por miedo, pero decide afrontar la misma y aprende a controlar su miedo; (3) nuevas conductas, cuando una persona aprende a conducir un automóvil, por ejemplo; (4) y profundización de la conducta, cuando un niño entiende la multiplicación a partir de la suma.

Por otro lado, Aguado-Aguilar (2001) refiere que el aprendizaje comprende un conjunto de procesos complejos por el que la conducta se modifica y adapta a lo largo del tiempo en función de las condiciones ambientales. El “cambio” (una

evidencia fundamental del aprendizaje) se logra en virtud de una serie de procesos que se desarrolla en el interior o la mente del aprendiz - usando un término más fisiológico - cabe indicar: en su cerebro. Este órgano se encarga de procesar los estímulos del ambiente, comparar el nuevo conocimientos con los preexistentes en la memoria y establecer una vía de salida que vendría a ser la respuesta motora o la conducta. En efecto, la conducta es observable, pero el aprendizaje es “inferible”; esto quiere decir, el cambio o la reorganización que se lleva a cabo en la cognición no se puede observar, sino únicamente constatar a partir de las conductas observables. Por tanto, la actuación constituye la base empírica que permite el estudio del aprendizaje.

Desde la perspectiva cognoscitiva de Schunk (2012), “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 4). Así también, Tarpi y Driscoll (2000, como se citó en Salgado, 2006) refieren que el aprendizaje consiste en un cambio persistente que se produce a nivel mental del ser humano como fruto de la experiencia y la interacción con el mundo, el cual repercute en el desempeño del individuo o su conducta adaptativa posterior.

Salgado (2006), con una inclinación constructivista, postula que el aprendizaje supone un cambio relativamente estable producido por la experiencia y/o la interacción con el mundo, donde entra en funcionamiento la dimensión interna y externa del individuo dando resultado al aprendizaje. Es posible verificar que alguien aprendió cuando logra realizar acciones novedosas, y si realiza acciones que ya ejecutaba anteriormente, ahora es capaz de aplicar nuevos pasos, de pronto con mayor exactitud, agilidad y alcance. De otra manera, el cambio podría reflejarse cuando el aprendiz puede emplear determinados conocimientos o conductas en contextos nuevos y/o adaptarse a los mismos.

Desde una posición más pragmática de Biggs (2006), se entiende por aprendizaje como una manera de interactuar con el entorno. Al aprender, se produce un cambio conceptual acerca de los fenómenos y de la forma de concebir al mundo. Esa modificación se da en el plano cognitivo mediante una estructuración de la información, lo que conlleva a pensar y actuar diferente. Así mismo, el autor antedicho piensa que ese cambio es posible lograr cuando el estudiante y docente conocen

los objetivos y saben hacia dónde van. Para ello, es imprescindible la motivación intrínseca y extrínseca; dicho de otra forma, el docente tiene la gran función de motivar en su enseñanza a los estudiantes, así también, estos últimos deben cultivar su compromiso interno con sus metas. Aquí, según el autor aludido, es importante promover el aprendizaje colaborativo o el apoyo entre pares para abordar las actividades de aprendizaje de manera profunda y significativa.

En esta investigación, se asume que el aprendizaje es el cambio relativamente constante que se alcanza como fruto de la experiencia; en primer lugar, a nivel cognitivo y luego se manifiesta a nivel conductual según las condiciones del entorno. El haber aprendido puede verificarse cuando alguien adquiere nuevas habilidades o conocimientos, modifica concepciones anteriores que poseía, perfecciona sus destrezas o reemplaza actividades por otras nuevas acciones.

1.1.1.3. Los enfoques de aprendizaje

Muchos filósofos, psicólogos y pedagogos han elaborado un sinnúmero de estudios para comprender el fenómeno del aprendizaje, esto con la finalidad de que el docente, al enseñar, pueda obrar de mediador para que el estudiante logre aprendizajes de calidad. Por su lado, el estudiante a medida que aprende enlaza la experiencia de aprendizaje con sus saberes previos, reorganiza sus esquemas mentales para luego llevarlo al plano conductual interactuando con su entorno.

En el proceso biplano de enseñanza-aprendizaje, el docente, desde una posición externa al aprendiz, persigue objetivos, condiciona el ambiente, ejecuta procesos pedagógicos, utiliza estrategias y usa recursos didácticos con el fin de alcanzar los propósitos de aprendizajes; a todo esto, el estudiante no permanece pasivo, sino que se involucra activamente dirigiéndose hacia ese mismo propósito emprendiendo un determinado camino, eligiendo estrategias y seleccionando recursos de apoyo; todo esto guiado por la concepción que tiene sobre el aprendizaje. De lo anterior, específicamente el proceso llevado a cabo por el estudiante se le conoce como “enfoque de aprendizaje”, lo cual podría entenderse como el punto de vista y la posición comportamental que asume el estudiante al momento de entrar en contacto con la situación de aprendizaje, es decir, cómo se direcciona a sí mismo regido por sus concepciones para construir su aprendizaje.

Freiberg y Fernández (2016) sostienen que el estudio del proceso de aprendizaje desde el punto de vista del estudiante se inició en Suecia, en el año 1976, por el grupo Göteborg liderado por Marton y Säljö, quienes se preguntaban ¿Cómo un mismo contenido de aprendizaje es comprendido de diversas formas por diferentes estudiantes? Porque, indubitablemente, ocurre eso en las aulas, cada estudiante aborda y concibe un contenido de forma particular. Para ello, los investigadores efectuaron un estudio fenomenográfico en el nivel universitario. Según las referencias de Biggs (2006), los autores suecos aludidos, brindaron a los estudiantes un texto y les indicaron que deben leer para en seguida responder algunas preguntas. Los universitarios procedieron de dos formas bifurcadas:

- 1) Hubo un grupo que, conjeturando las posibles preguntas que se les haría, procuraron identificar y memorizar algunos datos y detalles que les serviría de respuesta, no se interesaron en comprender genuinamente el material, lo que indica que emplearon un enfoque de aprendizaje superficial.
- 2) Por otro lado, hubo otro grupo que, lejos de preocuparse en las preguntas y respuestas, se dispusieron a entender el significado íntegro del texto, trataron de interpretar cuál es el razonamiento real que el autor pretende argumentar en el texto y analizaron detenidamente los datos y detalles. En efecto, usaron un enfoque de aprendizaje profundo.

Así, Marton y Säljö (1976, como se citó en Biggs, 2006) esclarecieron que los enfoques de aprendizaje se trataban de preferencias que los aprendices manifiestan para percibir y procesar la información, la forma de abordar la actividad de aprendizaje; mas no se trataba de una cualidad perpetua del estudiante. Además, concluyeron que el enfoque superficial se trata del procesamiento orientado a memorizar algunos datos del material; mientras que el enfoque profundo consiste en el procesamiento direccionado a comprender el significado cabal del material a aprender.

Este aporte constituyó la semilla para que diversos estudiosos en diferentes países se interesen en consolidar la comprensión de este fenómeno de los enfoques de aprendizaje, por ejemplo, en Inglaterra, el grupo Lancaster dirigido por Entwistle y Ramsden; en Australia, el grupo de Biggs; y en Estados Unidos, el grupo

representado por Schmeck (Beltrán y Díaz, 2011). De una forma más sistematizada, sus planteamientos se precisan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Cuadro comparativo de grupos investigadores sobre los enfoques de aprendizaje

	Grupo Gotemburgo (Suecia)	Grupo de Lancaster (Reino Unido)	Grupo de Australia	Grupo de Estados Unidos
Representantes	Martön, Saljö, Svensson, Laurillard (1979)	Entwistle, Ramsden (1983)	Biggs (1979, 1987, 1999, 2001)	Schmeck
Tipo de investigación	Cualitativa o idiográfica (fenomenografía)	Cuantitativa o nomotética	Cuantitativa o nomotética	Cuantitativa o nomotética
Tarea	Lectura de un texto o artículo académico y posterior recuerdo a través de entrevistas.	1°. Lectura de un texto, entrevista respecto a 5 cuestiones y categorización de las respuestas en 14 variables. 2°. Inventario de Enfoques de Aprendizaje (Approaches to Studying Inventory –ASI-)	1°. Con el objetivo de predecir rendimiento académico del alumnado universitario: Cuestionario de la Conducta de Estudio (Study Behavior Questionnaire –SBQ-). 2°. Para medir enfoques de aprendizaje: Cuestionario del Proceso de Estudio (Study Process Questionnaire –SPQ-) y Cuestionario del Proceso de Aprendizaje (Questionnaire Learning Process –LPQ-). 3°. Adaptación SPQ: Revised Two-Factors Study Process Questionnaire –R-SPQ-2F	1°. Desde la perspectiva cognitiva y del procesamiento de la información: Inventario de Procesos de Aprendizaje (Inventory of Learning Processes ILP-). 2°. Inventario de Aproximaciones al Estudio y Procesos de Aprendizaje (Inventory of Approaches to Studying and Learning Processes–IASLP).
Resultados	1° Dos niveles de procesamiento: profundo y superficial. 2° Dos enfoques en la actividad cognitiva y actitudes: enfoque atomista y holista. 3° Posteriormente cambia “niveles de procesamiento” por “enfoques” o “aproximaciones” (proceso + intención)	1°. Tres orientaciones: hacia la reproducción, significado y logro. 2°. Tres enfoques de aprendizaje (proceso + intención): profundo, superficial y estratégico	1°. Tres factores: superficial, profundo y logro. 2°. Dos enfoques de aprendizaje: superficial y profundo.	Cuatro dimensiones de aproximación al estudio: 1. Orientación al significado (profunda/elaborativa) 2. Orientación a la reproducción (superficial) 3. Orientación al logro (estratégica/comparativa) 4. Orientación académica (organizada)

Fuente: Gutiérrez (2015). *Exploración de las relaciones entre los enfoques de aprendizaje, el tiempo dedicado a las tareas y el rendimiento en el Prácticum de los Títulos de Educación*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

Las deducciones de Biggs (2006) señalan que, los autores mostrados en la tabla 1 difieren en cierta medida en su marco conceptual, empero todos concuerdan en que el contexto del aprendizaje influye directamente en la orientación hacia algunos de los enfoques.

Desde la postura de Freiberg Fernández (2016), los trabajos de John Biggs fueron los que gozaron de mayor difusión al revelar en 1988 que en los enfoques de aprendizajes (superficial o profundo) es posible encontrar dos dimensiones estrechamente interrelacionadas, las cuales son las “motivaciones” y las “estrategias”. La primera está vinculada a las metas que se traza el aprendiz, su creencia de lo que es capaz de lograr (autoconcepto) y su interés por apropiarse del objeto de aprendizaje; y la segunda apunta a las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza para alcanzar sus metas. En tanto que, los que presentan un enfoque superficial se caracterizan por tener una motivación extrínseca y buscar estrategias memorísticas o mecánicas; frente a los que tiene un enfoque profundo, quienes se perfilan por mostrar una motivación intrínseca y consiguientemente optan por estrategias que le permitan analizar exhaustivamente el objeto de aprendizaje y lograr aprendizajes significativos.

Beltrán y Díaz (2011) postulan que el estudiante, constructor activo de su aprendizaje, dispone de un conjunto de motivaciones y estos le conllevan a seleccionar determinadas estrategias para abordar su aprendizaje, y así es como se encarrila hacia un enfoque de aprendizaje específico, sea superficial o profundo. Dicho proceder puede ser influido por factores internos o externos.

Los factores internos o personales se tratan de aspectos personales o internos que pueden ser el bagaje cultural, experiencias de aprendizaje, metas, motivaciones, percepción del entorno, saberes previos, manejo de estrategias, expectativas, la personalidad, etc.

Los factores externos o contextuales hacen mención al entorno del estudiante, tales como los métodos de enseñanza del docente, contenidos, la familia, el entorno social, la cantidad de trabajos, el grado de complejidad de la tarea, los criterios de evaluación, etc.

Así también, Salim (2005) aduce que “aprender” demanda al estudiante un proceso en el que debe converger su motivación (metas de aprendizaje y autoconcepto) y estrategias para abordar la tarea, así como su concepción sobre el aprendizaje. A esta confluencia de elementos se le denomina enfoques de aprendizaje. Al respecto, Barrón y Mitma (2017) afirman que los enfoques de aprendizaje reflejan cómo el estudiante procesa la información en diferentes niveles, esto a través de las motivaciones y elección de estrategias que manifiestan a la hora de hacer frente a las situaciones de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje, en la opinión de Gargallo et al. (2012), se tratan de procesos de aprendizaje que lleva a cabo el estudiante para afrontar una actividad académica; en palabras más simples, es la forma particular que tiene el estudiante para aproximarse a su tarea. Este proceso emana de la percepción que tiene el aprendiz sobre la situación de aprendizaje y los factores personales o contextuales existentes. A medida que el estudiante aprende, entra en funcionamiento sus motivaciones y opta por estrategias que le conlleve al logro del objetivo. Esa interrelación de elementos se da lugar gracias a un proceso metacognitivo.

Por todo lo anterior, se entiende por enfoque de aprendizaje como la forma en que el estudiante ejecuta el proceso de adquisición de aprendizajes, en el que entra a tallar sus motivaciones y estrategias guiadas por la concepción que trae consigo sobre el aprendizaje. Estos dos elementos se interrelacionan y pueden verse influidos por factores internos o externos del educando. Este, al estar frente a una actividad de aprendizaje, puede distinguirse en su orientación según su enfoque profundo o superficial.

1.1.1.4. Modelo de enfoque de aprendizaje según Jonh Biggs

Basándose en las contribuciones de Marton y Saljo, en un comienzo Biggs (1979, como se citó en Freiberg y Fernández, 2016) consideró dos tipos de enfoques de aprendizaje: superficial y profundo; sin embargo, en 1987 agregó otro más al que denominó “enfoque de logro”, que describe al estudiante que tiene como meta, alcanzar el máximo rendimiento académico para lo cual utiliza algunas actividades mecánicas como planificar bien su tiempo, organizar bien sus quehaceres y esforzarse (Salim, 2005).

Además, para evaluar los tres enfoques, Biggs construyó el *Cuestionario de Procesos de Estudio* (Study Process Questionnaire – SPQ) que presentaba 42 ítems correspondientes a seis subescalas, las cuales eran: (1) motivos superficiales, (2) estrategias superficiales, (3) motivos profundos, (4) estrategias profundas, (5) motivos de logro y (6) estrategias de logro. A pesar de que el instrumento anterior gozaba de muestras de validez y confiabilidad, en el 2001, nuevamente Biggs retomó su postura de los dos enfoques - profundo y superficial - para diseñar una nueva versión de instrumento al que lo nombró *Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, Dos Factores* (Revised Two Factor Study Process Questionnaire o R-SPQ-2F). El motivo se debió a que, en esta oportunidad, Biggs logró delimitar que tanto el enfoque superficial y profundo son conceptualmente independientes, y que el “enfoque de logro” evidenciaba una divagación respecto del enfoque profundo, y en menor medida, del enfoque superficial (Biggs et al., 2001, como lo citaron Freiberg y Fernández, 2016).

En ese sentido, esta investigación se fundamenta en la última postura que tomó John Biggs. Y para efectos de recogida de datos, se utilizó el *Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, Dos Factores*, instrumento que consta 20 ítems distribuidos en dos enfoques de aprendizaje: superficial y profundo, los mismos que se subdividen en motivaciones y estrategias superficiales – motivaciones y estrategias profundas.

a) Enfoque superficial

Biggs (2006) describe el perfil del estudiante con enfoque de aprendizaje superficial de la siguiente manera:

- Su intención es pasar el curso, no importa si es con la nota mínima.
- Tiende a priorizar otras actividades relegando sus trabajos académicos.
- Considera al trabajo académico como algo pesado, no lo disfruta, por lo que algunas veces el tiempo le resulta insuficiente.
- Piensa que es suficiente memorizar algunos datos, por si el docente pregunta, responder aparentando que si estudió.
- Tiene una visión escéptica sobre la educación, es decir, no le encuentra sentido, por lo que no se involucra con compromiso en su carrera.

- Presenta ansiedad elevada, porque se concentra en memorizar datos, lo cual le parece una actividad desalentadora.
- Tiene un sentimiento de que su aprendizaje es una imposición u obligación, o en otro caso, un pase para el futuro, tratando de quedar bien con sus familiares o ante la sociedad.
- Algunos presentan una auténtica incapacidad para comprender profundamente ciertos contenidos.

Un estudiante con este perfil de enfoque de aprendizaje, se inclina a desarrollar motivaciones y estrategias superficiales al aprender. La palabra “motivación” procede del latín *movere*, que quiere decir “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”. Por ello, Moore (2001, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) asegura que la motivación se trata de las fuerzas o impulsos que llenan de energía a una persona y lo dirige en su forma de actuar. Por su parte, Woolfolk (1996, como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) expresa que es una condición interna que intensifica y activa la conducta, para luego dirigirla y mantenerla, especialmente cuando se trata del logro de metas. Entonces la motivación es el ímpetu interno que mueve a una persona a actuar de una manera específica.

De acuerdo a Hernández et al. (2012), pueden ser motivaciones extrínsecas cuando se basa en incentivos externos como los castigos o recompensas, o intrínsecas si la motivación es autorregulada, acompañada de la reflexión y autodeterminación para las actividades que se ejecutan.

El estudiante, al traer consigo una motivación extrínseca, emprende sus acciones de aprendizaje en función de un deseo de reconocimiento externo (ya sea de su familia, docente o sociedad), por una recompensa que puede ser la nota aprobatoria u otro estímulo, por lograr el título, por obtener un empleo, por un incentivo económico, por prestigio social, por obligación de alguien u otras condicionantes externas (García, 2009). Para eso, opta por estrategias de aprendizaje superficiales.

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje, de acuerdo a Weinstein y Mayer (como se citó en Fasce, 2007), “son secuencias integradas de procedimientos o actividades que son escogidas por el aprendiz para facilitar la adquisición,

almacenamiento y recuerdo de la información” (p. 1). En otras palabras, serían como las grandes herramientas cognitivas que utiliza el estudiante para potenciar y extender su acción en el proceso del aprendizaje. Las estrategias se aplican de manera intencionada en sus diversas modalidades, tales como (1) las estrategias de selección de información, (2) estrategias de organización de la información y (3) estrategias de elaboración (Beltrán, 2003).

En palabras de Fasce (2007), las estrategias superficiales podrían ser:

- Enfocarse en la recuperación de datos.
- Centrarse en hechos aislados.
- Memorizar para rendir pruebas o exámenes.
- No se establecer relaciones con la experiencia habitual.
- Aceptar los hechos tal como son presentados.
- La motivación es externa, orientada a la aprobación de la asignatura.

b) Enfoque profundo

Por otra parte, Biggs (2006) caracteriza al estudiante con enfoque de aprendizaje profundo tal como sigue:

- Su intencionalidad es abordar su tarea adecuadamente buscando una real comprensión, por lo que muestra una curiosidad genuina e intrínseca por encontrarle sentido y significado a todo lo que conoce.
- Suele tener la convicción de hacer bien las cosas. Esto le permite darle un sentido de importancia a sus trabajos académicos.
- Posee un bagaje cognitivo apropiado, es decir, tiene una sólida base de conocimientos previos, lo que le conlleva a buscar un nivel conceptual elevado.
- Prefiere comprender íntegramente cada concepto, no se conforma con datos inconexos o sin sentido.
- Tiene sentimientos positivos hacia su aprendizaje, es decir, siente placer e incluso euforia al aprender.
- Su motivación es intrínseca, realmente se centra en su objeto de aprendizaje.
- Al asistir a sus clases, suele ir con preguntas, y en otros casos, suele preguntar imprevistamente.

Los estudiantes con un enfoque de aprendizaje profundo traen consigo motivaciones profundas o intrínsecas, las cuales son como tendencias genuinas de tener intereses personales y ejecutar acciones para concretarlo tratando de conquistar desafíos propios. No se requiere de castigos o recompensas para emprender la acción, porque la propia actividad resulta gratificante y recompensante para sí mismo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De hecho, es bueno que la motivación tenga un origen más interno, porque las que se originan del exterior, suelen generar aprendizajes más pasajeros. Las personas que se motivan por sí solas suelen ser más persistentes, aun si los incentivos o castigos externos se reduzcan o desaparezcan (E. García, 2009).

De acuerdo con Fasce (2007), los aprendices que disponen de una voluntad interna tienden a utilizar estrategias profundas como las que se precisan a continuación:

- Enfocarse en el significado
- Relacionar el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje
- Vincular el conocimiento nuevo con otras áreas o materias
- Relacionar el conocimiento con la experiencia real y cotidiana
- Incorporar un análisis lógico y utilizar el juicio crítico.
- Buscar la satisfacción del saber.

Además, desde la perspectiva de García et al. (2014), los estudiantes con un enfoque profundo insisten en activar el conocimiento previo y construir verdaderas estructuras conceptuales, las cuales le conllevan a generar cada vez preguntas de alto nivel cognitivo.

1.1.1.5. Rol del docente en el enfoque de aprendizaje profundo

Biggs (2006) manifiestamente recomienda a los educadores desarrollar el enfoque de aprendizaje profundo en los estudiantes, pero esto no lo puede imponer ni transmitir directamente, sino debe generarlo por medio de actividades de aprendizaje. Concretamente, para promover el enfoque profundo en el aula, es necesario que el docente realice actividades como: compartir los objetivos y la estructura de toda la actividad con sus estudiantes; incentivar a la reflexión por medio de preguntas o planteando problemas; tomar en cuenta sus saberes previos; cuestionar sus concepciones erróneas o escépticas; encauzarlos a analizar la

estructura, en lugar de recoger datos inconexos; enseñar y evaluar en un ambiente de trabajo positivo, donde los errores se vean como oportunidad de aprendizaje; centrarse en la profundidad del aprendizaje, sin preocuparse en la amplitud y usar estrategias que apoyen el logro de los objetivos de aprendizaje profundo.

1.1.2. Hábitos de estudio

1.1.2.1. Los hábitos

En el Diccionario de la Real Academia Española (2022) se establece que hábito es un modo especial de proceder, la cual se obtiene por la repetición de actos iguales originado por tendencias instintivas. Entonces, el principio sustancial para adquirir un hábito es la repetición de actos similares que brotan de la propia necesidad del individuo.

Aristóteles (2014) sostenía que “el hábito se forma poco a poco, como resultado de un movimiento que no es natural e innato, sino que se repite frecuentemente...” (p. 150). En efecto, los hábitos no son pautados por la herencia genética, tampoco constituyen parte de la naturaleza esencial o primaria del individuo, sino que se adquiere a lo largo del desarrollo humano. Por esta razón, Aristóteles (como se citó en Barrio, 2016) denominó al hábito como segunda naturaleza, puesto que, este es una prolongación de la primera naturaleza (lo innato), es decir, después del nacimiento el ser humano adquiere hábitos ya sea pensando y actuando, hasta que estos se arraigan fuertemente a su primera naturaleza como si fuera parte de ella sin serlo. Por lo tanto, la única forma de poseer los hábitos es obteniéndose (Barrio, 2016).

Un hábito es un patrón conductual aprendido que se manifiesta mecánicamente ante situaciones específicas generalmente de tipo rutinarias, donde el individuo no tiene la necesidad de pensar ni decidir sobre la forma de actuar (Vicuña, 1999). Toda acción aprendida y practicada en reiteradas ocasiones, con el tiempo gana la virtud de convertirse en una actividad automáticamente que no demanda de una voluntad consciente.

Por su parte, García-Huidobro et al. (2000) aducen que el hábito consiste en ejercitar una determinada actividad o actitud de forma constante, en un comienzo es fundado por la voluntad, hasta que con el paso del tiempo se vuelve en una

actividad rápida, fácil y agradable de realizar. De similar forma, Duhigg (2012) enuncia que un hábito es una opción que se ejecuta intencionalmente en un momento dado, luego la persona ya no piensa en la misma, pero lo sigue realizando usualmente.

De acuerdo a Covey (1989), los hábitos tienen poderío en nuestras vidas; puesto que son patrones permanentes - generalmente inconscientes – con frecuencia repercuten en el carácter y actitudes, generando así nuestra efectividad o ineffectividad. Así también ratifica Olcese (2014) al pensar que, los seres humanos son criaturas de hábitos y estos son los que rigen la mayor parte de sus actos. Dado que su control es automático, la persona a menudo no es consciente de su poder y efecto sobre la salud mental y física.

Los seres humanos tienden hacia acciones habituales positivas y/o negativas. Mientras más repiten los actos positivos, más aumenta la disposición hasta convertirse en algo permanente, es decir, en virtud (Olcese, 2014). Por el contrario, cuanto más se repiten los actos negativos, estos se tornan en vicios (Barrio, 2016). Todos, en algún momento, quieren prescindir de los hábitos perjudiciales. De acuerdo a Horace Mann (como se citó en Covey, 1989), “los hábitos son como hebras. Si día tras día las trenzamos en una cuerda, pronto resultará irrompible” (p. 49). Ante esta sentencia del carácter inquebrantable, Covey (1989) muestra su desacuerdo aduciendo que el hábito si se puede quebrar; así como se aprende, se puede olvidar, pero por supuesto no es fácil y rápido, sino implica un proceso largo y fuerte compromiso. Cambiar un hábito es sufrible porque este se ha convertido en una práctica agradable o una necesidad producto de la repetición (Kant, 2009); sin embargo, estos no son el destino, sino es posible ignorarlos, cambiarlos o sustituirlos por otros (Duhigg, 2012).

En virtud del análisis de los diferentes constructos, en esta investigación se entiende por hábito como un patrón relativamente estable de pensamientos y conductas que al principio son deliberadas, pero al repetir las mismas acciones, poco a poco terminan por arraigarse a la naturaleza del individuo hasta convertirse en respuestas automáticas o inconscientes que ya no requieren esfuerzo, ejerciendo de esta forma un gran poder sobre la efectividad o ineffectividad del sujeto. Los hábitos pueden considerarse como virtudes o vicios, si son positivos o negativos,

respectivamente. Como estos han sido adquiridos, por la misma razón se pueden perder o cambiar por muy enraizados que estén, para ello será necesario determinar un compromiso claro de cambio e instaurar nuevas rutinas.

1.1.2.2. El estudio

Al buscar el término estudio en el diccionario de la Real Academia Española (2022), se puede encontrar una acepción que indica que es el esfuerzo que realiza el entendimiento con el fin de conocer algo. En el estudio, dicho esfuerzo brota del individuo voluntariamente con un fin determinado, el cual es incorporar a la mente una información sobre algún asunto. Para Yupanqui (2014), el estudio es un esfuerzo integral (físico, mental y emocional) que realiza el individuo para comprender a profundidad algo, interiorizar y aplicarlo, es decir: aprender.

El estudio es un proceso llevado a cabo por un estudiante para aprender cosas nuevas. Este proceso resulta muy complejo debido a que supone la participación sincronizada de varias capacidades: interés, lectura veloz, análisis, razonamiento, comprensión, selección, síntesis, etc. (Angulo, 2014). Así también, Grajales (como se citó en Choque y Zanga, 2011) piensa que el estudio es el proceso mediante el cual el estudiante trata de incorporar nuevos conocimientos a su intelecto, destrezas y habilidades para el ejercicio profesional competente.

En el proceso del estudio, es imprescindible la voluntad, es decir, el querer aprender. Por ello, García-Huidobro et al. (2000) y López (2006) consideran que el estudio es una actividad de aprendizaje personal, consciente, voluntaria y autorregulado que pone en funcionamiento todas las capacidades intelectuales con el fin de conocer, comprender, analizar, sintetizar y aplicar aquellos datos, técnicas, relaciones, problemas, principios y teorías que ayudan al estudiante en su formación. A este respecto, Bouvet (como se citó en Choque y Zanga, 2011) brinda una explicación detallada sobre el estudio:

(...) un proceso consciente y deliberado, donde se requiere tiempo y esfuerzo. Es una actividad individual. Nadie presta el entendimiento a otros. Estudiar involucra conectarse con un contenido, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones, procedimientos. Estudiar depende del contexto, lo cual quiere decir

que la incidencia o la efectividad de una estrategia o de un proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones de las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, no estudiamos de la misma manera para un examen parcial o final que para una prueba escrita o para una presentación oral. Por tanto, estudiar es un proceso orientado hacia metas, lo cual quiere decir que cuando se estudia, se lo hace en función de objetivos o metas preestablecidas que se pretende alcanzar de un determinado periodo de tiempo. (p. 6)

Así pues, en esta investigación se concibe al estudio como un esfuerzo integral que realiza el estudiante de forma individual, consciente y deliberada, con el propósito de conocer algún asunto o experiencia de interés, mediante la movilización de factores cognitivos, afectivos, sociales y ambientales del individuo.

1.1.2.3. Definición de hábitos de estudio

El ser humano siempre tiene la necesidad de conocer cosas nuevas, informarse de su realidad, comprender algún tema, disciplina o ciencia. Cuando se dispone a aprender o conocer algo voluntaria y conscientemente, está llevando a cabo un proceso muy importante: el estudio. Como en todo proceso o actividad, es inevitable forjar costumbres; al estudiar, también se crean patrones de conducta llamados “hábitos de estudio”.

Al respecto, varios autores como García-Huidobro et al. (2000) Acevedo et al. (2015) y Cuadros et al. (2017), han referido que el hábito de estudio es la forma especial y cotidiana – que tiene el estudiante – para enfrentarse a su quehacer académico y lograr aprendizajes, para lo cual es imprescindible la organización de su tiempo, espacio, técnicas y métodos de estudio. Así también, Martínez y Pantevis (2010) precisan que el hábito de estudio permite al aprendiente desplegar técnicas de lectura, tomar apuntes, memorizar, prepararse para los exámenes, distribuir el tiempo, establecer un lugar fijo, destinar tiempo exclusivo y mantener el ánimo para aprender.

En la opinión de Mondragón et al. (2017), los hábitos de estudio son modos constantes de actuación del estudiante para enfrentarse a los nuevos contenidos

con la finalidad de conocerlos, comprenderlos y aplicarlos. Esas actuaciones pueden ser las siguientes: aprovechar el tiempo de estudio, lograr condiciones adecuadas, desechar los elementos distractores, plantear eficazmente el trabajo, seleccionar bien las fuentes de información, presentar pertinentemente los resultados, y dominar las técnicas de observación, atención, concentración y relajación.

Desde la posición de Cartagena (2008), los hábitos de estudio hacen referencia al método que el estudiante está acostumbrado a realizar para asimilar unidades de aprendizaje, evitar distracciones, atender al material específico de estudio y esforzarse a lo largo del proceso por medio de la práctica en la realización de las tareas escolares.

Por su parte, Pozar (2002, como se citó en Torres et al., 2009), plantea que el hábito de estudio se trata de aplicar métodos y actitudes que proveen la adquisición de conocimientos. Además, este autor considera que el hábito de estudio es un factor preponderante para el éxito en la vida académica; de igual forma lo corrobora Olcese (2014) al indicar que el hábito de estudio es el más potente predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia o de memoria; los factores que así lo garantizan son el tiempo que se le dedica y el ritmo que se le imprime al trabajo. Esto parece confirmar que los hábitos constituyen el primer paso para activar y desarrollar la capacidad de aprender en los estudiantes (García-Huidobro et al., 2000).

Al respecto, conviene decir que en el campo del estudio, los hábitos juegan un rol importante, ya que hacen más fácil el camino para el logro de aprendizajes aplicables y significativos, al intervenir en la mejora de los procedimientos, las estrategias y los factores asociados a las formas de apropiarse de la información y convertirla en conocimiento (Castillo, 2015).

Los autores Mondragón et al. (2017), postulan que los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que suele usar el estudiante para enfrentar una cantidad de contenidos de aprendizaje. Desde luego, esto requiere mucho esfuerzo, dedicación y disciplina, y se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones del estudiante con deseos de aprender. Por esta razón, debe

entenderse que el proceso de aprendizaje es complejo y requiere de una adecuada planificación y organización del tiempo.

A juicio de Fernández (1988, como se citó en Hernández et al., 2012), los hábitos de estudio han de entenderse como el conjunto de hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto, de una forma más fácil y profunda, para la asimilación, transformación y creación de valores culturales.

En esta investigación, se entiende por hábitos de estudio como el conjunto de actitudes, métodos, estrategias y técnicas que el estudiante, de forma cotidiana, aplica al momento de enfrentar su quehacer académico, en el que confluyen dimensiones importantes como la planificación del tiempo, organización del espacio, manejo de elementos distractores, memorización, atención, relajación, estrategias y técnicas de lectura, búsqueda de información y preparación para el examen. Puesto que el hábito tiene el poder de ejercer gran control sobre el bienestar o no del sujeto, los hábitos positivos de estudio garantizan el éxito académico, por el contrario, los negativos garantizan una ruta más dificultosa para el logro de aprendizajes significativos y aplicables.

1.1.2.4. Modelo de hábitos de estudio según Luis Vicuña Peri

Luis Alberto Vicuña Peri es un destacado psicólogo y docente investigador de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Lima. En el año 1985, dispuso su amplio conocimiento a la investigación de los hábitos de estudio y así logró patentar un instrumento de recolección de datos llamado “Inventario de hábitos de estudio CASM-85”, en el que identificó cinco dimensiones que son las siguientes: forma de estudio, resolución de tareas, preparación de exámenes, forma de escuchar la clase y factores que acompañan al estudio.

a) Forma de estudio

Responde a la pregunta: *¿Cómo aprende el estudiante?* Un alumno utiliza un conjunto de técnicas de estudio que le ayudan a mejorar su rendimiento y le facilitan los procesos de aprendizaje. Mientras más se repitan las técnicas, más fácil será de dominar y aumentará la calidad del estudio (López, 2006). En esta primera dimensión, se movilizan las técnicas de recogida y selección de la información,

las cuales son: la prelectura, lectura comprensiva, uso del diccionario, notas al márgen, subrayado, esquema, el resumen, la memoria y el repaso.

La Prelectura o lectura exploratoria, de acuerdo a Yupanqui (2014), se trata de leer velozmente con la finalidad de tener un panorama general del tema que luego se va a estudiar a detalle. En cambio, la lectura comprensiva es una actividad personal de forma interactiva, estratégica y constructiva, cuya finalidad principal es llegar a la profundidad del texto (Liceo, 2013). Al respecto, López (2006) realizar las siguientes estrategias.

- Leer ordenadamente, desde el principio, buscando desentrañar todo el mensaje que encierra el escrito; es decir, se debe leer para entender.
- Hacer pausas y preguntarse: ¿Cuáles son las ideas o hechos importantes que se presentan en esta parte del texto?, ¿Cuáles son las causas y efectos?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Quién?, etc.
- Subrayar las ideas principales, los hechos importantes y escribir notas u observaciones en los márgenes de las hojas.
- De encontrar palabras desconocidas, buscar en el diccionario o enciclopedia.
- Elaborar resúmenes de lo leído. Ahí se debe tratar de relacionar, concretar y formular ideas fundamentales o directrices de lo que se leyó.
- Examinarse a uno mismo a partir de preguntas o resolviendo ejercicios que suele haber al final de cada capítulo del libro.

De acuerdo a García-Huidobro et al. (2000), buscar en el diccionario palabras nuevas o desconocidas es muy importante porque imbuye al lector en la evolución de su idioma, representa un excelente medio de interés y reflexión, permite mejorar la ortografía y progresar en la comprensión de significados.

Por su parte, Contreras et al. (2017) resalta el uso de la técnica “notas al márgen” para comprender el texto. Afirma que estas surgen a partir de las ideas principales que se van encontrando en cada párrafo. Las notas pueden realizarse guiándose de preguntas como ¿De qué trata este párrafo? ¿Qué quiere decir realmente? Las respuestas se escriben de forma sintetizada en el lado izquierdo de la hoja.

El Subrayado es otra técnica ineludible en el proceso del estudio o lectura. Concerniente a ello, Liceo (2013) concibe lo siguiente:

Consiste en subrayar o marcar los enunciados que expresan la idea principal del párrafo o del texto. Para lograrlo, es necesario, primero, parafrasear el párrafo en forma oral y luego discutir conjuntamente lo más relevante para luego subrayar. Esto servirá para que el lector aprenda a seleccionar dentro del contenido, la información más relevante o esencial, para que desarrolle la habilidad mental de síntesis y para que jerarquice las ideas. (p. 29)

Contreras et al. (2017) identifican tres tipos de subrayado:

- El subrayado horizontal o lineal: se realiza una línea debajo de las palabras, ideas o conceptos clave que se desea resaltar.
- El subrayado vertical: se usa para distinguir varias líneas de un mismo párrafo. La línea vertical se coloca al extremo derecho o izquierdo del párrafo leído.
- El subrayado estructural: permite destacar las ideas apoyándose en las anotaciones al margen respondiendo preguntas claves.

Una vez culminada la lectura, prosigue la sistematización de la información nueva. Para ello, los esquemas constituyen una de las estrategias más pertinentes. En palabras de Liceo (2013), se trata de construir esquemas para representar la información posterior a la lectura. Permiten mostrar la información clave del texto de una forma más gráfica y visual, haciendo uso de cuadros, flechas, llaves, líneas, trazos, etc. Algunos organizadores pueden ser por ejemplo: cuadro sinóptico, diagramas, cuadros comparativos, secuencias narrativas, mapas conceptuales, líneas de tiempo, etc. A continuación se presenta un modelo de cuadro sinóptico:

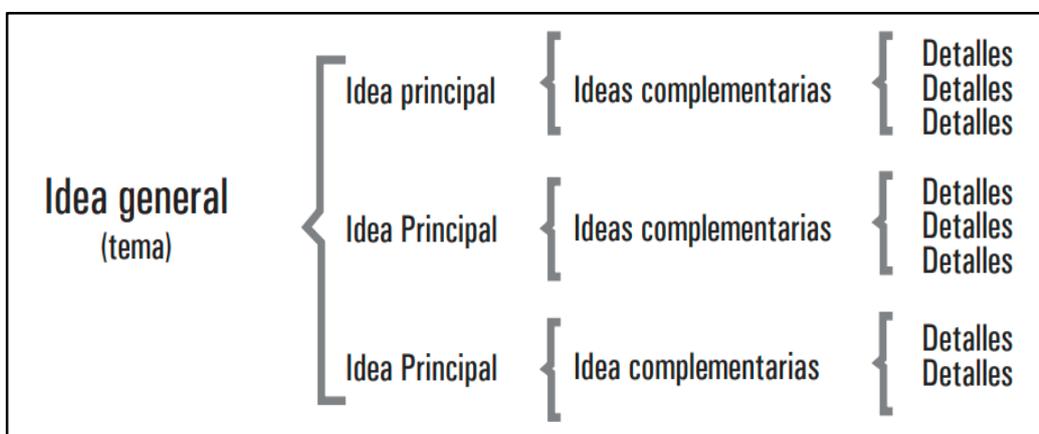


Figura 1: Ejemplo de Cuadro sinóptico

Fuente: Liceo (2013. P 34)

Otra técnica muy conveniente a utilizar después de la lectura es el resumen, la cual consiste en una representación abreviada y precisa del contenido de un texto, sin hacer una interpretación crítica ni cambiar el sentido del autor; es decir, sólo se debe enfocar en redactar brevemente recogiendo las ideas principales del texto leído (Cruz, 2018).

Por su parte, Angulo (2014) destaca la importancia de la memoria después de leer, sosteniendo que es fundamental desarrollar y organizar la memoria para convertirla en un banco de datos más grandioso y eficaz posible, del cual se pueda obtener respuestas creativas, rápidas y oportunas para lograr el mayor éxito posible. Agudelo et al. (2009) compara la memoria con el funcionamiento de un archivador, en el sentido de que al hallar la información en el lugar correspondiente se aligera el proceso de selección y recuperación del material. Para ejercitar la memoria, Chicharro (2000) acentúa la utilidad del repaso y explica que se trata de volver a pasar el esquema que se ha elaborado con el objetivo de evitar el olvido y tener en mente toda la información; además, sostiene que los repasos deben realizarse así: el primero a las 24 horas, el segundo a la semana, el tercero al mes, el cuarto y último de manera general.

b) Resolución de tareas

La directriz de esta dimensión es la pregunta: *¿Cómo hace sus tareas?* En la realización de los trabajos académicos, el estudiante moviliza un conjunto de procesos cognitivos, volitivos y afectivos. Además, estos procesos dependen del grado de compromiso que el estudiante asume frente a sus tareas. El compromiso hacia las tareas es el grado en que el alumno se inmiscuye, implica, interesa y conecta activamente para hacer sus tareas académicas y lograr aprendizajes (Rigo, 2013).

En relación a este tema, Arguedas (2010) manifiesta que los estudiantes con bajos niveles de involucramiento demuestran apatía, comportamientos maladaptativos y ausentismo. Conviene decir entonces, que un estudiante comprometido se involucra de forma enérgica e intensa con su tarea y su meta de aprendizaje, en contraste, el estudiante que no tiene disposición hacia sus tareas hace el mínimo esfuerzo, procrastina sus trabajos, es apático, le falta interés y se conforma con un aprendizaje superficial.

Rigo (2013) enfatiza en que el compromiso hacia las tareas académicas comprende tres dimensiones: cognitivo, conductual y afectivo. El Compromiso cognitivo hacia las tareas académicas consiste en canalizar las actividades mentales como la sensación, percepción, atención, pensamiento, memoria e imaginación para darle una forma y significado al trabajo.

De acuerdo a Arguedas (2010), el estudiante que tiene un compromiso cognitivo real demuestra las siguientes cualidades:

- Capacidad de autorregulación: es capaz de planificar racionalmente su tiempo para sus tareas, se propone metas de aprendizajes, busca comprender cabalmente las ideas de lo que estudia, monitorea el logro de sus objetivos y lleva a cabo la metacognición.
- Utiliza estrategias para comprender, recordar y organizar el material estudiado, busca relacionar sus saberes previos con los nuevos y plantea nuevas concepciones a partir de su entendimiento.
- Asume cada trabajo como un desafío; realiza un auténtico esfuerzo para hacer un buen trabajo y persiste en ello.
- Demuestra flexibilidad en la resolución de problemas; es decir, se muestra presto a intercambiar ideas con otros o empezar por resolver por las partes más fáciles.

El Compromiso conductual hacia las tareas tiene que ver las actitudes que demuestra el estudiante al momento de asumir las tareas académicas. En el razonamiento de Arguedas (2010), se puede desglosar en tres tipos: (1) el cumplimiento con las normas establecidas, esto quiere decir, respeto a las reglas determinadas, responsabilidad y puntualidad en la presentación de tareas, persistencia en el buen comportamiento y ausencia de conductas disruptivas; (2) participación en clases, incluye la concentración, atención y participación activa (preguntas, respuestas y contribución a las discusiones) y (3) participación en actividades extracurriculares, por ejemplo: practicar deporte, ser parte de actividades sociales de la institución, formar grupos, etc.

Por último, el compromiso afectivo hacia las tareas está relacionado con el disfrute y goce que demostrará el estudiante al elaborar su trabajo académico; se trata del valor que le brinda y las reacciones positivas o negativas que manifiesta hacia sus

tareas, compañeros o docentes. Un estudiante con alto compromiso afectivo hacia sus tareas se interesa con una auténtica fuerza de voluntad en la misma ya sea dentro o fuera del aula; por el contrario, el que no posee compromiso emocional se inclina a conductas de aburrimiento, fatiga, ansiedad, frustración y nervios (Rigo, 2013); por lo que empieza a postergar sus responsabilidades y dedicarse a otras actividades alternativas que les resulta más placenteras, retrasando de esta forma su tiempo de estudio, lo cual se verá obligado a recuperar o le irá mal en el logro de las metas de aprendizaje (López, 2006).

c) Preparación de exámenes

Padilla (2007) argumenta que el examen no solo debe conllevar al estudiante a vaciar la información retenida, sino principalmente debe permitirle ejercer su pensamiento crítico para vincular lo aprendido con situaciones reales que se le presentarán en su ejercicio profesional o vida cotidiana. Además, debe ayudar al docente y al estudiante a responderse las preguntas como “¿para qué se enseñó?”, o bien, “¿para qué aprendo?”, según corresponda.

En ese sentido, la pregunta orientadora es: *¿Cómo el estudiante prepara sus exámenes?* Afrontar un examen comprende poner en práctica algunas técnicas y hábitos en la fase previa y durante el desarrollo del examen.

Olcese (2014) enfatiza en que no se debe dejar el examen para el último día o para la víspera, sino se debe estudiar para tener una vida más plena, productiva y útil para la sociedad. A juicio de Contreras et al. (2017), la preparación para un examen requiere determinar un tiempo exclusivo para el estudio desde el inicio hasta el fin del curso, estudiar concienzudamente y autoevaluarse mediante preguntas acerca de las ideas más importantes o hacer un resumen/esquema para organizar lo comprendido.

Una técnica fundamental que permite afianzar la apropiación de los aprendizajes es el repaso. En la concepción de García-Huidobro et al. (2000), el repaso consiste en volver a recordar la información obtenida anteriormente. Para esto, se debe destinar un tiempo breve del horario fijo de estudio. No se trata de volver a estudiar todo el material anterior, sino de enfocarse en las ideas más destacadas.

Por ejemplo: plantearse un cuestionario, elaborar esquemas, escribir un resumen, releer los apuntes o las partes subrayadas, etc.

López (2006) afirma que el día del examen no se debe repasar nada. Por otra parte, para desarrollar un examen oral aconseja percibirlo como una gran oportunidad de prepararse profunda y concienzudamente, tener dominio de los temas estudiados, desarrollar un juicio crítico para relacionarlo con la realidad y ser capaz de generar ideas propias. Asimismo, recomienda cuidar la presentación personal y evitar dar una imagen de una persona despreocupada puesto que el/la docente podría asociarlo con el modo y grado en que el estudiante se prepara en la asignatura.

d) Forma de escuchar la clase

La interrogante es *¿Cómo escucha sus clases?* En el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en el aula, el estudiante despliega un conjunto de actitudes, técnicas y estrategias para procesar la información que recibe, tales como la toma de apuntes, participación activa, atención y concentración.

Tomar apuntes en clase es una actividad que canaliza y propicia el aprendizaje. No se trata de copiar todo lo que se escucha o lee, sino de absorber las ideas más importantes y escribirlas con las propias palabras. Por eso implica tener un alto grado de disposición física y mental para estar atentos a la información relevante que se presenta en el entorno áulico, de laboratorios, etc. Al anotar las ideas, es conveniente escribir con letra legible, destacar las ideas más relevantes con negritas y/o subrayados, organizar apropiadamente la estructura de la temática y emplear adecuadamente las abreviaturas (Olcese, 2014).

Silberman (1998) afirma que, el aprendizaje requiere del estudiante su participación activa en sus actividades de aprendizaje y una acción reflexiva. Por su parte, Biggs (2006) afirma que el docente es quien debe dirigir diferentes actividades de aprendizaje para que los estudiantes se impliquen activamente en el proceso del aprendizaje; sin embargo, también es muy importante que el estudiante tenga consigo motivaciones intrínsecas para inmiscuirse en el objeto de aprendizaje haciendo intervenciones, expresando sus dudas, realizando preguntas, explicando su punto de vista, etc.

En las experiencias vivenciadas en el aula, se despliegan permanentemente la atención y concentración del estudiante. A juicio de Olcese (2014), se entiende por atención como una actividad mental que radica en focalizar la conciencia hacia un punto u objeto específico, esto con la finalidad de percibirlo de forma más clara y precisa. Atender y concentrarse presentan una estrecha relación, ya que la concentración es prestar atención en su mayor plenitud respecto de un determinado asunto, objeto o situación, dicho de otra forma, es llevar la atención a un nivel elevado, de manera que las otras circunstancias del entorno son relegadas o resultan inadvertidas por el estudiante.

e) Factores que acompañan al estudio.

En el proceso del estudio, el entorno ambiental, familiar y social juega un papel fundamental, ya que las condiciones contextuales pueden favorecer o dificultar el acto de estudiar. Por ello, Vicuña (1999) plantea la pregunta: *¿Qué acompaña sus momentos de estudio?* Esto con la finalidad de analizar cómo el estudiante gestiona los elementos visuales, auditivos, alimenticios, familiares y sociales en su tiempo de estudio.

Para alcanzar una concentración apropiada, es necesario que el estudiante tenga un silencio tanto exterior como interior. Nadie puede estudiar con efectividad si alrededor le acompaña el televisor, celulares, radio, música, conversaciones de la familia, salidas con los amigos, alimentos en el lugar de estudio, etc. Tampoco se puede estudiar debidamente si por dentro se encuentra con un mal estado de ánimo, con pensamientos divagando en otros asuntos López (2006).

Por tanto, para estudiar es conveniente adecuar un espacio y tiempo exclusivo, así como tener un bienestar emocional y espiritual. Por ello, Olcese (2014) indica que para estudiar es indispensable contar con un espacio libre de distractores. La tranquilidad es la base para el estudio personal. Lo recomendable es tener un lugar fijo y tener todos los materiales de estudio al alcance.

1.2. Antecedentes

Al hacer las indagaciones, no se encontró antecedentes directamente relacionados al presente trabajo de investigación, a excepción de uno que se realizó en Chile por Arán y Ortega (2012), el cual se ha tomado como precedente principal. Aun así, se han revisado

diversas investigaciones en cuyos resultados ha sido posible encontrar datos que se aproximan, en cierta medida, a las temáticas de esta investigación.

1.2.1. Internacionales

Ebalde et al. (2001) llevaron a cabo una investigación sobre los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. En esta investigación se propusieron analizar descriptivamente los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario. Así pues, concluyeron que la media más alta se presentó en el enfoque profundo, luego en el enfoque superficial y por último, en el de alto rendimiento. Además, hay un alto porcentaje de estudiantes que se perfilan con un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, abismalmente distanciado, con un enfoque alto rendimiento.

Salim (2005) recabó un estudio denominado “El cuestionario cepea: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”. En dicha investigación, uno de sus objetivos fue determinar los enfoques de aprendizaje de los educandos. La conclusión a la que arribó fue que, la mayoría (56%) de los estudiantes adoptan un enfoque profundo, seguida por un 22,6% de aprendientes que adoptan un enfoque superficial. Un dato que sorprendió a la autora es la existencia de un porcentaje (21,4%) de estudiantes que no coincide con ninguno de los enfoques mencionados, por lo que les denominó “grupo ambivalente”. Según la investigadora, este grupo pareciera que asume sus actividades académicas con una motivación y estrategias superficiales, probablemente sean de los que siempre buscan evitar el trabajo y resolver sus tareas haciendo el mínimo esfuerzo.

De La Fuente et al. (2008) se ocuparon en una investigación denominada: “Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas”. Los hallazgos del estudio registraron la relación entre los enfoques, la autorregulación y el rendimiento académico, pero con ciertas diferencias. El enfoque profundo se relaciona positivamente con cuatro dimensiones de la autorregulación: conciencia, planificación, estrategias autorreguladoras y satisfacción con el aprendizaje; en contraste, el enfoque superficial se relaciona de forma negativa con las dimensiones autorregulatorias antedichas. Por otra parte, de forma general, se determinó una escasa relación entre los enfoques, la autorregulación y el rendimiento académico, pero con marcadas diferencias cuando se trata de analizar por universidades. En la Universidad de Almería las relaciones fueron más significativas, mientras que en las otras, fueron mínimas. Por ejemplo: En la

Universidad de Almería se halló una relación positiva entre la estrategia profunda con el rendimiento procedimental, pero una relación negativa entre la motivación superficial y el rendimiento global; en cambio, en la universidad de La Granada se percibió una incoherencia al notarse una relación negativa entre el uso de estrategias autorregulatorias y el rendimiento procedimental y actitudinal. Esto podría ser por las brechas que presenta la evaluación cuando se trata de tomar en cuenta el aprendizaje procesual y el valor del comportamiento del estudiante Granadino. Otro aporte que merece destacar del estudio anterior, es que la autorregulación se consideró tanto para la planificación y desarrollo del aprendizaje; por otro lado, se desdobló el rendimiento académico en tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal.

Pérez et al. (2011) llevaron a cabo un estudio cuyo título es: “Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año”. El objetivo del estudio fue correlacionar dicha variables en estudiantes del primer año de ocho carreras de una universidad chilena. Los resultados señalaron que se presentan relaciones significativas (r superior a 0.30, $p < 0.001$) entre estrategias de disposición al aprendizaje y alineación hacia un enfoque de aprendizaje profundo. Cabe especificar que, el enfoque profundo se relaciona moderadamente con la horas de estudio semanal; pero de forma baja con las horas de estudio de fin de semana, las estrategias de gestión de recursos y la organización del tiempo.

Por otra parte, Beltrán y Díaz (2011) desarrollaron un estudio titulado: “Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM”, buscando identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los resultados demostraron que, en la muestra de estudio, supeditan el enfoque superficial (40.1%), sobre el profundo (28.6%) y el logro (31.3%). Aparte de eso, se halló una relación significativa entre las calificaciones bajas con el enfoque superficial y calificaciones altas con enfoque profundo. En ese entender, los autores señalan que remarcan la necesidad de conocer los intereses y expectativas de los estudiantes al llevar un curso, esto con la finalidad de encauzarlos hacia un aprendizaje autónomo, autorregulado, autodirigido, estratégico y significativo; en otras palabras, brindar una enseñanza basado en principios socioconstructivistas para tener educandos con un enfoque de aprendizaje profundo.

En México, por su parte, Bedolla (2018) emprendió un estudio mixto titulado “Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes

sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior”, con el que pretendió fortalecer los hábitos y técnicas de estudio de los educandos para desarrollar aprendizajes sostenibles. Al aplicar el proyecto en 62 universitarios, al inicio, los resultados dieron cuenta que gran parte de ellos desconocían a profundidad sobre los hábitos y técnicas de estudio, pero con la implementación del programa ellos se fortalecieron en dichas herramientas; además, los tests y las entrevistas aplicadas al término del proyecto, pusieron en evidencia sobre los efectos positivos del programa, puesto que los universitarios se conscientizaron más sobre la importancia de los hábitos y técnicas de estudio y al mismo tiempo desarrollaron sus competencias para lograr aprendizajes sustentables.

Otra investigación se llevó en centroamérica, acerca de los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico en universitarios, por Pineda y Alcántara (2018). La intención investigativa fue saber cuál es el grado de correlación entre las dos variables aludidas. Al recoger los datos, los investigadores clasificaron dos grupos de estudiantes: los que tenían hábitos positivos y los que poseían hábitos no tan favorables. Así también, respecto del rendimiento académico categorizaron en cinco tipos según sus notas (0-20, 20-40, 40-60, 60-80 y 80-100). Al final comprobaron (en un nivel de confianza del 95%) que existe una relación significativa entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico; es decir, que a mayor desarrollo de hábitos óptimos, el estudiante mejorará su desempeño estudiantil.

En Colombia, Jiménez et al. (2019) decidieron indagar acerca de la “Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior”. El propósito que se plantearon fue analizar la asociación que existe entre la motivación (intrínseca y extrínseca) con los hábitos de estudio en universitarios colombianos. Los resultados revelaron que la motivación intrínseca está relacionado con la lectura comprensiva, la elaboración de resúmenes y esquemas para estudiar; mientras que la motivación extrínseca se halla asociado a la revisión bibliográfica y ambiente de estudio favorable. En ese sentido, los autores coligieron que a mayor motivación profunda y genuina, el estudiante tiende a leer comprensiva y analíticamente, además de desarrollar el hábito de sistematizar las ideas en un resumen o un organizador visual; por otro lado, a mayor motivación superficial o extrínseca, el estudiante tiende a revisar variada bibliografía para hacer sus trabajos y organizar mejor su lugar de estudio.

Arán y Ortega (2012) efectuaron una investigación titulada: “Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco, Chile 2011”. La finalidad fue describir cómo se caracterizan los hábitos de estudio y los enfoques de aprendizajes en la muestra de estudio. Los resultados expusieron que, en las tres carreras, prevalece el enfoque de aprendizaje profundo, con una intensidad media; pero sin alejarse mucho de los datos del enfoque superficial. Por otro lado, al analizar los datos sobre los hábitos de estudio, se encontró que los estudiantes mostraron mayor tendencia a tomar conductas y hábitos inadecuados. La investigación - antes presentada - tiene un diseño descriptivo. Pero, tomando en cuenta los resultados, es posible relacionar empíricamente las dos variables e inferir que: la inclinación hacia hábitos de estudio inadecuados no afecta significativamente en la adopción de un enfoque superficial (disposición hacia una aprendizaje por memorización); o por el contrario, la práctica de hábitos de estudio pertinentes no afecta, en gran medida, al acogimiento de un enfoque de aprendizaje profundo (disposición hacia el aprendizaje por comprensión). Las mismas autoras, Arán y Ortega (2012), parecen coincidir con esta deducción, al afirmar que los hábitos de estudio inadecuados, en ciertos casos, pueden o no perjudicar significativamente en el rendimiento académico.

Soto et al. (2012) llevaron a cabo un estudio titulado: “Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria”. Su tercer objetivo fue determinar la correlación entre los enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y de logro) y las estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo). De este modo, los investigadores señalaron que, los aprendices que acogen un enfoque profundo o de logro parecen desarrollar estrategias de aprendizaje de modo más pertinente. En cambio, si gozan de un enfoque más superficial, a menudo muestran pobre destreza para ejercitar sus estrategias de adquisición y recuperación de la información, así como las estrategias de apoyo al aprendizaje. La única dimensión que no se relaciona significativamente es la dimensión referida a la codificación de la información.

Por su parte, García (2005) desarrolló una investigación titulada “Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterios y psicopedagogía”. En el estudio se propuso diagnosticar los enfoques de aprendizaje de los universitarios. De esta manera encontró que, la mayoría de los participantes no se inclina con certeza hacia ninguna de las categorías establecidas, por lo que se caracterizan por tener una motivación intrínseca

ante sus trabajos académicos y relacionar los temas con sus saberes previos, pero así también suelen emplear estrategias superficiales (memorizar datos solo para rendir un examen) sin profundizar autónomamente sus materias de estudio.

1.2.2. Nacionales

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Encinas (2010) elaboró una tesis que se titula “Alineamiento constructivo de la enseñanza y su relación con la calidad del aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria, Facultad de Educación, UNAP, Iquitos-2009-II”. Con esta investigación, de tipo no experimental y diseño transeccional - correlacional, pretendió establecer la relación entre el alineamiento constructivo de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes de los universitarios. En sus conclusiones, el autor sostiene que el 60% de docentes sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra. Así también, en cuanto a los estudiantes menciona que el 52% de ellos tienen un nivel de aprendizaje superficial. Por último manifiesta que el alineamiento constructivo de la enseñanza se relaciona significativamente con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UNAP.

Laguna (2018) realizó su tesis de maestría denominada “Hábitos de estudio y aprendizaje significativo en los estudiantes del primer semestre de la Escuela Profesional de Educación – Filial Espinar – UNSAAC, 2018”. En su investigación, se planteó identificar el grado de relación que hay entre los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo. Para dar respuesta a su objetivo general, aplicó la prueba no paramétrica de Tau-B de Kendall, encontrando así, un coeficiente de correlación de 0,512, valor que alega la existencia de una asociación moderada y directa entre las variables de estudio, en un nivel de confianza del 95%. Esto, según la autora, implica: cuanto mayor sea la práctica de buenos hábitos de estudio, mejor será el logro de aprendizajes significativos. Además, pudo identificar que el 47,3% de estudiantes (porcentaje predominante) consideran que sus hábitos de estudio son regulares; por otro lado, el 49,1% de estudiantes indicaron que se encuentran dentro del nivel “en proceso” respecto del aprendizaje significativo.

Orientándose a la misma línea de investigación, Osorio (2018) llevó a cabo una investigación para optar su grado de maestría, la cual se tituló: “Los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo de los estudiantes de Electrotecnia Industrial del Instituto de

Educación Superior Tecnológico Público Manuel Seoane Corrales de San Juan de Lurigancho - Lima 2017”. Su finalidad fue determinar la relación que existe entre las variables antes mencionadas. Las conclusiones del estudio afirman que hay una correlación significativa, positiva y fuerte entre los hábitos de estudio y los aprendizajes significativos, esto porque se halló un coeficiente de correlación de $r_{xy}= 0,87$ puntos. De manera más concreta, la autora declara que los “hábitos de técnicas de leer y tomar apuntes”, así como de “trabajo intelectual” se relacionan significativa, positiva y fuertemente con el aprendizaje significativo; los “hábitos de concentración” se relacionan significativa, positiva y moderadamente con el aprendizaje significativo; y mientras que el “hábito de distribución de tiempo” y el aprendizaje significativo se relacionan significativa, positiva y débilmente.

Así también, Albuquerque (2019) hizo su investigación de maestría titulada: “Hábitos de estudio y aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de arquitectura, Trujillo, 2019” con el objetivo de relacionar las dos variables antes referidas. Las conclusiones del estudio revelan que hay una correlación positiva, de efecto grande, entre los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo ($Rho=.64$); más precisamente con las dimensiones: “experiencias previas” ($Rho=.60$), “nuevos conocimientos” ($Rho=.51$) y “relación entre nuevos y antiguos conocimientos” ($Rho=.53$). En palabras de la investigadora, estos hallazgos demostraron que los hábitos de estudio son imprescindibles en el proceso del aprendizaje, ya que efectivizan la capacidad de retención, memorización, comprensión de la información y preparación para los exámenes.

Por su parte, Córdova y Alarcón (2019) hicieron una investigación denominada “Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte”, con el objetivo primordial de descubrir cuál es la relación de los hábitos de estudio con la procrastinación. Los resultados expusieron que, de manera general, no se encontró una relación significativa entre las dos variables. Sin embargo, de forma específica sí se halló relaciones significativas entre la “preparación de exámenes” (de hábitos de estudio) y la “postergación de tareas” (de procrastinación académica); así también, entre la “forma de escuchar la clase” de los hábitos de estudio y la “autorregulación” de la procrastinación académica. Esto implica que los estudiantes que no se preparan para sus exámenes buscan liberarse de sus responsabilidades académicas, por otro lado, quienes no escuchan sus clases apropiadamente tienen dificultades para regular su quehacer académico.

Otro investigador peruano es Vicente (2019), quien desarrolló su estudio titulado: “Los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo, en estudiantes del VI Ciclo de una Institución Educativa Emblemática “José María Eguren” de Barranco, 2019”. Con ello, se propuso saber la relación entre las variables antedichas. Los resultados a los que arribó, prueban que los hábitos de estudio están relacionados con el aprendizaje significativo ($Rho = ,614$) en un nivel medio alto; lo que quiere decir, al mejorar los hábitos de estudio, es posible acrecentar el nivel de aprendizajes significativos en los estudiantes.

1.2.3. Regionales

Sánchez et al. (2017) desarrollaron un estudio titulado “Concepción del aprendizaje y desempeño académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno”. Con esta investigación, fundamentalmente, buscaron conocer cuál es la correlación entre las concepciones de aprendizaje (profunda-superficial) y el desempeño académico de los universitarios. Al término de la investigación, concluyeron que existe una relación moderada entre ambas variables ($r=0,448$); además, en el 85,7% de estudiantes predomina la concepción profunda y el 57,14% de ellos tienen un desempeño académico bueno. Esto quiere decir que, a mayor complejidad de la concepción del aprendizaje desde el punto de vista del estudiante, mejor será el desempeño académico de los educandos.

Acero (2017) elaboró un estudio titulado “Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico en idioma inglés en estudiantes de la escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales del quinto semestre de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez filial Puno – 2017. Si bien sus objetivos estuvieron orientados a analizar correlaciones de las variables aludidas en el título del estudio, en sus resultados demostró que el 60.5% de universitarios se perfilan con excelentes hábitos de estudio, seguida del 39.5% que evidenciaron poseer buenos hábitos al estudiar.

Por su parte, Quispe (2019) sustentó su tesis: “Hábitos de estudio en los estudiantes del primer ciclo de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno”, planteándose como objetivo, determinar el nivel de hábitos de estudio de los universitarios. Así concluyó que los estudiantes muestran hábitos de nivel bajo (46,8%) e inferior (42.3%), lo cual significa que los universitarios no suelen planificar sus actividades académicas, no se interesan en explorar nuevos conocimientos ni acondicionan pertinentemente su ambiente de estudio.



Así también, Soto (2020) desarrolló su tesis: “Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno – 2019”. Ahí se propuso describir las variables antes mencionadas y establecer la relación entre ambas, llegando a la conclusión de que los hábitos de estudio adecuados se relacionan con un buen nivel de rendimiento académico demostrado por el 66.2% y los hábitos de estudio inadecuados se vinculan con un regular nivel de rendimiento académico regular manifestado por el 9.1%. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes practican hábitos adecuados; muestran hábitos positivos en la dimensión forma de escuchar la clase y acompañamiento al estudiar, sin embargo, poseen hábitos tendientes a negativos en su forma de estudiar, resolver sus tareas y prepararse para los exámenes.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación del problema

La época actual se caracteriza por la interdependencia planetaria y la mundialización. Esto consiste en aprender a convivir e interactuar con la multitud de aportes culturales, políticos, tecnológicos, científicos... que la humanidad ha venido construyendo. El peligro está en que se desprenda una brecha entre aquellos que pueden adaptarse con facilidad a estos cambios y otros que se sientan atrapados y arrastrados por las situaciones sin poder desarrollar sus potencialidades e intervenir con convicción en las metas colectivas (Delors, 1996). Por tanto, resulta indispensable que las personas se formen con una mentalidad adaptativa, consciente de su entorno y capaz de intervenir en el mismo para poder transformar los problemas; ello sólo es posible lograr mediante la educación de calidad.

Por este motivo, en la educación superior de diversos países se ha asumido el enfoque por competencias, donde el estudiante constituye el núcleo del acto educativo (Ganga et al., 2016) y el objetivo es lograr que el educando sea el constructor de su aprendizaje con conocimientos de calidad, autonomía, sentido reflexivo-crítico de su realidad y capacidad transformadora (Arán & Ortega, 2012). Para concretar esta meta, el estudiante puede aproximarse a su aprendizaje mediante dos formas: una orientada hacia la comprensión cabal de los temas (enfoque profundo) y la otra orientada hacia la reproducción literal o memorística de los contenidos (enfoque superficial); en ese sentido, el enfoque profundo es el que concuerda con los propósitos de la educación superior (Ebalde et al., 2001).

En la realidad universitaria puneña, es posible encontrar estudiantes con un enfoque de aprendizaje superficial que se distinguen por su baja motivación al aprender, que se traduce en memorizar datos que deben servir solo para aprobar el curso, terminar la carrera,

ya sea para complacer las expectativas del entorno familiar o social. En contraste, también se puede identificar estudiantes que, con genuina voluntad, se disponen a lograr aprendizajes de calidad que permita alcanzar mayores niveles de criticidad y creatividad para desempeñarse eficientemente en su profesión (Biggs, 2006). Esta es una realidad irrefutable en muchas instituciones, por tanto cabe repensar y alinear las acciones pedagógicas para promover un enfoque profundo en los educandos, para así lograr egresados que tengan una base sólida en su profesión y transformar los problemas de estos tiempos.

El enfoque de aprendizaje profundo está estrechamente vinculado al aprendizaje autónomo; en palabras de Delors (1996), se trata de saber aprender y conocer. En esta facultad humana, los hábitos de estudio cumplen la función poderosa de efectivizar el logro de las metas de aprendizaje (Pozar, como se citó en Torres et al., 2009; Olcese 2014; Castillo, 2015); dicho en palabras de García-Huidobro et al. (2000), Martínez & Pantevis (2010), Acevedo et al. (2015), Cuadros et al. (2017) y Mondragón et al. (2017), el manejo de buenos hábitos de estudio facilita enormemente la gestión y procesamiento de la información, ya que - de forma automática - conlleva al aprendiz a condicionar su ambiente de estudio, le procura de técnicas de estudio, le predispone para afrontar cualquier prueba o examen académico, etc.

No obstante, todavía en la práctica pedagógica no se prestan mayor atención a los hábitos de estudio de los educandos, suponiendo que ya debieron haber madurado su autonomía en la educación básica, sin embargo, el escenario refleja que hace falta mediar estratégicamente el aprendizaje profundo fortaleciendo los hábitos que les permita a los estudiantes utilizar adecuadamente las técnicas de lectura, organizar las ideas relevantes de los textos que leen, tomar apuntes, prepararse con anticipación para los exámenes, tener un horario personal y no interrumpir sus horas de estudio personal con actividades sociales u objetos distractores.

Además, al realizar algunas exploraciones en las principales plataformas de instituciones educativas superiores a nivel de la región Puno, se ha constatado que existe un vacío en el estudio de los enfoques de aprendizaje y su relación con los hábitos de estudio, pese a que existe una demanda investigativa en las diversas instituciones, ya sea del nivel secundaria como superior. Por todo lo anterior, el problema de la investigación se resume en las siguientes interrogantes:

2.2. Enunciados del problema

2.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno?

2.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa?
- b) ¿Cómo se relaciona el enfoque de aprendizaje superficial con los hábitos de estudio, según el programa?
- c) ¿Cómo es el perfil de los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en los universitarios, según el programa?

2.3. Justificación

Esta investigación se ha planteado porque, a través de la experiencia, se ha percibido que hay estudiantes del nivel superior con un enfoque de aprendizaje superficial, en otras palabras: memorizan datos que se desvanecen a corto plazo, muestran poco interés al abordar sus tareas, esperan pasar el curso con el mínimo esfuerzo, solo logran captar ideas inconexas, sus aprendizajes no son significativos y, lógicamente, lo aprendido no lo puede llevar a la práctica de su ejercicio profesional. Dado que tienen una motivación extrínseca, algunos poseen hábitos de estudio inclinados hacia negativo, por lo que no logran presentar sus trabajos académicos a tiempo y se sienten desbordados por la información.

A todo lo anterior, algunos docentes no prestan la atención al tipo de motivación de los estudiantes, ni las estrategias que seleccionan para aprender. Esto se puede corroborar con un informe de investigación presentado por Surdez et al. (2018), en el que los estudiantes mostraron poca satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje, precisamente en el indicador “orientación y apoyo de profesores”. Los investigadores enfatizaron en que probablemente esta insatisfacción se deba a la despersonalización de los docentes al enseñar; es decir, en lugar de que el estudiante sea el centro de atención del docente, este pierde de vista el fin, por lo que sólo se centra en los recursos o la intelectualidad, sin tomar en cuenta las necesidades o condiciones de cada educando.

Hace falta mediar estratégicamente el aprendizaje profundo para desarrollar hábitos que les permita a los estudiantes aplicar adecuadamente las técnicas de lectura, organizar las ideas relevantes de los textos que leen, tomar apuntes, prepararse con anticipación para los exámenes, tener un horario personal y no interrumpir sus horas de estudio personal por actividades sociales u objetos distractores.

Por ello, esta investigación servirá para incentivar al cuerpo docente y administrativos de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno y otras instituciones, a seguir innovando la práctica pedagógica acorde al actual enfoque socio-constructivista, ayudando a los estudiante a conquistar el enfoque de aprendizaje profundo mediante el fortalecimiento de sus hábitos de estudio. Así también, pretende invitar a los futuros investigadores a continuar estudiando sobre los enfoques de aprendizaje en la realidad puneña.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Establecer la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.

2.4.2. Objetivos específicos

- a) Identificar la relación que existe entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa.
- b) Analizar la relación del enfoque de aprendizaje superficial con los hábitos de estudio, según el programa.
- c) Determinar el perfil de los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en los universitarios, según el programa.

2.5. Hipótesis

2.5.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.



2.5.2. Hipótesis específicas

- a) Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa.
- b) El enfoque de aprendizaje superficial se relaciona significativamente con los hábitos de estudio, según el programa.
- c) El enfoque de aprendizaje predominante es el profundo con una intensidad media y los hábitos de estudio tienden hacia positivo en los universitarios, presentándose diferencias notorias, según el programa.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Lugar de estudio

La investigación se ejecutó en la Escuela Profesional de Educación Secundaria (EPES), Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDUC) de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNAP). Esta institución fue fundada el 29 de agosto de 1856 y, hasta la actualidad, cuenta con 20 facultades y 36 escuelas profesionales, acogiendo en su recinto a 16,000 estudiantes, 1200 docentes y 800 trabajadores administrativos. Esta universidad cumple un rol indispensable para la ciudadanía sureña, ya que forma profesionales que favorecen al desarrollo científico y humanístico tanto a nivel local, regional, nacional y global. El campus universitario se sitúa en la Av. Sesquicentenario N° 1150 de Puno, ciudad ubicada a la orilla oeste del Lago Titicaca, cuya altitud es de 3810 m.s.n.m.



Figura 2: Ubicación de la Universidad Nacional del Altiplano

Fuente: Google maps

3.2. Población

De acuerdo con Tamayo (2012), la población viene a ser la totalidad de unidades que constituyen el fenómeno de estudio, los cuales se cuantifican integrando el conjunto N de entidades (seres humanos, animales, documentaciones...) que comparten determinadas características.

En esta investigación, la población estuvo constituida por 144 universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, los cuales se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Población de estudiantes universitarios

Programas	Ciclo	N° de estudiantes
1. Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF).	I	119
2. Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA).	I	25
	TOTAL	144

Fuente: Nómina de matrícula del 2021 - II

3.3. Muestra

En la perspectiva de Hernández et al. (2014), la muestra es un subconjunto de la población de estudio, del cual se recoge la información para realizar las generalizaciones pertinentes, por lo que es necesario que dicha muestra sea representativa de la población.

3.3.1. Tipo de muestreo

Para esta investigación, se efectuó un muestreo de tipo no probabilístico, el cual consiste en seleccionar a los elementos de estudio según determinados criterios relacionados con el interés y el tipo de investigación. Así también, la técnica que se utilizó fue el “muestreo por acceso más fácil”, el cual se trata de seleccionar a los elementos de estudio con quienes se puede contar con seguridad o facilidad (Charaja, 2018).

Se ha decidido por este tipo de muestreo en vista de que, por la emergencia sanitaria por COVID-19, la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA – Puno ha optado por brindar un servicio educativo virtual durante el II Semestre del año 2021. En este

contexto, no ha sido fácil acceder a todos los participantes por las barreras espacio-temporales que existieron para coordinar con las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como con los docentes y estudiantes. Por ello, el muestreo más factible fue por facilidad de acceso, el cual se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3*Muestra de estudiantes universitarios*

Programas	Ciclo	N° de estudiantes		
		Varones	Damas	Total
1. Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)	I	21	39	60
2. Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)	I	8	13	21
			TOTAL	81

Fuente: Nómina de matrícula del 2021 - II

3.4. Método de investigación

3.4.1. Enfoque de investigación

Esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo porque, para su desarrollo, se ha seguido un conjunto de pasos rigurosos y probatorios. Se ha empezado con una idea de estudio la cual se ha delimitado en dos variables (enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio); se indagó exhaustivamente la literatura existente para erigir un marco teórico; se ha trazado los objetivos y las preguntas de investigación, y estas últimas han permitido esbozar las hipótesis; se procedió a perfilar el plan para desarrollar la investigación y demostrar las hipótesis (diseño); se recogió los datos de las variables en un determinado tiempo y espacio; se analizó la información obtenida usando un método estadístico y se obtuvo las conclusiones correspondientes (Hernández et al., 2014).

3.4.2. Tipo de investigación

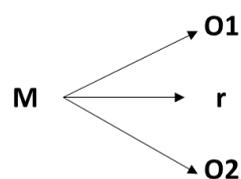
Según su propósito de estudio, esta investigación es de tipo “aplicada”, ya que su intención fue generar cambios en el sector educativo (Carrasco, 2006); en otras palabras, buscó promover en los estudiantes la adopción de enfoques de aprendizaje profundo y, paralelamente, desarrollar buenos hábitos de estudio.

3.4.3. Diseño de investigación

El diseño consiste en elegir una estrategia para recolectar la información requerida con la finalidad de responder a las preguntas de investigación. En ese sentido, esta investigación siguió un diseño no experimental; de tipo transversal descriptivo, correlacional y comparativo (Hernández et al., 2014).

Tuvo un diseño no experimental porque no se produjo acciones intencionadas sobre las variables, sino solo se observó tal cual se manifiestan en la realidad, sin influir directamente sobre ellas. Fue de tipo transversal, puesto que se hizo el estudio de los hechos en un determinado tiempo que es el II semestre del año 2021. Así también, tuvo tres diseños específicos: descriptivo, correlacional y comparativo, ya que en principio se describió la naturaleza actual de las dos variables (Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio), luego se estableció el grado de correlación entre ambas variables. Asimismo, los resultados se compararon en función de dos programas de estudio: (1) Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía, y (2) Ciencia, Tecnología y Ambiente.

El diseño de la investigación se resume en el siguiente esquema:



Donde:
M = Muestra
O1 = Observación de la variable 1
O2 = Observación de la variable 2
r = Relación existente (coeficiente de correlación)

3.4.4. Diseño estadístico

Para corroborar la hipótesis planteada se procedió de la siguiente manera:

a) Hipótesis Estadística

Hipótesis Nula (Ho): No existe relación significativa entre las dos variables.

Hipótesis Alterna (Hi): Si existe relación significativa entre las dos variables.

b) Margen de Error

α : 0,01 y 0,05

c) Prueba Estadística

Para hallar el coeficiente de correlación se aplicó la siguiente fórmula:

$$r = \frac{N(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Donde:

N: Población o muestra.

Σ : Sumatoria

X: Variable 1

Y: Variable 2

r: Coeficiente de correlación

d) Regla de Decisión

Si $t_{significante} < \alpha$ se rechaza H_0

Si $t_{significante} > \alpha$ se acepta H_0

e) Coeficiente de Correlación de Pearson

Tabla 4

Escala valorativa del coeficiente de correlación de Karl Pearson

Significado Literal	Valor Cuantitativo
Correlación negativa grande y perfecta	- 1,00
Correlación negativa muy alta	- 0,81 a - 0,99
Correlación negativa alta	- 0,61 a - 0,80
Correlación negativa moderada	- 0,41 a - 0,60
Correlación negativa baja	- 0,21 a - 0,40
Correlación negativa muy baja	- 0,01 a - 0,20
Correlación nula	0,00
Correlación positiva muy baja	0,01 a 0,20
Correlación positiva baja	0,21 a 0,40
Correlación positiva moderada	0,41 a 0,60
Correlación positiva alta	0,61 a 0,80
Correlación positiva muy alta	0,81 a 0,99
Correlación positiva grande y perfecta	1,00

Fuente: Charaja, F. (2018). El MAPIC en la investigación científica. Puno, Perú: Sirio.

3.5. Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

Para concretizar los objetivos específicos, se ha seguido el siguiente método:

Tabla 5

Matriz del método por objetivos específicos

Objetivos específicos	Variables	Diseños específicos	Fuente de información	Técnicas e instrumentos
Objetivo específico 1: Identificar la relación que existe entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa.	Variable 1: Enfoques de aprendizaje. Variable 2: Hábitos de estudio.	Diseño específico 1: Comparativo – correlacional.	81 estudiantes del I ciclo de dos programas de la EPES, UNA – Puno: • 60 estudiantes de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF). • 21 estudiantes de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA).	Técnica de recolección de datos: La encuesta. Instrumento 1: 1. Cuestionario de procesos de estudio revisado de dos factores (CPE- R-2F) de John Biggs. Instrumento 2: 2. Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Revisión – 2005 de Luis Vicuña Peri
Objetivo específico 2: Analizar la relación del enfoque de aprendizaje superficial con los hábitos de estudio, según el programa.	Variable 1: Enfoques de aprendizaje. Variable 2: Hábitos de estudio.	Diseño específico 2: Comparativo – correlacional.		
Objetivo específico 3: Determinar el perfil de los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en los universitarios, según el programa.	Variable 1: Enfoques de aprendizaje. Variable 2: Hábitos de estudio.	Diseño específico 3: Comparativo - Descriptivo		

Fuente: Cuestionario de procesos de estudio revisado de dos factores (CPE- R-2F) de John Biggs y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Revisión – 2005 de Luis Vicuña Peri.

3.5.1. Variables de investigación

Tabla 6

Operacionalización de variables

Var.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración
1. Enfoques de aprendizaje	2.1. Enfoque Profundo	• Motivos profundos (interés propio por el aprendizaje).	1, 5, 9, 13, 17	Bajo [1 – 17]
		• Estrategias profundas (búsqueda de la máxima comprensión).	2, 6, 10, 14, 18	Medio [18 – 34]
	2.2. Enfoque Superficial	• Motivos superficiales (sin compromiso y con miedo al fracaso).	3, 7, 11, 15, 19	Alto [35 – 50]
		• Estrategia superficial (aprendizaje memorístico).	4, 8, 12, 16, 20	
2. Hábitos de estudio	1.1. Forma de estudio	• Subrayado	1, 2	Muy positivo [44 – 53]
		• Uso de textos de consulta.	3, 4	
		• Lectura comprensiva	5	
		• Organización de las ideas propias.	6	
		• Memorización	7, 8	
		• Repaso	9, 10	
		• Vinculación de los temas estudiados.	11	
		• Constancia en el estudio.	12	
	1.2. Resolución de tareas	• Exhaustividad en el análisis del tema.	13, 14, 15,	Positivo [36 – 43]
		• Comprensión del tema	16	
		• Responsabilidad	17, 18, 19	
		• Persistencia en la resolución de tareas.	20, 21	
	1.3 Preparación de exámenes.	• Resolución de las tareas según su complejidad.	22	Tendencia a positivo [28 – 35]
		• Horas de estudio diario.	23	
		• Constancia en la preparación.	24, 25, 26	
• Repaso para el examen.		27		
• Profundidad en la preparación.		28, 29, 30, 33,	Tendencia a negativo [18 – 27]	
• Estudio de los temas según su complejidad.		31		
1.4. Forma de escuchar la clase.	• Culminación del estudio para el examen.	32	Negativo [9 – 17]	
	• Toma de apuntes.	34, 35		
	• Ordenación de los apuntes.	36		
	• Participación.	37		
	• Atención	38, 39, 40, 41		
1.5. Factores que acompañan a los momentos de estudio.	• Concentración	42, 43, 44, 45	Muy Negativo [0 – 8]	
	• Aparatos electromagnéticos (radio, tv, celular, iPhone)	46, 47		
	• Silencio	48		
	• Alimentos	49		
	• Familiares	50, 51		
	• Amistades	52		
	• Actividades sociales	53		

Fuente: Cuestionario de procesos de estudio revisado de dos factores (CPE- R-2F) de John Biggs y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Revisión – 2005 de Luis Vicuña Peri.

3.5.2. Técnicas de investigación

Para recoger los datos sobre las variables de estudio, se ha empleado la técnica de la encuesta. Según Charaja (2018), debe entenderse por encuesta como la técnica que sirve para recolectar información de los sujetos de estudio, a través de preguntas que permitan conocer sus datos socioeconómicos, opiniones, actitudes, sugerencias, etc. En esta investigación, se ha utilizado esta técnica para conocer los enfoques de aprendizaje que manifiestan los estudiantes a la hora de aproximarse a sus actividades académicas, así como también para identificar los hábitos y técnicas de estudio que practican.

3.5.3. Instrumentos de recolección de datos

En esta investigación se ha empleado dos instrumentos; para estudiar la variable “Enfoques de aprendizaje” se ha suministrado el Cuestionario del Proceso de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE-R-2F) de John Biggs, y para recolectar datos de la variable “Hábitos de estudio” se ha aplicado el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85 – Revisión 2005 de Luis Vicuña Peri. Estos instrumentos se puntualizan en seguida:

3.5.3.1. Ficha técnica del Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE-R-2F)

- a) **Nombre:** Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE-R-2F).
- b) **Año de edición:** Creado en 1979 y revisado en 2001.
- c) **Autor:** John Burville Biggs.
- d) **Adaptación:** Traducida y adaptada al español por Fuensanta Hernández Pina y Monroy Hernández en el 2001.
- e) **Administración:** Individual o colectiva.
- f) **Duración:** 10 a 15 minutos.
- g) **Objetivo:** Identificar estudiantes en riesgo de fracaso académico mediante la determinación del enfoque profundo y superficial usado por los estudiantes universitarios.
- h) **Campo de aplicación.** Estudiantes de secundaria y nivel universitario.

i) Aspectos: Se trata de un cuestionario de autorreporte que consta de 20 ítems distribuidos en dos escalas (dimensiones): enfoque profundo y enfoque superficial; cada uno cuenta con 10 ítems. Además, cada enfoque se subdivide en dos subescalas: motivos y estrategias profundas - motivos y estrategias superficiales, respectivamente. Estas últimas, cada una contiene 5 ítems. Para mayor comprensión, véase la siguiente tabla:

Tabla 7

Escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje

Enfoque profundo		Enfoque superficial	
Motivos Profundos	Estrategias Profundas	Motivos Superficiales	Estrategias Superficiales
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20

Fuente: Cuestionario de Procesos de Estudio revisado de Dos Factores (CPE- R-2F)

j) Opciones de respuesta: Ofrece alternativas cerradas tipo Likert con cinco niveles que va de forma escalonada:

- 1) Nunca o casi nunca es cierto
- 2) Algunas veces es cierto
- 3) La mitad de las veces es cierto
- 4) Frecuentemente es cierto
- 5) Siempre o casi siempre es cierto.

k) Baremos: Ofrece baremos de interpretación para identificar la intensidad en que se presenta cada uno de los enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) de acuerdo a los totales obtenidos en cada uno de ellos. Véase la tabla que sigue:

Tabla 8*Baremo de interpretación de los enfoques de aprendizaje*

Enfoques de aprendizaje	Intensidad		
	Baja	Media	Alta
Enfoque Profundo	1 – 17	18 – 34	35 - 50
Enfoque Superficial			

Fuente: Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F)

l) Validez: Cerrato (2016), para validar el cuestionario, hizo un análisis de la estructura factorial de los ítems con el propósito de establecer los ítems que conforman cada una de las dimensiones. Así logró confirmar la consistencia interna del *Study Process Questionnaire – two factors (R-SPQ-2F)* planteado por Biggs et al. (2001) y del *Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F)*, versión traducida y adaptada al español por Hernández-Pina et al. (2004). Sin embargo, se ha notado que el uso del enfoque de aprendizaje superficial es más variable y menos coherente.

m) Confiabilidad: Hernández-Pina et al. (2004) analizaron el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F) de John Burville Biggs de 1999, con una muestra de 2,251 estudiantes españoles (638 varones y 1613 mujeres) del primer y último año de la Universidad de Murcia, durante el periodo 2000 al 2001. Los resultados indicaron que el cuestionario en versión español presenta una fiabilidad aceptable. Así mismo, se desarrolló un análisis factorial confirmatorio que ha demostrado un buen ajuste de la estructura. Además, para evaluar las ecuaciones estructurales de los ítems del cuestionario y de las subescalas, se ha utilizado el programa EQS y, en efecto, los resultados demostraron significatividad.

3.5.3.2. Ficha técnica del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

a) Nombre: Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Revisión – 2005

b) Autor: Luis Alberto Vicuña Peri

c) Año de edición: 1985, revisado en 2005

d) Administración: Individual o colectiva.

e) Duración: 15 a 20 minutos.

f) Objetivo: Medición y diagnóstico de los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria y de los primeros años de la universidad y/o institutos superiores.

g) Tipo de ítem: Cerrado dicotómico: “Siempre” y “Nunca”.

h) Baremos: Baremos dispersigráfico de conversión de puntuaciones directas a categorías de hábitos obtenidos con una muestra de 160 estudiantes de Lima Metropolitana e ingresantes universitarios, y revisada en 2005 con 760 estudiantes.

Tabla 9

Baremo dispersigráfico para interpretar el perfil de hábitos de estudio

Categorías	Dimensiones					Total
	I ¿Cómo estudia?	II ¿Cómo hace sus tareas?	III ¿Cómo prepara sus exámenes?	IV ¿Cómo escucha sus clases?	V ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?	
Muy positivo	10 - 12	10	11	10 - 12	7 - 8	44 - 53
Positivo	8 - 9	8 - 9	9 - 10	8 - 9	6	36 - 43
Tendencia a positivo	5 - 7	6 - 7	7 - 8	6 - 7	5	28 - 35
Tendencia a negativo	3 - 4	3 - 5	4 - 6	4 - 5	4	18 - 27
Negativo	1 - 2	1 - 2	2 - 3	2 - 3	2 - 3	9 - 17
Muy Negativo	0	0	0 - 1	0 - 1	0 - 1	0 - 8

Fuente: Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85 de Luis Alberto Vicuña Peri

i) Aspectos: El test consta de 53 ítems distribuidos en cinco áreas o dimensiones que son las siguientes:

- I. ¿Cómo estudia? (Ítems: 1 - 12)
- II. ¿Cómo hace sus tareas? (Ítems: 13 -22)
- III. ¿Cómo prepara sus exámenes? (Ítems: 23 – 32)
- IV. ¿Cómo escucha sus clases? (Ítems: 34 – 45)
- V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio? (Ítems: 46 – 53)

j) Campo de aplicación: Estudiantes del nivel secundario y de los primeros años de la universidad y/o institutos superiores.

k) Validez: De acuerdo a Sobrino (2022), el mismo autor del instrumento, Luis Alberto Vicuña Peri, validó el inventario a través del análisis de ítems derivados de conductas limitantes o difíciles de cambiar que los estudiantes de secundaria y universidad expresaron que practicaban al momento de estudiar. Teniendo esa información, el autor construyó el inventario de hábitos de estudio de 120 ítems con dos alternativas cerradas: “Siempre” y “Nunca”. Luego aplicó el instrumento a 160 estudiantes quienes fueron categorizados de acuerdo a su rendimiento académico en dos grupos: alto y bajo. Así el autor pudo identificar qué ítems discriminan de forma significativa y, finalmente, logró consolidar el instrumento considerando solo 53 ítems correspondientes a cinco dimensiones diferentes: forma de estudiar, forma de realizar las tareas, forma de prepararse para el examen, forma de escuchar la clase y los elementos con los que se acompañan los momentos de estudio.

l) Confiabilidad: Según Sobrino (2022), para obtener la confiabilidad del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, el doctor Luis Alberto Vicuña Peri llevó a cabo un análisis de consistencia interna en dos etapas: primero, usó el método de mitades para establecer una relación interna entre los ítems de cada dimensión del instrumento. Así pues, correlacionó los valores de los ítems impares con los pares usando el Coeficiente Profético de Spearman Brown (R) y encontró que el inventario presenta alta confiabilidad porque los valores de r fueron significativos al 0.01. Segundo, para evaluar la consistencia interna de cada ítem con el resultado total de cada dimensión y de todo el inventario, el autor utilizó la ecuación de

Kuder – Richardson. Así pudo observar el comportamiento de cada ítem y su cercanía a la varianza máxima. En efecto, los coeficientes demostraron una excelente confiabilidad por consistencia interna.

Años después, en la revisión de 1998, el autor trabajó con una muestra de 769 estudiantes (entre varones y mujeres) pertenecientes a la educación secundaria y primeros años de la universidad. Esta vez empleó el método Test – Retest con un intervalo de tres meses entre la primera y segunda aplicación. Luego correlacionó ambos resultados usando el Coeficiente de Pearson y confirmó, una vez más, que el instrumento posee excelentes coeficientes de confiabilidad.

Por último, para analizar el grado de relación de cada dimensión y ver si estas forman parte de la variable estudiada, se llevó a cabo la correlación intertest y test total empleando el Coeficiente r de Pearson y se calculó el valor de t de significación de r al 0.01 para 158 grados de libertad, cuyo límite de confianza para rechazar la ausencia de relación es de 2.58. Los resultados probaron que los subtests presentan correlaciones significativas, lo cual señala que las dimensiones o áreas son parte de la variable “hábitos de estudio”.

3.5.4. Plan de recolección de datos

La presente investigación se desarrolló en el contexto de la educación virtual, modalidad que se implementó en la UNAP a causa de la Pandemia por COVID-19. En ese entender, dicho proceso se especifica a continuación:

- i. Se envió, mediante correo electrónico, una solicitud dirigida al Decano de la Facultad de Ciencia de la Educación con la finalidad de solicitar su autorización para la ejecución del proyecto de investigación.
- ii. Se coordinó con la asesora de la investigación para contactar a los docentes que tienen carga horaria con los estudiantes del I ciclo de dos programas: LLPF y CTA. De esta manera se fijó la fecha y la modalidad para aplicar los instrumentos.
- iii. Se digitó los instrumentos al formulario de google (herramienta digital que sirve para elaborar encuestas en línea) y se obtuvo los links para cada programa de estudio, esto con el fin de hacer el control del número de encuestados en cada grupo.

- iv. Se aplicó el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE-R-2F) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Revisión – 2005, de manera virtual, a partir del 1 al 11 de febrero del año 2022. Para esto, diversos docentes compartieron los links de la encuesta con los estudiantes, de los cuales algunos resolvieron los instrumentos durante sus clases síncronas y otros, de forma asíncrona (en sus horas libres).
- v. Por último, se agradeció a las personas que hicieron posible la recogida de datos.

3.5.5. Plan de análisis de datos

Para procesar los datos estadísticamente, se consumaron los siguientes pasos:

- i. Se descargó la base de datos del formulario de google y se hizo el respectivo ajuste en el programa de Excel, según el baremo de interpretación de cada instrumento.
- ii. Los datos se traspasaron al programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para analizar la información en función de los objetivos de la investigación, cuyos diseños son: descriptivo, correlacional y comparativo. En efecto, los resultados se generaron en forma de tablas y gráficos.
- iii. Finalmente, se interpretó los resultados diligentemente, se contrastó con otras investigaciones existentes, se extrajo las conclusiones concernientes y se planteó recomendaciones pertinentes para seguir promoviendo cambios en la formación universitaria.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis e interpretación de las correlaciones

4.1.1. Correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y hábitos de estudio

Para comprobar la hipótesis estadística, se ha procedido de la siguiente manera:

a) Hipótesis estadística:

- **Hipótesis nula (H₀):** No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.
- **Hipótesis alterna (H_a):** Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.

b) Margen de error:

α : 0,05 (95% de nivel de confianza).

c) Regla de Decisión:

- Se acepta la Hipótesis nula (H₀), si se obtiene una significancia mayor a 0,05 (α).
- Se acepta la Hipótesis alterna (H_a), si se obtiene una significancia menor a 0,05 (α).

d) Cotejo en la escala valorativa del coeficiente de correlación de Pearson

Significado Literal:	Valor Cuantitativo:
Correlación negativa grande y perfecta	- 1,00
Correlación negativa muy alta	- 0,81 a - 0,99
Correlación negativa alta	- 0,61 a - 0,80
Correlación negativa moderada	- 0,41 a - 0,60
Correlación negativa baja	- 0,21 a - 0,40
Correlación negativa muy baja	- 0,1 a - 0,20
Correlación nula	0,00
Correlación positiva muy baja	0,1 a 0,20
Correlación positiva baja	0,21 a 0,40
Correlación positiva moderada	0,41 a 0,60
Correlación positiva alta	0,61 a 0,80
Correlación positiva muy alta	0,81 a 0,99
Correlación positiva grande y perfecta	1,00

Tabla 10

Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio

Correlaciones		Enfoque profundo
	Correlación de Pearson (r)	,499**
Hábitos de estudio	Sig. (bilateral)	,000
	N	81

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

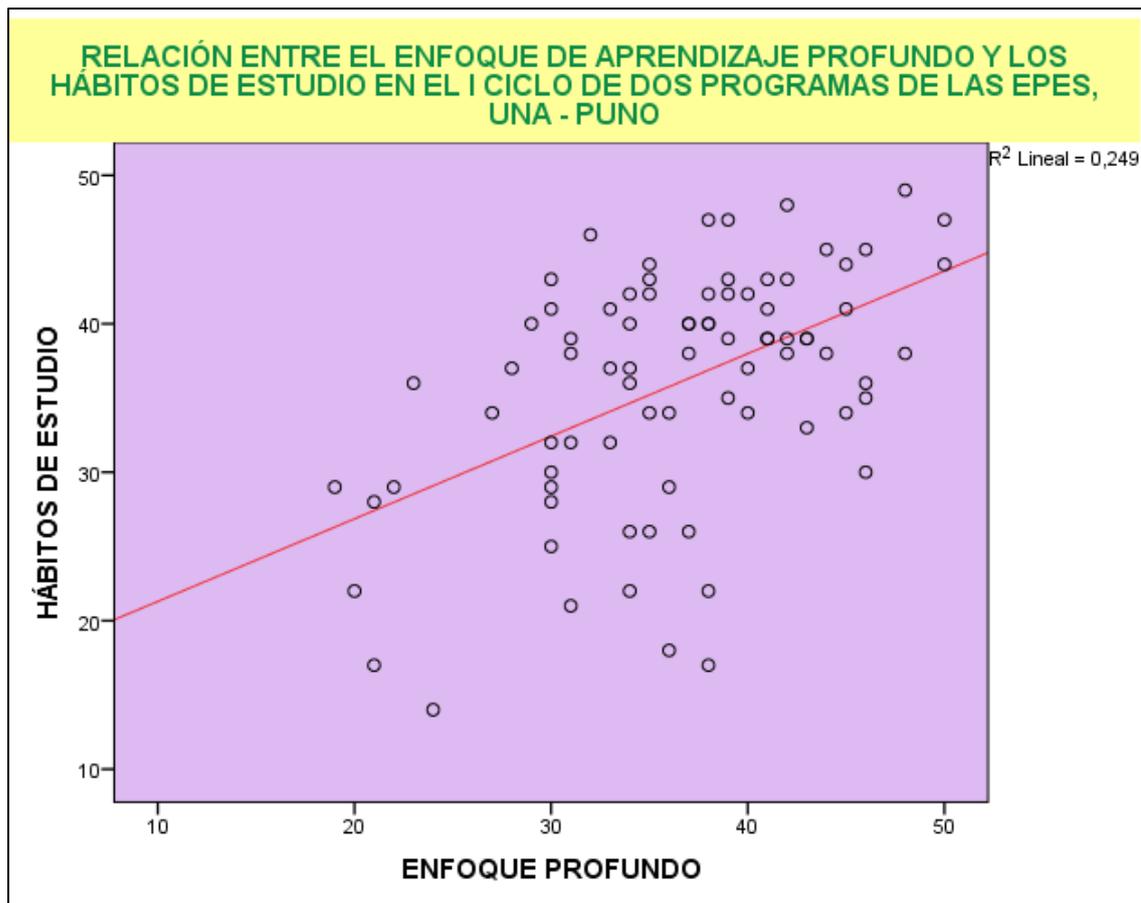


Figura 3: Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio

En la tabla 10 y figura 3 se muestran los resultados de la correlación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el I ciclo de dos programas de la EPES, UNA - Puno.

De esta manera, al observar una r de 0,499** y ubicarlo en la escala valorativa del coeficiente de correlación de Pearson, se puede confirmar que existe una correlación positiva moderada entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio. Además, esta relación es muy significativa, con un nivel de confianza del 99%, porque se aprecia una significante igual a 0,000, que se encuentra por debajo del 0.01.

Asimismo, para comprobar la hipótesis estadística, cabe comparar el antedicho valor de la Sig. (bilateral) de 0,000, que es menor a 0,05 (α) requerido, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna (H_a): Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.

4.1.2. Correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y hábitos de estudio

Para corroborar la hipótesis estadística, se precedió de la siguiente manera:

a) Hipótesis estadística:

- **Hipótesis nula (H₀):** No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.
- **Hipótesis alterna (H_a):** Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.

b) Margen de error:

α : 0,05 (95% de nivel de confianza).

c) Regla de Decisión:

- Se acepta la Hipótesis nula (H₀), si se obtiene una significancia mayor a 0,05 (α)
- Se acepta la Hipótesis alterna (H_a), si se obtiene una significancia menor a 0,05(α)

d) Cotejo en la escala valorativa del coeficiente de correlación de Pearson

Significado Literal:	Valor Cuantitativo:
Correlación negativa grande y perfecta	- 1,00
Correlación negativa muy alta	- 0,81 a - 0,99
Correlación negativa alta	- 0,61 a - 0,80
Correlación negativa moderada	- 0,41 a - 0,60
Correlación negativa baja	- 0,21 a - 0,40
Correlación negativa muy baja	- 0,1 a - 0,20
Correlación nula	0,00

Tabla 11

Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio

Correlaciones		Enfoque superficial
Hábitos de estudio	Correlación de Pearson (r)	-,351**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	81

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

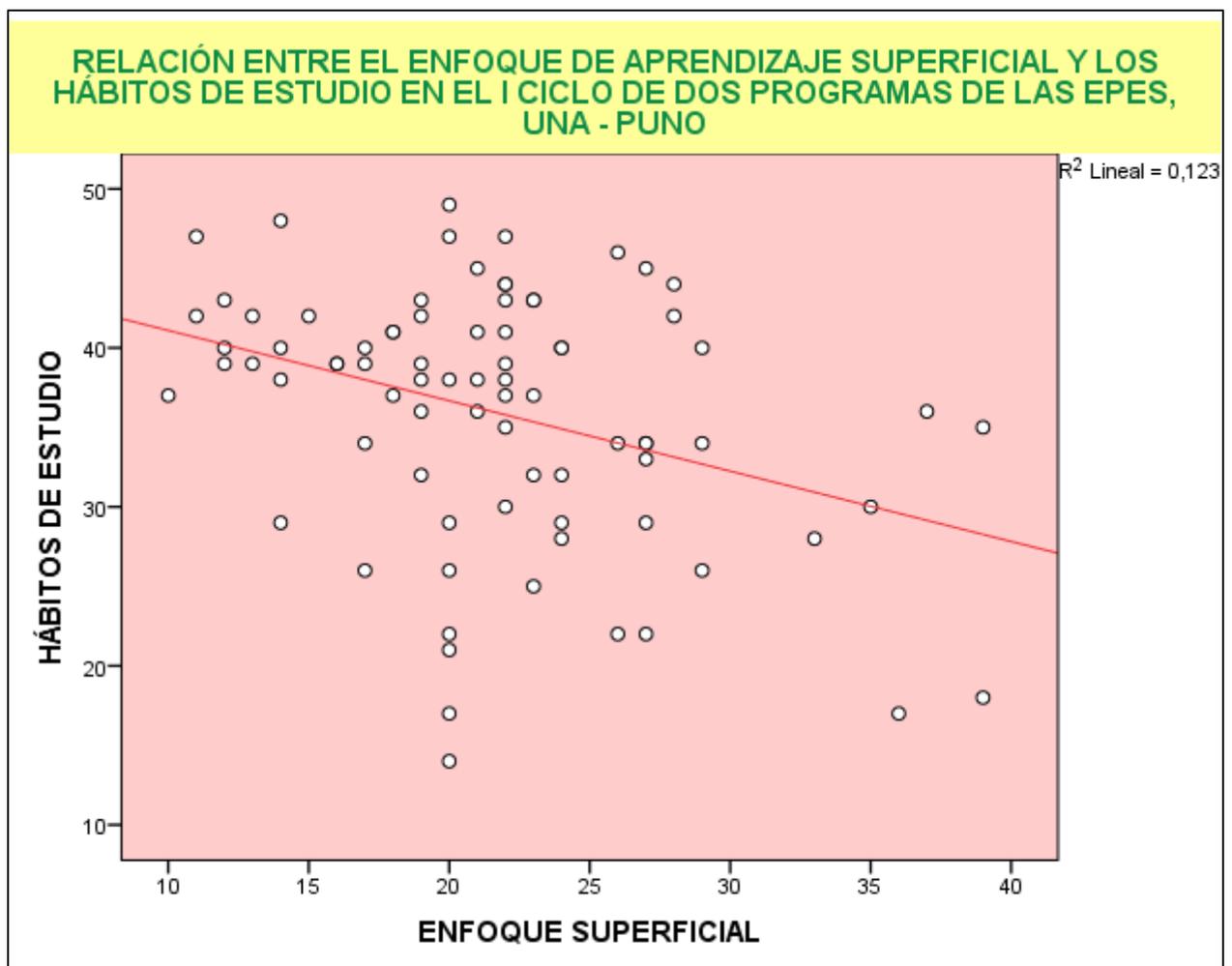


Figura 4: Análisis de correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio

En la tabla 11 y figura 4 se da a conocer los resultados obtenidos de la correlación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el I ciclo de dos programas de la EPES, UNA - Puno. De este modo, se aprecia una r de $-0,351^{**}$ y, al ubicar este valor en la escala valorativa del coeficiente de correlación de Pearson, se resuelve que existe una correlación negativa baja. Así también, esta relación es muy significativa, con un nivel de confianza del 99%, en vista de que se distingue una significativa igual a 0,001, valor que es inferior al 0,01.

Para demostrar la hipótesis estadística, se vuelve a enfocar el antes mencionado valor de Sig. (Bilateral) de 0,001, que es inferior al 0,05 (α) requerido, por lo que se acepta la hipótesis alterna (H_a): Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.

4.1.3. Correlación y comparación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa de estudio

Para corroborar la hipótesis estadística, se precedió de la siguiente manera:

a) Hipótesis estadística:

Para Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF):

- **Hipótesis nula (H_0):** No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.
- **Hipótesis alterna (H_a):** Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.

Para Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA):

- **Hipótesis nula (H_0):** No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.
- **Hipótesis alterna (H_a):** Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

b) Margen de error:

α : 0,05 (95% de nivel de confianza).

c) Regla de Decisión:

- Se acepta la Hipótesis nula (H_0), si se obtiene una significancia mayor a 0,05 (α)
- Se acepta la Hipótesis alterna (H_a), si se obtiene una significancia menor a 0,05(α)

d) Cotejo en la escala valorativa del coeficiente de correlación de Pearson

Significado Literal:	Valor Cuantitativo:
Correlación nula	0,00
Correlación positiva muy baja	0,1 a 0,20
Correlación positiva baja	0,21 a 0,40
Correlación positiva moderada	0,41 a 0,60
Correlación positiva alta	0,61 a 0,80
Correlación positiva muy alta	0,81 a 0,99
Correlación positiva grande y perfecta	1,00

Tabla 12

Análisis correlativo y comparativo entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio, según el programa de estudio

Correlaciones			
		Enfoque profundo	
		Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)	Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)
Hábitos de estudio	Correlación de Pearson (r)	0,450**	0,610**
	Sig. (bilateral)	,000	,003
	N	60	21

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

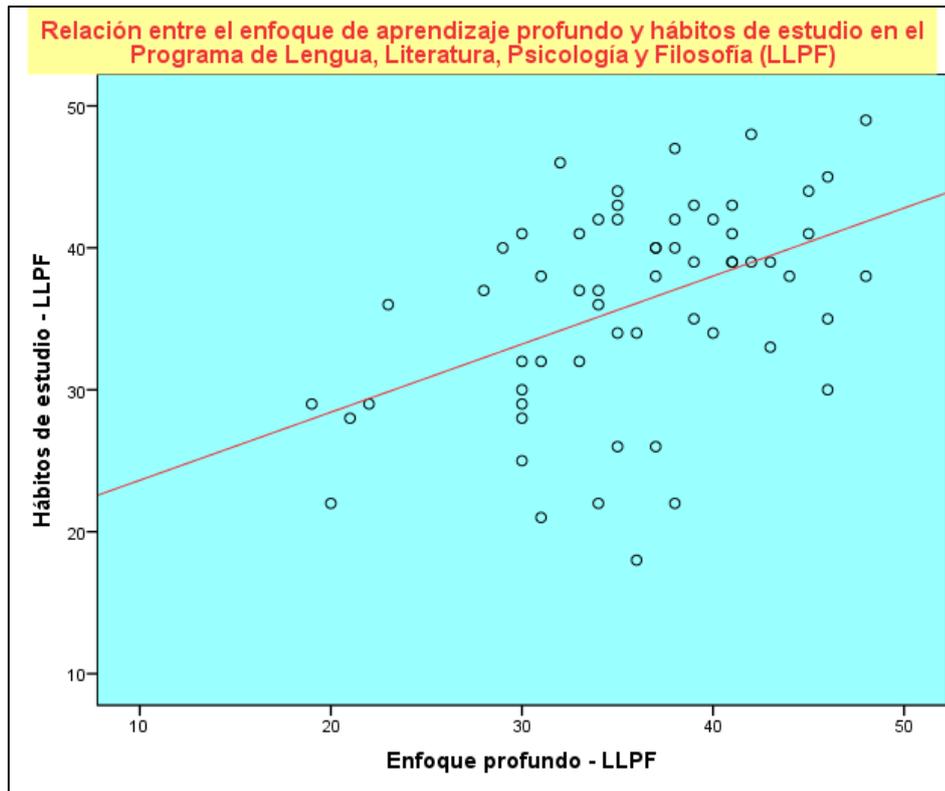


Figura 5: Análisis correlativo entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio en LLPF

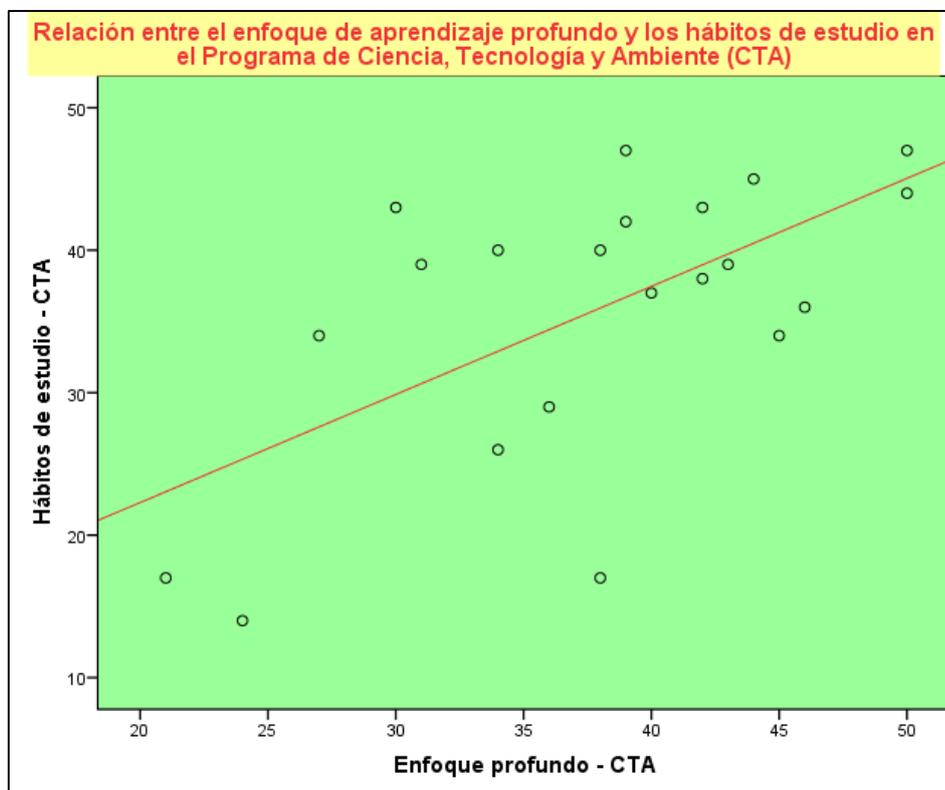


Figura 6: Análisis correlativo entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio en CTA

La tabla 12 y la figura 5 ponen de manifiesto los resultados obtenidos acerca de la relación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF). De este modo, se puede percibir una r de $0,450^{**}$, el cual, según la escala valorativa de coeficiente de correlación de Pearson, corresponde a una correlación positiva moderada. Asimismo, se avizora una significancia de $0,000$ (que es menor a $0,01$), este valor da cuenta sobre una relación muy significativa, con un nivel de confianza de 99% .

Para comprobar la hipótesis estadística planteada para el programa LLPF, es preciso volver a observar la Sig. (bilateral) igual a $0,000$, el cual resulta menor que $0,05$ (α); por ende, se acepta la hipótesis alterna (H_a): Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.

Por otro lado, la tabla 12 y la figura 6 muestran los resultados de la relación entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). Ahí se puede notar que el valor de r es igual a $0,610^{**}$. De acuerdo a la escala valorativa de coeficiente de correlación de Pearson, el antedicho valor de r implica la existencia de una correlación positiva alta. Así también, se puede aseverar que esta relación es altamente significativa, con un nivel de confianza del 99% , debido a que el valor de la significante resultó ser de $0,003$, el cual es inferior a $0,01$.

Para corroborar la hipótesis estadística correspondiente al programa de CTA, se debe volver a apuntar el valor de la Sig. (bilateral) que es de $0,003$, que resulta menor a $0,05$ (α); por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna (H_a): Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

En estos resultados se verifica que existe una relación muy significativa entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio en ambos programas de estudio. Lo que sí difieren es en su grado de correlación, ya que en CTA la correlación es positiva alta, y en LLPF es positiva moderada. Por lo tanto, se infiere que, si el estudiante aborda su quehacer académico con una convicción de hacer un auténtico trabajo de calidad y con una motivación intrínseca, entonces sus hábitos de estudio se perfeccionan más; y viceversa, si sus hábitos de estudio son buenos, estos le conllevan a una comprensión real de todo lo que le rodea, lo que se pregunta, lo que le plantean en clase, etc.

4.1.4. Correlación y comparación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio, según el programa de estudio

Para corroborar la hipótesis estadística, se precedió de la siguiente manera:

a) Hipótesis estadística

Para Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF):

- **Hipótesis nula (H₀):** No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.
- **Hipótesis alterna (H_a):** Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.

Para Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA):

- **Hipótesis nula (H₀):** No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.
- **Hipótesis alterna (H_a):** Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

b) Margen de error

α : 0,05 (95% de nivel de confianza).

c) Regla de Decisión

- Se acepta la Hipótesis nula (H₀), si se obtiene una significancia mayor a 0,05 (α)
- Se acepta la Hipótesis alterna (H_a), si se obtiene una significancia menor a 0,05(α)

Paso 4: Cotejo en la escala valorativa del coeficiente de correlación de Pearson

Significado Literal:	Valor Cuantitativo:
Correlación negativa grande y perfecta	- 1,00
Correlación negativa muy alta	- 0,81 a - 0,99
Correlación negativa alta	- 0,61 a - 0,80
Correlación negativa moderada	- 0,41 a - 0,60
<u>Correlación negativa baja</u>	- 0,21 a - 0,40
Correlación negativa muy baja	- 0,1 a - 0,20
Correlación nula	0,00
Correlación positiva muy baja	0,1 a 0,20
Correlación positiva baja	0,21 a 0,40
Correlación positiva moderada	0,41 a 0,60
Correlación positiva alta	0,61 a 0,80
Correlación positiva muy alta	0,81 a 0,99
Correlación positiva grande y perfecta	1,00

Tabla 13

Análisis correlativo y comparativo entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio, según el programa de estudio

		Correlaciones	
		Enfoque superficial	
		Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)	Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)
Hábitos de estudio	Correlación de Pearson (r)	-,329*	-,393
	Sig. (bilateral)	,010	,078
	N	60	21

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F) y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

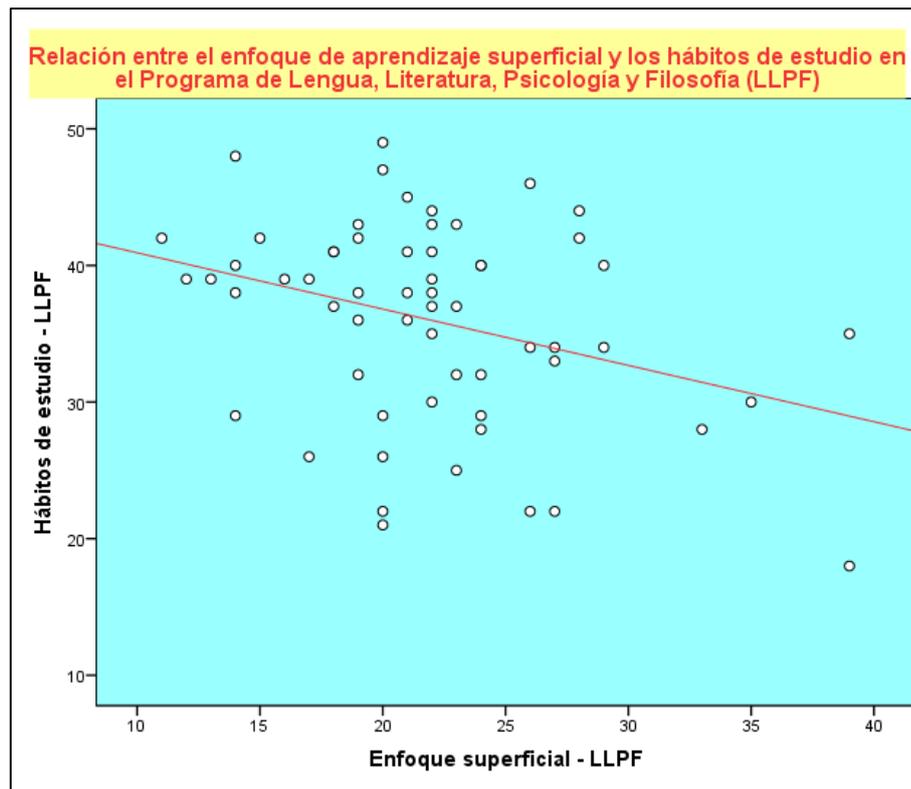


Figura 7: Análisis correlativo entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio en LLPF

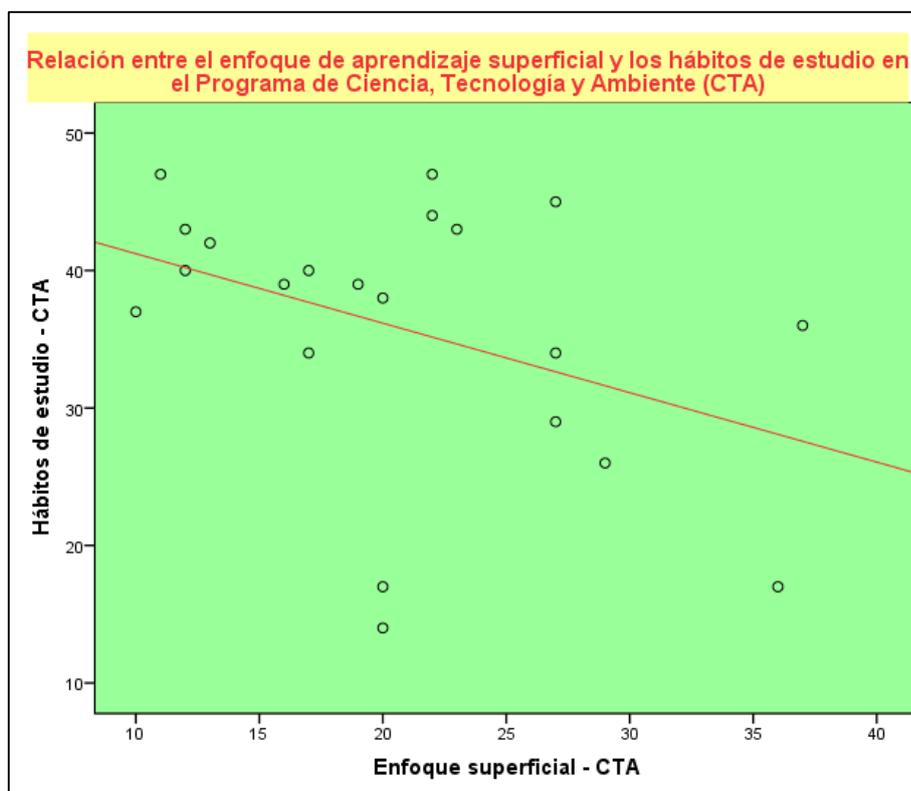


Figura 8: Análisis correlativo entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio en CTA

La tabla 13 y la figura 7 ilustran los resultados de la relación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF). Así pues, se verifica una r de $-0,329^*$; al ubicar este valor en la escala de coeficiente de correlación de Pearson, se determina que hay una correlación negativa baja. Así también, se aprecia una significancia de $0,010$ (el cual es menor a $0,05$), por lo que se constata una relación significativa, con un nivel de confianza de 95% .

Para probar la hipótesis estadística concerniente al programa de LLPF, cabe considerar nuevamente el valor de la Sig. (bilateral) que es $0,010$, dato que es menor a $0,05$ (α), por lo que se acepta la hipótesis alterna (H_a): Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía.

Por otra parte, en la tabla 13 y la figura 8 se explicita los resultados correspondientes a la relación entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). Así de esta manera, es posible percibirse de una $r = -0,393$. Y con el fin de saber el grado de correlación, el valor antedicho se coteja en la en la escala valorativa de coeficiente de correlación de Pearson, donde se verifica la existencia de una correlación negativa baja. Sin embargo, la significancia igual a $0,078$ (que es superior a $0,05$) demuestra que no existe una correlación significativa.

Para probar la hipótesis estadística del programa de CTA, se coteja una vez más el valor de la Sig. (bilateral) = $0,078$, valor que es mayor a $0,05$ (α) requerido, por lo que se acepta la hipótesis nula: No existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

Al hacer una comparación de resultados, las semejanzas residen en que, en ambos programas existe una relación negativa baja entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio. La diferencia se distingue cuando en LLPF es significativa, pero en CTA no lo es. Esta ausencia de significatividad en CTA podría deberse a la poca cantidad de encuestados en su muestra (21 estudiantes), la cual podría no ser representativa para estudiar los enfoques de aprendizaje, ya que en los estadísticos descriptivos (véase la tabla 14 y figura 9) ningún estudiante de CTA resultó tener un enfoque superficial, sólo uno se ubicó en la categoría ambivalente, porque obtuvo el mismo puntaje tanto en su enfoque profundo y superficial. Por lo tanto, sería muy pertinente que, en la región de Puno, se siga investigando sobre los enfoques de aprendizaje con una muestra representativa.

Por los hallazgos en LLPF, se infiere que, si el estudiante presenta una motivación extrínseca y poca convicción en comprender los temas, no ejercitará buenos hábitos de estudio.

4.2. Análisis e interpretación de la variable: Enfoques de aprendizaje

Tabla 14

Análisis descriptivo y comparativo de la predominancia de los enfoques de aprendizaje

Predominancia de los enfoques de aprendizaje						
Enfoques de aprendizaje	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	Fi	%	fi	%	Fi	%
Ambivalente	1	1,7	1	4,8	2	2,5
Enfoque profundo	55	91,7	20	95,2	75	92,6
Enfoque superficial	4	6,7	0	0	4	4,9
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F)

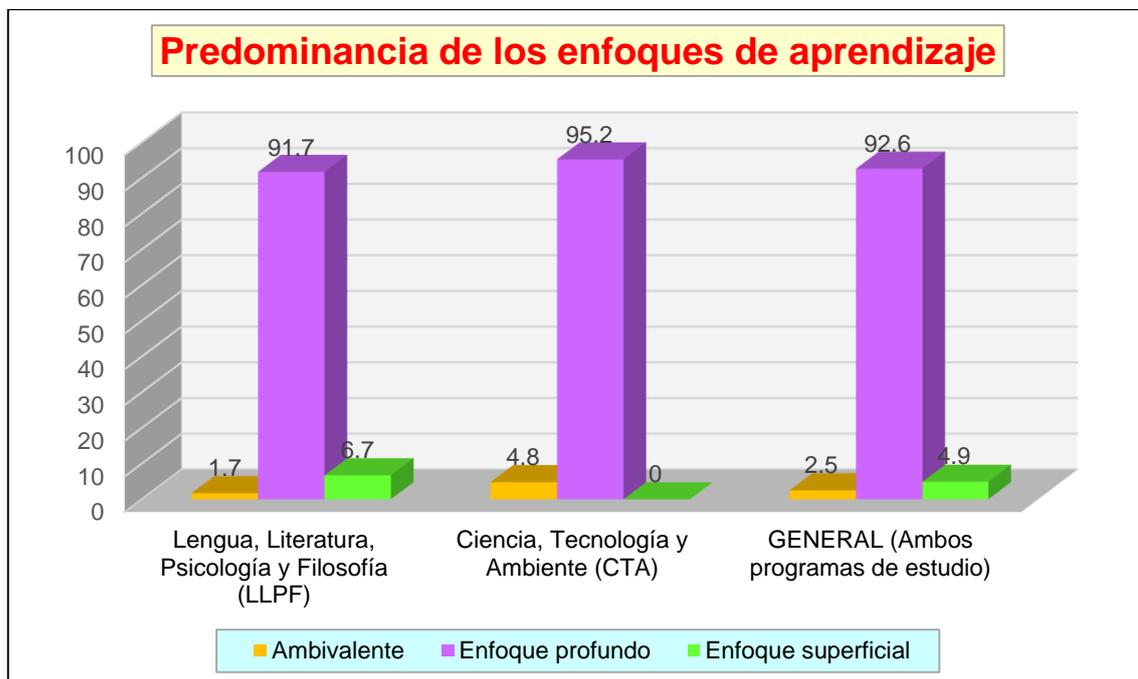


Figura 9: Análisis descriptivo y comparativo de la predominancia de los enfoques de aprendizaje

Los datos descriptivos y comparativos sobre la predominancia de los enfoques de aprendizaje que se presentan en la tabla 14 y figura 9 revelan que, en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) predomina el enfoque profundo en un 91.7% de

estudiantes, frente a un 6.7% de universitarios que poseen un enfoque superficial. Un dato imprevisto que se constató es que se halló un 1.7% (un estudiante) con enfoque ambivalente porque obtuvo puntajes iguales tanto en su enfoque profundo y superficial. Así también, en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) se observó que la mayoría de los universitarios tienen un enfoque de aprendizaje profundo, específicamente un 95%, por otro lado, un 4.8% de educandos mostraron tener un enfoque ambivalente y no se encontró a ninguno con enfoque superficial.

Al hacer una comparación de los dos programas de estudio, se puede verificar que en CTA (correspondiente a las ciencias naturales) es donde se tiene un mayor porcentaje de estudiantes con enfoque profundo, que en LLPF (perteneciente a la rama de las ciencias sociales) donde incluso se halló estudiantes con enfoque superficial.

De manera concluyente, en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, se puede estimar un 92.6% de universitarios que tiene un enfoque de aprendizaje profundo los cuales, por lo general, abordan su tarea adecuadamente buscando una real comprensión, suelen tener la convicción de hacer bien las cosas, le dan un sentido de importancia a sus trabajos académicos, poseen un bagaje cognitivo apropiado, prefieren comprender íntegramente cada concepto (no se conforman con datos inconexos), tiene sentimientos positivos hacia su aprendizaje, sus motivaciones son intrínsecas y suelen plantear preguntas razonadas en clases (Biggs, 2006).

Pero también se tiene un 4.9% de universitarios con enfoque superficial; ellos se caracterizan porque su motivación es extrínseca, sus intenciones son pasar el curso (no importa si es con la nota mínima), tienden a priorizar otras actividades relegando sus trabajos académicos, consideran al trabajo académico como algo pesado, piensan que es suficiente memorizar algunos datos para responder los exámenes, tienen una visión escéptica sobre la educación por lo que no se involucran con compromiso en la carrera, presentan ansiedad elevada al tratar de memorizar datos, tienen un sentimiento de que su aprendizaje es una obligación o un pase para el futuro que le permitirá quedar bien con sus familiares o ante la sociedad y algunos presentan una auténtica incapacidad para comprender profundamente ciertos contenidos (Biggs, 2006).

Por último, se observa un mínimo porcentaje (2.5%) de estudiantes con ambos enfoques de aprendizaje, ellos alcanzaron la misma puntuación tanto en su perfil de enfoque profundo como en el superficial. lo cual podría indicar que, efectivamente, en ciertos cursos

que es de su agrado suelen usar estrategias profundas y motivaciones genuinas, y en otros cursos los temas le resultan pesados o poco interesantes por lo que se limitan a usar estrategias memorísticas y motivaciones extrínsecas con tal de salvar el curso.

Tabla 15

Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje profundo

Nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje profundo						
Categorías	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	Fi	%	fi	%	Fi	%
Baja	0	0	0	0	0	0
Media	24	40,0	7	33,3	31	38,3
Alta	36	60,0	14	66,7	50	61,7
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F)

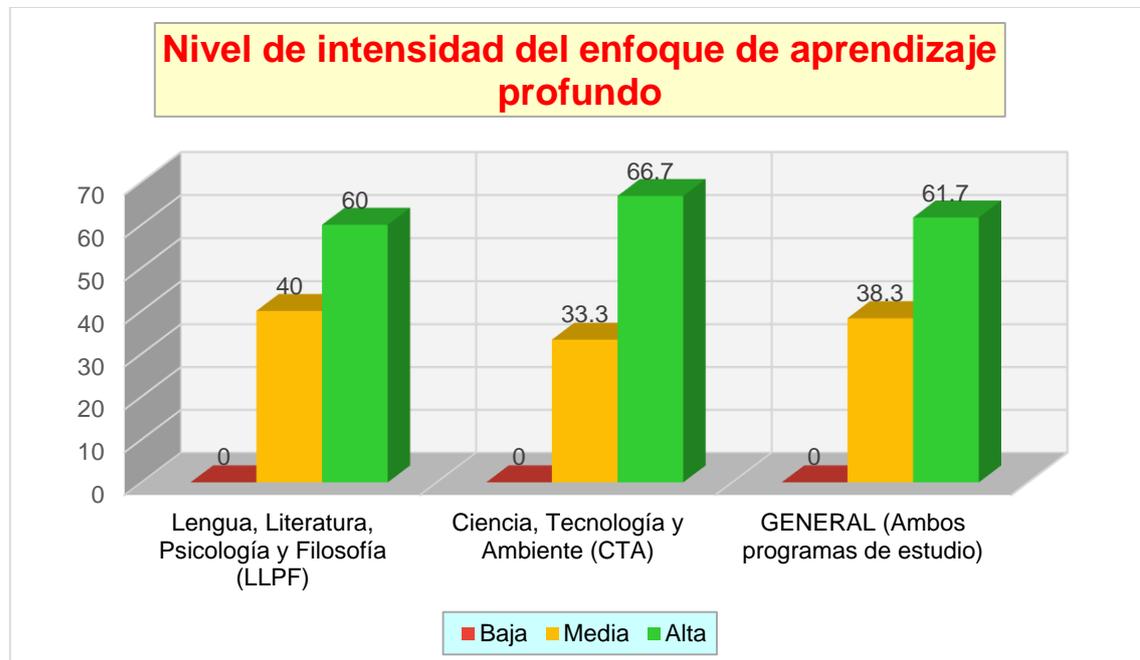


Figura 10: Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje profundo

Los resultados descriptivos y comparativos sobre el nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje profundo que se muestran en la tabla 15 y figura 10 permite ver que, en el

Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF), el 60% de universitarios tienen su enfoque de aprendizaje profundo con una intensidad alta; el 40%, con una intensidad media y ninguno(a) con intensidad baja. Casi similar ocurre en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), ya que un 66.7% de estudiantes poseen su enfoque de aprendizaje profundo con una intensidad alta; un 33.3%, con una intensidad media y nadie con una intensidad baja.

Al cotejar ambos programas de estudio, se puede apreciar la preponderancia de CTA sobre LLPF, cuando se trata del nivel de intensidad alta en el enfoque profundo y la ventajosa inferioridad en la escala “intensidad media”.

De manera genérica, es posible precisar que, en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, el 61.7% de estudiantes tiene su enfoque de aprendizaje profundo con una intensidad alta; el 38.3%, con una intensidad media y ninguno con una intensidad baja.

El hecho de encontrar un mayor porcentaje de estudiantes con una intensidad alta en su perfil de enfoque profundo, es loable ya que ello, de acuerdo a Biggs (2006), denota la calidad del contexto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cabe enfatizar la reflexión en ese 38.3% de estudiantes cuya intensidad de enfoque profundo se ubica en la escala “media”, esto porque la educación del nivel superior implica formar profesionales competentes, con alto nivel de conocimientos, capacidades y destrezas, por lo que el personal docente debería seguir estimulando el enfoque profundo mediante actividades como: enseñar presentando explícitamente la ruta del curso, provocar respuestas positivas y profundas, enseñar construyendo sobre la base de saberes previos, cuestionar las concepciones erróneas de los estudiantes, evaluar la estructura en lugar de datos inconexos, crear una atmósfera de trabajo positivo, enfatizar en la profundidad del aprendizaje en vez de la amplitud y evaluar con métodos que favorezcan el logro de los objetivos del curso.

Por parte de los estudiantes, es fundamental inmiscuirse en las actividades con el fin de comprender íntegramente, cuestionar y encontrar respuestas mediante un exhaustivo análisis, desarrollar un alto sentido de responsabilidad, tener la convicción de buscar aprendizajes significativos, no conformarse con memorizar ciertos datos que perecerán en la memoria a corto plazo.

Tabla 16

Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje superficial

Categorías	Nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje superficial					
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	fi	%	Fi	%	Fi	%
Baja	11	18,3	8	38,1	19	23,5
Media	46	76,7	11	52,4	57	70,4
Alta	3	5,0	2	9,5	5	6,2
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE- R-2F)

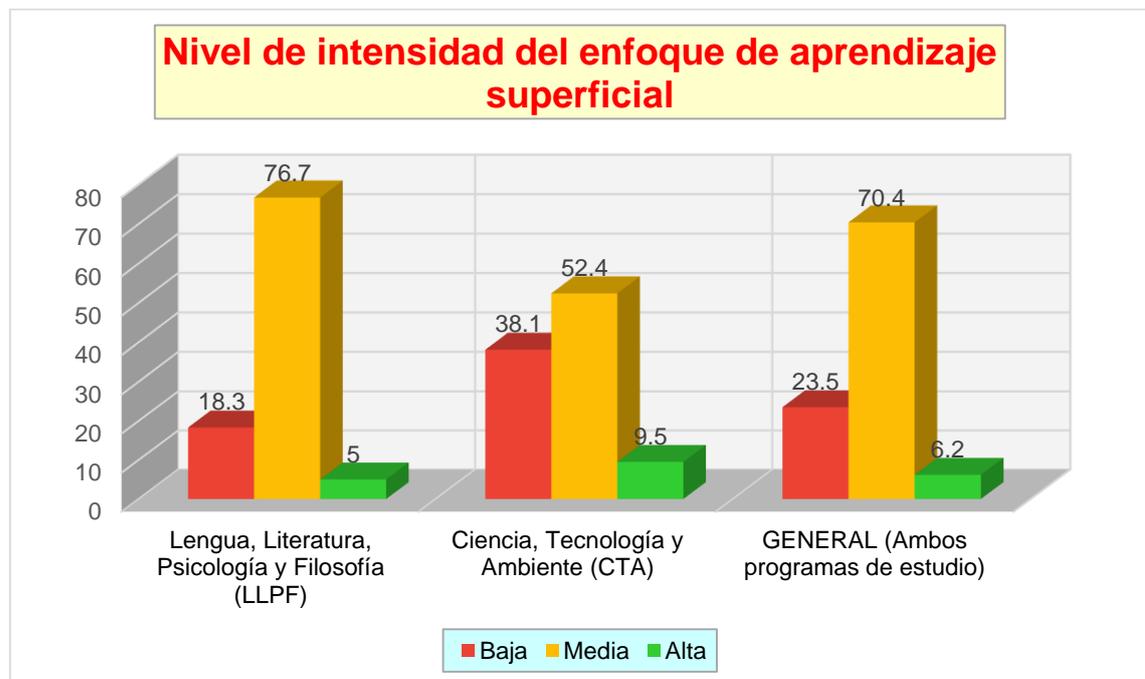


Figura 11: 11. Análisis descriptivo y comparativo del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje superficial

Los resultados descriptivos y comparativos acerca del nivel de intensidad del enfoque de aprendizaje superficial que contienen la tabla 16 y figura 11 permite comprender que, en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF), el 76.7% de universitarios tienen un enfoque de aprendizaje superficial con una intensidad media; el 18.3%, con una intensidad baja y el 5% con una intensidad alta. Por otra parte, en el Programa

de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), el 52.4% de aprendientes manifiestan su enfoque superficial con una intensidad media; el 38.1%, con una intensidad baja y un 9.5% con una intensidad alta.

Comparando los dos programas de estudio, se puede verificar una favorable distribución de porcentajes en CTA respecto de la intensidad del enfoque de aprendizaje superficial en los educandos a comparación de LLPF.

De manera global, se observa que, en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, el 70,4% de universitarios tienen su enfoque superficial con una intensidad media; el 23,5%, con una intensidad baja y un 6,2% con una intensidad alta. Para Biggs (2006), es desaconsejable el enfoque superficial porque sólo se trata de la adquisición de información independiente, donde no se hace la integración de los saberes previos con los nuevos, no se comprende la estructura profunda de los conceptos, sólo se memoriza para responder a un examen o aprobar el curso, no se considera importante inmiscuirse hondamente en la carrera y las motivaciones se basan en obtener el título, satisfacer las expectativas de la familia o la sociedad, etc. Pero también el autor afirma que nadie está condenado a un determinado enfoque, sino que depende mucho de la enseñanza del docente y la motivación del estudiante.

4.2. Análisis e interpretación de la variable: Hábitos de estudio

Tabla 17

Análisis descriptivo y comparativo del perfil de hábitos de estudio

	Perfil de hábitos de estudio					
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	Fi	%	fi	%	Fi	%
Muy negativo	0	0	0	0	0	0
Negativo	0	0	3	14,3	3	3,7
Tendencia a negativo	8	13,3	1	4,8	9	11,1
Tendencia a positivo	16	26,7	3	14,3	19	23,5
Positivo	29	48,3	10	47,6	39	48,1
Muy positivo	7	11,7	4	19,0	11	13,6
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

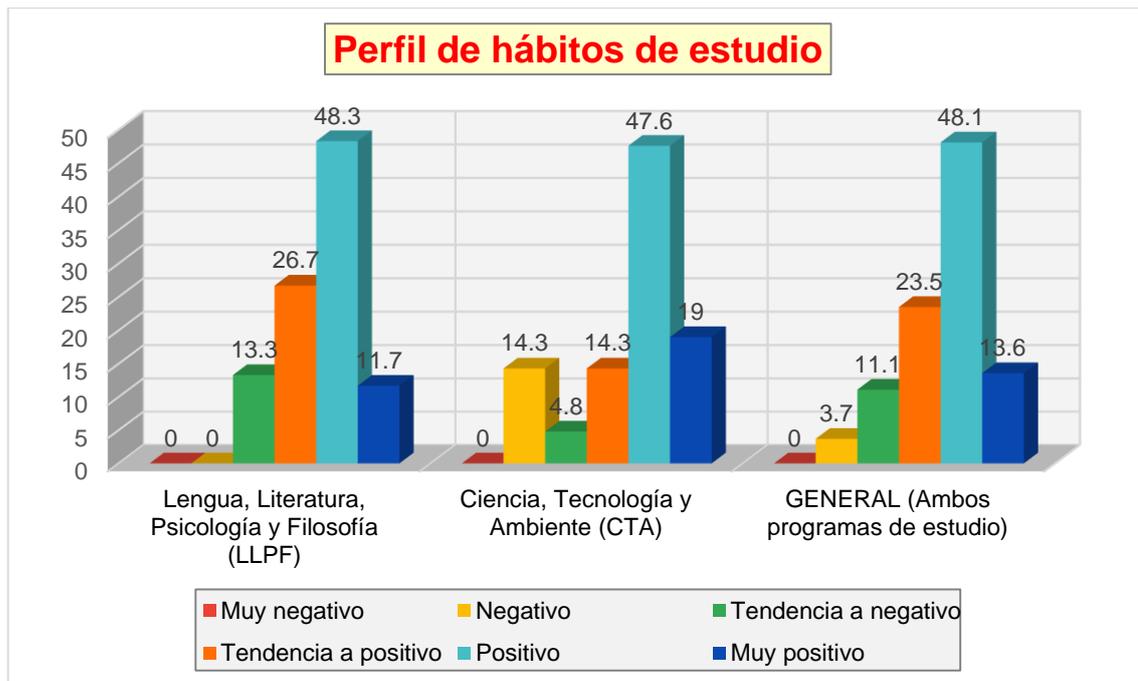


Figura 12: Análisis descriptivo y comparativo del perfil de hábitos de estudio

Los resultados descriptivos y comparativos de la tabla 17 y figura 12 aluden al perfil de hábitos de estudio. Así pues, en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) se aprecia a un 48.3% de estudiantes con hábitos de estudio positivos; el 26.7%, con tendencia a positivo; el 13.3%, con tendencia a negativo; el 11.7%, muy positivo y ningún estudiante muestra hábitos negativos ni muy negativos. Por otro lado, en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), se estima a un 47.6% de estudiantes con hábitos de estudio positivos; un 19%, muy positivo; un 14.3%, con tendencia a positivo; un 14.3%, negativo; un 4.8%, con tendencia a negativo y 0%, muy negativos. Al cotejar estos datos con los de LLPF se observa que en ambos programas hay estudiantes con hábitos adecuados, pero también un considerable porcentaje de ellos tienen problemas en sus hábitos o práctica de técnicas de estudio.

De forma general, en los universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, se puede observar que en el 48.1% de estudiantes sus hábitos de estudio son positivos; en el 23.5%, tienden a positivo; en el 13,6%, son muy positivos; en el 11.1%, tienden a negativo; en el 3.7%, son negativos y en ningún estudiante sus hábitos de estudio son muy negativos. Estos datos ilustran que la mayoría de la muestra encuestada, de forma cotidiana y casi automática, practican hábitos de estudio que facilitan su quehacer académico en las dimensiones como: la forma de estudiar, la resolución de tareas, la preparación de exámenes, la forma de escuchar la

clase y factores que acompañan su estudio. Pero también existen ciertos universitarios con hábitos que podrían estar perjudicando su rol de estudiante. Cabe enfatizar que Covey (1989) afirma sobre los hábitos que, estos ejercen un rol poderoso en la vida de las personas; si son buenos, facilitarán significativamente el ejercicio de las actividades y el logro de metas, pero si son negativos, garantizará resultados poco alentadores.

Tabla 18

Análisis descriptivo y comparativo de la forma de estudiar

I. ¿Cómo estudia?						
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	fi	%	fi	%	Fi	%
Muy negativo	0	0	0	0	0	0
Negativo	0	0	0	0	0	0
Tendencia a negativo	1	1,7	1	4,8	2	2,5
Tendencia a positivo	14	23,3	2	9,5	16	19,8
Positivo	20	33,3	7	33,3	27	33,3
Muy positivo	25	41,7	11	52,4	36	44,4
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

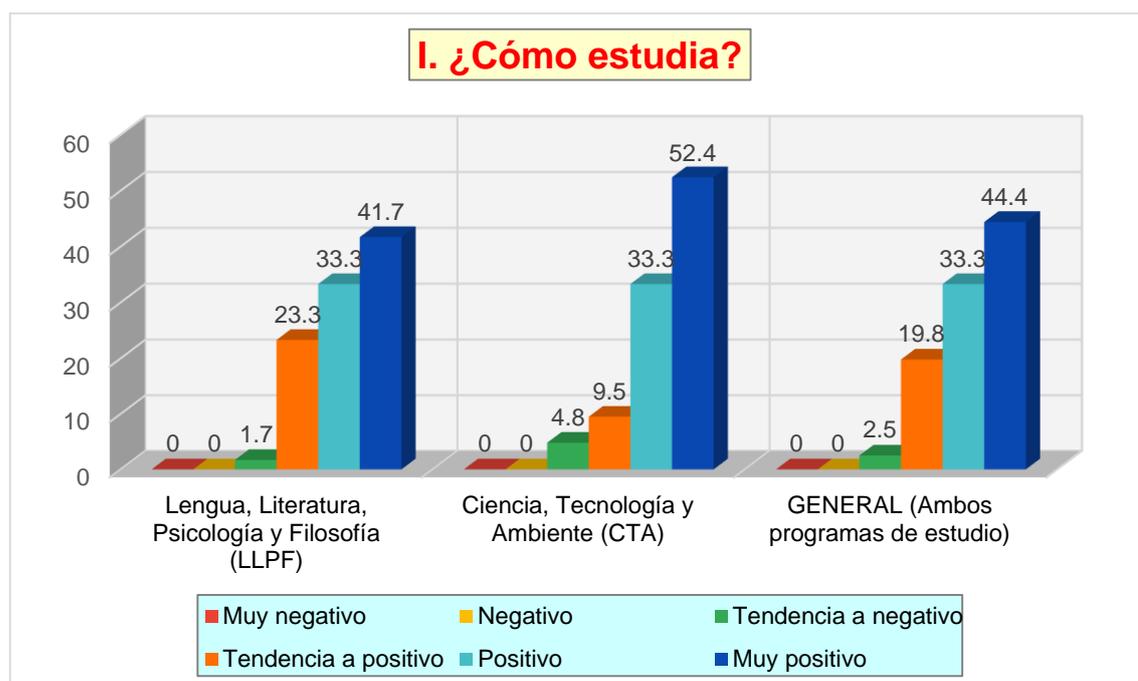


Figura 13: Análisis descriptivo y comparativo de la forma de estudiar

Los datos descriptivos y comparativos de la tabla 18 y figura 13 son concernientes a la dimensión 1 de la variable hábitos de estudio: ¿Cómo estudia?, en otras palabras, se refiere la forma de estudiar. Es así que en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF), la forma de estudiar de 41.7% de universitarios es muy positivo; del 33.3%, es positivo; del 23.3%, muestran tendencia a positivo; sólo del 1.7%, muestran tendencia a negativo y de ningún estudiante es negativo ni muy negativo. En el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), el 52.4% de universitarios tienen su forma de estudiar muy positivos; el 33.3%, positivos; el 9.5%, con tendencia a positivo; el 4.8%, con tendencia a negativo y no se tiene a ningún estudiante con una forma de estudiar negativo ni muy negativo.

Al confrontar los datos de los dos programas de estudio, se puede distinguir que en CTA hay una mejor distribución por su mayor porcentaje en la escala “muy positivo”.

Al apreciar los datos generales de la forma de estudiar en los universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, se verifica que el 44,4% de estudiantes tienen una forma de estudiar muy positivo; el 33,3%, positivo; el 19,8%, con tendencia a positivo; el 2,5%, con tendencia a negativo y ningún estudiante con hábitos negativos ni muy negativos.

Los resultados correspondientes a la dimensión “Forma de estudiar” señalan que la mayoría de los universitarios encuestados poseen una forma de estudiar adecuada, dicho de otro modo, ellos de forma permanente suelen aplicar el subrayado al hacer sus lecturas, cuando se topan con términos desconocidos realizan la consulta en diversos textos (diccionario, libro, enciclopedias), ejecutan convenientemente la lectura comprensiva o analítica, organizan sus ideas en esquemas o resúmenes, procuran reforzar su memorización a largo plazo, hacen el repaso de los contenidos tratados en tiempos convenientemente planificados, buscan vincular los temas nuevos con los que ya había tratado anteriormente y es muy constante cuando se trata de lograr sus metas de estudio. Sin embargo, el 2.5% de estudiantes que tienen una manera de estudiar con tendencia a negativo no se debe descuidar, puesto que el rol del docente es acompañar en el logro de aprendizajes a la totalidad de estudiantes, y con mayor denuedo a los que presentan dificultades.

Tabla 19

Análisis descriptivo y comparativo de la resolución de tareas

II. ¿Cómo hace sus tareas?						
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	fi	%	fi	%	Fi	%
Muy negativo	0	0	0	0	0	0
Negativo	3	5,0	3	14,3	6	7,4
Tendencia a negativo	8	13,3	1	4,8	9	11,1
Tendencia a positivo	19	31,7	5	23,8	24	29,6
Positivo	26	43,3	11	52,4	37	45,7
Muy positivo	4	6,7	1	4,8	5	6,2
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

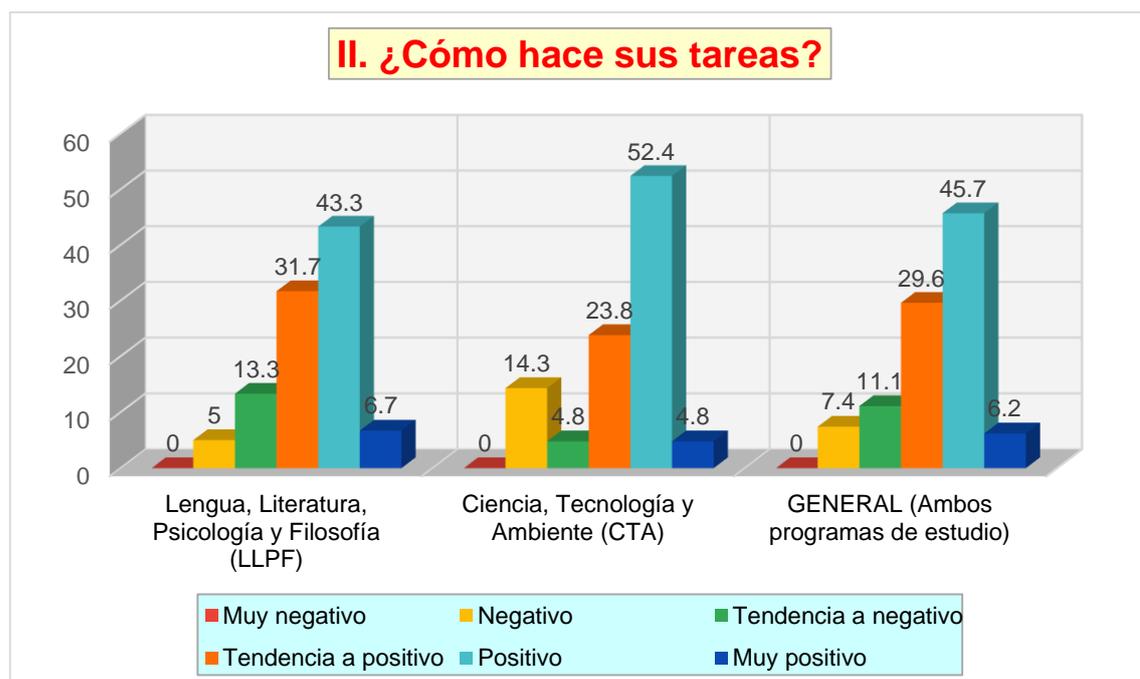


Figura 14: Análisis descriptivo y comparativo de la resolución de tareas

En la tabla 19 y figura 14 se muestran los resultados descriptivos y comparativos de la dimensión 2 de la variable Hábitos de estudio: Resolución de tareas. De esta manera, en Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) se puntualiza que, el modo de resolver la tarea del 43.3% de universitarios es positivo; del 31.7%, tiende a positivo; del 13.3%, tiende a negativo; del 6.7%, muy positivo; del 5%, es negativo y de ningún encuestado es

muy negativo. En Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), el modo de hacer su tarea del 52,4% de estudiantes es positivo; del 4,8%, muy positivo; del 23,8%, tiende a positivo; del 14,3%, negativo; del 4,8%, tiende a negativo y de ninguno es muy negativo.

Al comparar los resultados de ambos programas, se puede percibir una mejor distribución en el programa de LLPF, debido a que el mayor porcentaje de universitarios se concentran en las escalas que van desde “tendencia a positivo” hasta “muy positivo”.

Los resultados generales permiten ver también que, en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, el modo de hacer sus tareas del 45,7% de estudiantes es positivo; del 29,6%, muestra tendencia a positivo; del 11,1%, expresa tendencia a negativo; del 7,4%, es negativo; del 6,2%, es muy positivo y de ningún estudiante es muy negativo. Por ende, se puede señalar que la mayoría de los educandos, al resolver sus tareas, procuran ser exhaustivos en el análisis del tema, tratan de comprender el tema, son responsables en la presentación, persisten en la resolución de sus tareas a pesar de las dificultades, resuelven su trabajo buscando estrategias según su complejidad (empezar por los más fáciles y hacer al final los más difíciles). No obstante, es menester tomar en cuenta el considerable porcentaje que se ubica en las escalas que van desde “tendencia a negativo” y “negativo”, a ellos cabe brindarles oportunidades de tarea que los conlleve a la indagación, así como la presentación oportuna y responsable.

Tabla 20

Análisis descriptivo y comparativo de la preparación para los exámenes

III. ¿Cómo prepara sus exámenes?						
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	fi	%	Fi	%	fi	%
Muy negativo	0	0	0	0	0	0
Negativo	4	6,7	3	14,3	7	8,6
Tendencia a negativo	22	36,7	4	19,0	26	32,1
Tendencia a positivo	18	30,0	7	33,3	25	30,9
Positivo	16	26,7	6	28,6	22	27,2
Muy positivo	0	0	1	4,8	1	1,2
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

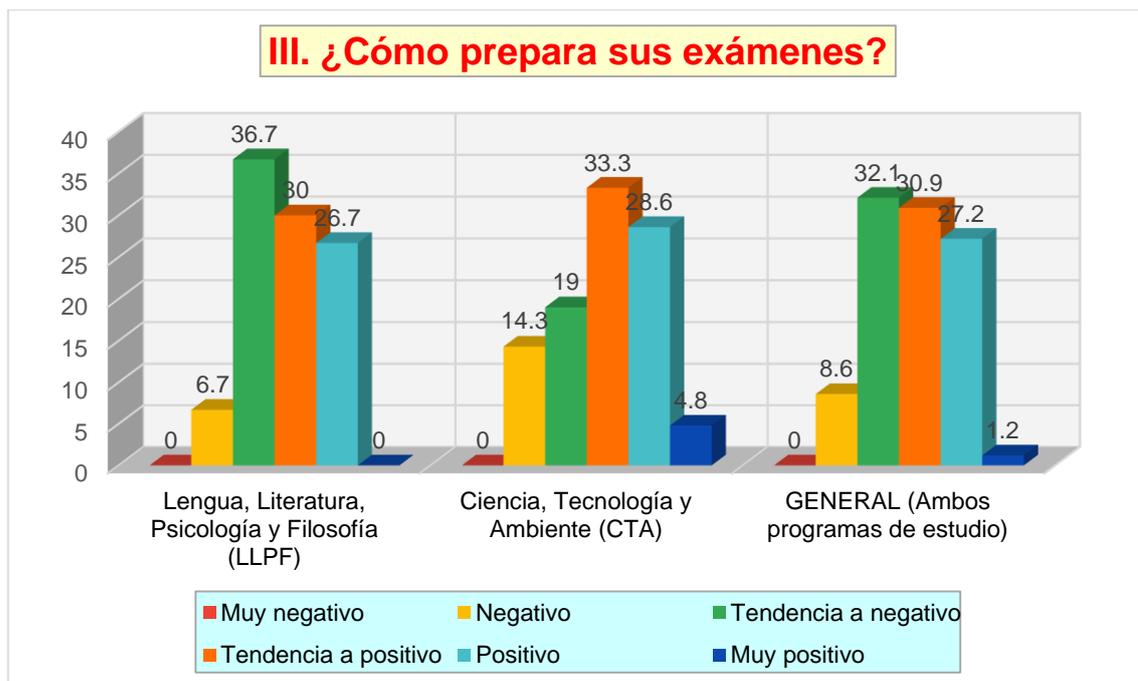


Figura 15: Análisis descriptivo y comparativo de la preparación para los exámenes

La tabla 20 y la figura 15 contienen los resultados descriptivos y comparativos referentes a la dimensión 3 de la variable Hábitos de estudio: Preparación para los exámenes. Así pues, al verificar los datos del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) es posible encontrar que el 36.7% de universitarios muestran tendencia a negativo; el 30%, tiende a positivo; el 26.7%, tienen hábitos positivos; el 6.7%, poseen hábitos negativos y ningún estudiante practica hábitos muy positivos ni muy negativos.

En el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), el 33,3% de universitarios se preparan para el examen con hábitos tendientes a positivo; el 28,6%, con hábitos positivos; el 19,0%, con hábitos tendientes a negativo; el 14,3%, con hábitos negativos; el 4,8%, con hábitos muy positivos y ninguno con hábitos muy negativos.

Al contrastar los resultados de los dos programas, cabe señalar que en CTA existe una mejor distribución, puesto que el mayor porcentaje se sitúa en las escalas que van desde la escala “tendencia a positivo” hasta “muy positivo” y posee un menor porcentaje en las escalas que se inclinan hacia hábitos negativos, los cual en LLPF sobresale notoriamente.

De modo general, se puede apreciar que en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, los universitarios cuando se preparan para afrontar los exámenes muestran el siguiente perfil: el 32,1% de ellos practica hábitos con tendencia a negativo; el 30,95%, con tendencia a positivo; el 27,2%, positivo; el

8,6%, negativo; sólo el 1,2%, muy positivo y ninguno tiene hábitos muy negativos. Por tanto, la mayoría de los estudiantes practican hábitos que no les son provechosos para afrontar un examen. Por ello, es necesario que movilicen más frecuente y concienzudamente actividades como planificar sus horas de estudio diario, ser constantes en su preparación, hacer repasos periódicos de los temas abordados, procurar comprender los temas, estudiar los temas según su complejidad y culminar adecuadamente la preparación.

Tabla 21

Análisis descriptivo y comparativo de la forma de escuchar las clases

IV. ¿Cómo escucha sus clases?						
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	fi	%	Fi	%	fi	%
Muy negativo	0	0	0	0	0	0
Negativo	5	8,3	4	19,0	9	11,1
Tendencia a negativo	11	18,3	1	4,8	12	14,8
Tendencia a positivo	14	23,3	4	19,0	18	22,2
Positivo	23	38,3	8	38,1	31	38,3
Muy positivo	7	11,7	4	19,0	11	13,6
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

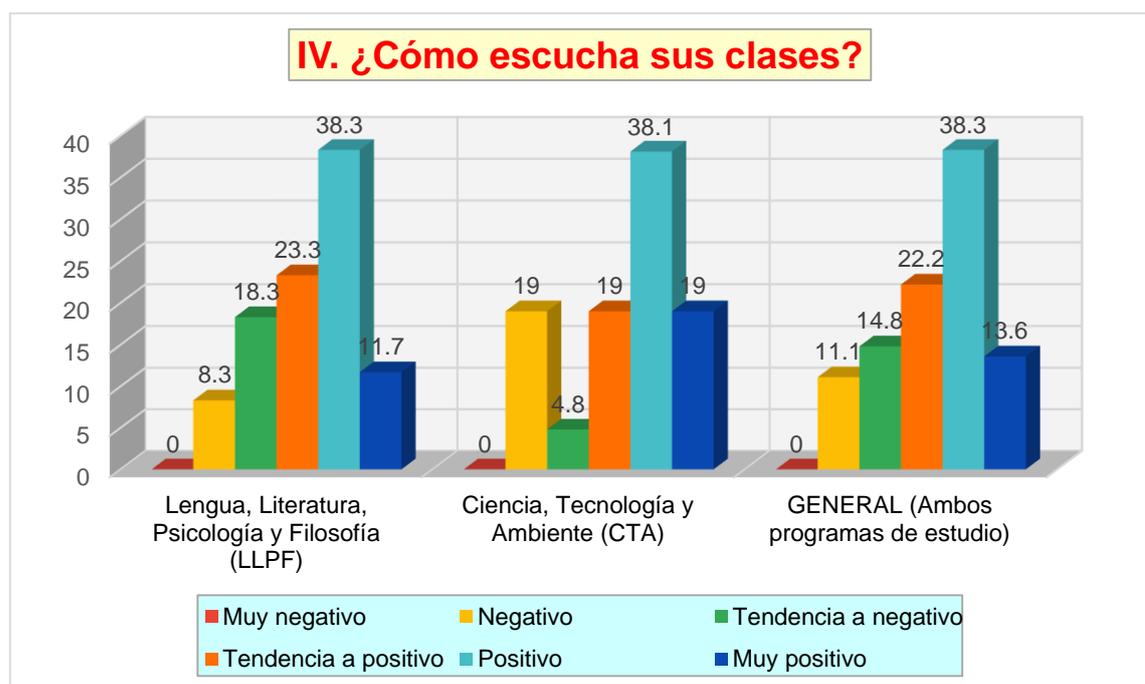


Figura 16: Análisis descriptivo y comparativo de la forma de escuchar las clases

En la tabla 21 y figura 16 se presentan los resultados descriptivos y comparativos de la Forma de escuchar la clase. De esta manera, en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF), la manera de escuchar las clases del 38,3% de universitarios es positivo; del 23,3%, con tendencia a positivo; del 18,3%, con tendencia a negativo; del 11,7%, muy positivo; del 8,3%, negativo y ningún estudiante es muy negativo.

En el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), el modo de escuchar la clase del 38,1% de educandos es positivo; del 19,0%, muy positivo; de otros 19,0%, con tendencia a positivo; del 19,0%, negativo; del 4,8%, con tendencia a negativo y de ningún estudiante es muy negativo. Al contraponer estos datos con los del otro programa aludido, se puede notar que los porcentajes están relativamente equiparados; si bien en CTA hay una mayor concentración de estudiantes cuyos hábitos de escuchar la clase se inclinan hacia positivo, pero también hay una notoria y desventajosa preponderancia en la escala “negativo”, lo cual lo pone en cierta desventaja ante los datos del programa LLPF.

De forma general, en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, el modo de atender la clase del 38,3% de universitarios es positivo; del 22,2%, con tendencia a positivo; del 14,8%, con tendencia a negativo; del 13,6%, muy positivo; del 11,1%, negativo y de ningún aprendiente es muy negativo. Esto quiere decir que la mayoría de los universitarios encuestados suele tomar apuntes, ordenan sus apuntes, participan activamente en la clase, muestran atención y concentración.

Tabla 22

Análisis descriptivo y comparativo de los factores que acompañan al tiempo de estudio

V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?						
	Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF)		Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)		General (Ambos programas de estudio)	
	fi	%	Fi	%	fi	%
Muy negativo	1	1,7	3	14,3	4	4,9
Negativo	7	11,7	2	9,5	9	11,1
Tendencia a negativo	2	3,3	2	9,5	4	4,9
Tendencia a positivo	7	11,7	4	19,0	11	13,6
Positivo	8	13,3	3	14,3	11	13,6
Muy positivo	35	58,3	7	33,3	42	51,9
Total	60	100,0	21	100,0	81	100,0

Fuente: Datos obtenidos por la investigadora mediante el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85

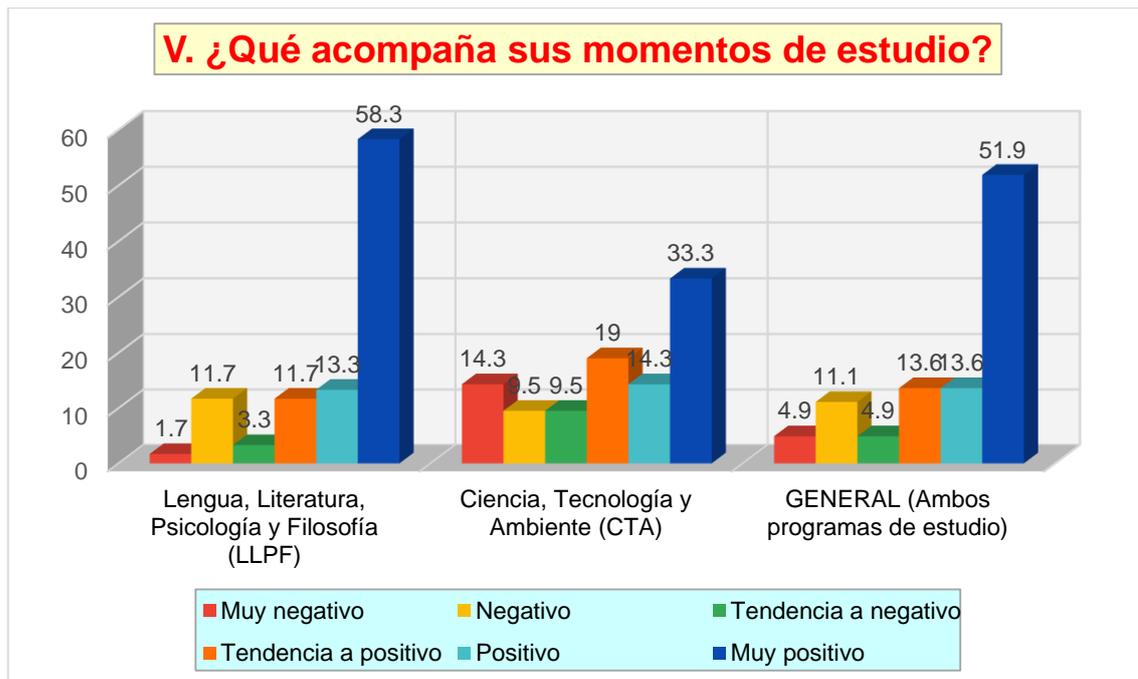


Figura 17: Análisis descriptivo y comparativo de los factores que acompañan al tiempo de estudio

La tabla 22 y figura 17 ilustra los resultados descriptivos y comparativos obtenidos en la dimensión Factores que acompañan los momentos de estudio. Así, en el Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF), los elementos que están presentes en las horas de estudio del 58.3% de universitarios son muy positivos; del 13.3%, es positivo; del 11.75%, con tendencia a positivo; del 11.7%, es negativo; del 3.3%, con tendencia a negativo y del 1.7%, es muy negativo.

Por otra parte, en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), los factores que acompañan los momentos de estudio del 33,3% de universitarios es muy positivo; del 19,0%, con tendencia a positivo; del 14,3%, positivo; de otros 14,3%, muy negativo; del 9,5%, negativo y de otros 9,5%, con tendencia a negativo.

Al cotejar los dos programas antedichos, se puede notar una distribución mejor en el Programa de LLPF, esto por su evidente superioridad en la escala “muy positivo”.

De manera general, en el I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno, los factores que acompañan en los momentos de estudio del 51,9% de aprendices muy positivo; del 13,6%, positivo; de otros 13,6%, con tendencia a positivo; del 11,1%, negativo; del 4,9%, con tendencia a negativo y de otros 4,9%, muy

negativo. Esto denota que la mayoría de universitarios gestionar adecuadamente los aparatos electromagnéticos (radio, tv, celular, iPhone) al momento de estudiar, así también prefieren el silencio, evitan distraerse con alimentos, procuran aislarse en un ambiente libre del ruido de los familiares, tratan de no interrumpir su tiempo de estudio con amistades y actividades sociales.

4.4. Discusión de resultados

En esta investigación, los resultados confirmaron la existencia de una relación muy significativa entre los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio; específicamente, el enfoque profundo se relaciona con los hábitos de estudio de forma positiva moderada; por el contrario, el enfoque superficial se correlaciona con los hábitos de estudio de manera negativa baja. Esto indica que, si el estudiante tiene un genuino interés por lograr aprendizajes profundos, ejecutará hábitos efectivos y estratégicos que le conllevarán a lograr su meta de aprendizajes de calidad; pero si solo tiene la convicción de aprobar las materias, es probable que -por buscar el menor esfuerzo – tenga hábitos tendientes a negativos que perjudicarán el logro de sus aprendizajes y competencias. Este hallazgo concuerda, indirectamente, con los estudios correspondientes a De La Fuente et al. (2008) cuando observaron una relación directa entre los enfoques de aprendizaje y la autorregulación, concluyendo que el educando con un enfoque profundo planifica mejor su tiempo de estudio, adopta conductas pertinentes y elige estrategias más concienzudas y autorreguladas; en cambio, el estudiante con un enfoque superficial tiende a ser poco consciente de su responsabilidad académica, tiene dificultades para planificar, respetar sus momentos de estudio y suele adoptar comportamientos poco autorregulados.

Asimismo, los resultados generales tienen cercanía con los estudios que demostraron la relación de los hábitos de estudio con el aprendizaje significativo (Osorio, 2018; Albuquerque, 2019; Laguna, 2018; Vicente, 2019), también con la motivación (Jiménez et al., 2019) y la mejora de aprendizajes (Bedolla, 2018; Pineda y Alcántara, 2018). El estudiante con enfoque profundo practica hábitos de estudio que favorecen el logro de aprendizajes basados en la activación de saberes previos para construir verdaderas reestructuraciones conceptuales mediante procesos cognitivos complejos (García et al., 2014), busca el significado a todo lo que se le presenta, su saber novedoso lo vincula con otras áreas o con problemas de la vida real, usa el pensamiento crítico, se mantiene con una motivación intrínseca y se siente satisfecho cuando ha logrado aprendizajes de

calidad (Fasce, 2007). Mientras que el de enfoque superficial, cuando tiene que afrontar sus actividades académicas (como la preparación para exámenes), busca el menor esfuerzo procrastinando sus responsabilidades académicas (Córdova y Alarcón, 2019).

Por otra parte, en un análisis correlativo y comparativo por programas de estudio, se pudo apreciar una relación más robusta (positiva alta) entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio en Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), seguido por Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) donde la relación fue positiva moderada, empero en ambos programas la relación fue estadísticamente significativa. Estos datos coinciden con el estudio recabado por Pérez et al. (2011) en el que descubrieron que el enfoque profundo se relaciona positivamente con las horas de estudio semanal, las estrategias de gestión de recursos de aprendizaje y la organización del tiempo. Mientras se busque, con genuino interés, aprendizajes profundos, más se procurará la movilización y dominio de actividades (técnicas y hábitos de estudio) que faciliten el logro de ese propósito (Biggs, 2006).

Así mismo, al analizar y comparar cómo es la relación del enfoque superficial con los hábitos de estudio según programa de estudio, se encontró una relación más directa (negativa baja y significativa) en Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF), sin embargo, en Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) no se halló una relación significativa. Este hallazgo se acerca a los estudios alcanzados por Soto et al. (2012), cuando en una de sus conclusiones dan cuenta sobre la relación negativa que existe entre el enfoque superficial y las estrategias de aprendizaje. A medida que los educandos adoptan un enfoque más superficial, manifiestan cada vez una débil destreza para poner en práctica estrategias de adquisición de la información (lectura, subrayado y epigrafiado), recuperación de la información (búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, planificación de respuestas) y apoyo al procesamiento de la información (autoconocimiento, planificación, autocontrol, interacciones sociales, motivación intrínseca y extrínseca).

Por otro lado, los resultados descriptivos y comparativos dieron cuenta de que en ambos programas (LLPF y CTA), la mayoría de los universitarios tienen un enfoque profundo con una intensidad alta, y el menor porcentaje posee un enfoque superficial. Esto concuerda con los resultados de Arán y Ortega (2012), Ebalde et al. (2001) y Salim (2005), ya que confirmaron que en los universitarios predomina el enfoque profundo sobre el

enfoque superficial. Indirectamente, estos resultados también se aproxima a los hallazgos de Sánchez et al. (2017), cuando demostraron que los estudiantes de Lengua, Literatura, Psicología de la UNA-Puno presentaban concepciones profundas sobre el aprendizaje. Pero parece contradecir a los hallazgos de Beltrán y Díaz (2011), porque encontraron que en los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México impera el enfoque superficial, seguido del profundo y de logro. De igual manera, en el ámbito peruano, Encinas (2010) encontró resultados diferentes al concluir que, en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, el 52% de universitarios mostraban mayor inclinación hacia el enfoque superficial.

Todo estudiante posee tanto un enfoque de aprendizaje superficial o profundo, pero de acuerdo a factores internos (bagaje cultural, vivencias personales, objetivos, motivaciones, concepción del contexto, conocimientos previos...) y factores externos (métodos del profesor, contenidos, familia, sociedad...), mostrará una tendencia hacia algunos de los enfoques (Beltrán y Díaz, 2011). Si en los resultados del presente trabajo se exhibe a un porcentaje imperante de estudiantes con enfoque profundo, es un indicador de que tienen una genuina intención de aprender por significado, tienen la voluntad de hacer eficientemente sus tareas académicas, gozan de una riqueza en aprendizajes previos, buscan comprender las estructuras completas (y no datos sin sentido), sienten que el aprender es agradable, tienen motivación intrínseca y, en el aula, suelen tener una actitud reflexiva y crítica antes sus docentes y compañeros(as) (Biggs, 2006).

Un dato peculiar que se constató en este trabajo es la existencia de un mínimo porcentaje de estudiantes (1.7% en LLPF y un 4.8% en CTA) cuyas puntuaciones de ambos enfoques resultan iguales, por lo que se categorizó como educandos con enfoque ambivalente. Esta situación podría implicar que, efectivamente, estos estudiantes ocasionalmente suelen utilizar motivaciones y estrategias tanto profundas como superficiales a la hora de abordar su aprendizaje. Esta misma realidad constató García (2005) en la Universidad de Granada, cuando notó un porcentaje de estudiantes no se sitúan con claridad hacia alguna de las categorías. Así mismo, Salim (2005) identificó a un 21,4% de universitarios que no evidencia su inclinación hacia ninguno de los enfoques, por lo que le consideró “grupo ambivalente”.

Los estudiantes con enfoque ambivalente se caracterizan por abordar sus actividades académicas sin motivos ni estrategias claras para su resolución, son de aquellos que evitan

el trabajo y tienden al menor esfuerzo (Salim, 2005). Esporádicamente persiguen metas claras y por momentos relegan sus estudios por dedicarse a otras actividades. Es sustancial, en estos casos, que el docente busque estrategias para motivar al educando, despertar su curiosidad por aprender y aplicar métodos activos que fortalezcan su compromiso, responsabilidad, motivación intrínseca y aprendizaje por significado.

Por otro parte, al analizar y comparar el perfil de los hábitos de estudio, en este trabajo se pudo identificar que, en LLPF, el mayor porcentaje de estudiantes poseen hábitos que se ubican en las escalas que van desde “tendencia a positivo” (26.7%) y “positivo” (48.3%); esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes ponen en marcha hábitos y técnicas adecuadas al momento de estudiar, hacer su tarea, escuchar su clase y acondicionar sus horas de estudio; excepto al prepararse para los exámenes, ya que el mayor porcentaje (36.7%) evidenció tener hábitos inclinados hacia negativo. Por otro lado, en CTA, de similar forma, la mayoría de los universitarios demostraron tener hábitos de estudio situados entre las escalas “positivo” (47,6) y “muy positivos” (19%). Estos resultados confirman lo que declaró Acero (2017) en su investigación, que la mayoría de los universitarios puneños practicaban hábitos de estudio pertinentes. De igual modo, Soto (2020) comprobó que la mayoría de los estudiantes de enfermería de la UNA - Puno practican hábitos adecuados en su forma de escuchar la clase y acompañar con recursos sus momentos de estudio; sin embargo, poseen hábitos tendientes a negativos en su forma de estudiar, resolver sus tareas y prepararse para los exámenes. En contraste, Quispe (2019) encontró que los estudiantes de Educación de la UNA – Puno poseían hábitos en el criterio bajo (46,8%) e inferior (42.3%), esto debido a que no planifican adecuadamente sus actividades académicas, no se interesan en explorar nuevos conocimientos ni usan su ambiente de manera pertinente. Arán y Ortega (2012) también señalaron que los universitarios chilenos se inclinan hacia hábitos inadecuados.

En ese sentido, desarrollar un enfoque profundo conlleva a establecer hábitos positivos de estudio, y viceversa, la práctica de buenos hábitos son un excelente predictor del logro de aprendizajes de calidad (Covey, 1989). Siendo así, la muestra estudiada está en la predisposición de alcanzar satisfactoriamente sus metas académicas, profesionales y laborales. Por ello es que, (Arán & Ortega, 2012) resaltan la importancia de estimular el establecimiento de hábitos de estudio desde el aula como una forma de favorecer la autonomía del educando para que, por sí solos, alcancen aprendizajes óptimos para largo plazo, en otras palabras, para toda la vida.

CONCLUSIONES

- La relación entre los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno es muy significativa, con un nivel de confianza de 99%. Concretamente, el grado de correlación entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio es positiva moderada ($r = 0,499^{**}$); en contraste, la relación entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio es negativa baja ($r = -0,351^{**}$). Esto indica que, si el estudiante aborda y vivencia su aprendizaje con un enfoque profundo (motivación intrínseca y estrategias direccionadas a comprender el significado real del tema), tiende a establecer y poner en práctica hábitos de estudio positivos; pero si emprende y experimenta su aprendizaje con un enfoque superficial (convicción de sólo pasar el curso usando estrategias memorísticas), esto reduce su posibilidad de desarrollar buenos hábitos al estudiar, por lo que su quehacer académico le resulta pesado y difícil.
- Haciendo una comparación de las correlaciones entre el enfoque profundo y los hábitos de estudio, según programas de estudio, se identificó que en los universitarios del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) es positiva moderada ($r = 0,450^{**}$); en cambio, en los estudiantes del Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), es positiva alta ($r = 0,610^{**}$). La semejanza que se detectó es que las correlaciones de ambos programas son muy significativas, con un nivel de confianza de 99%.
- Al contrastar las correlaciones entre el enfoque superficial y los hábitos de estudio, según programas de estudio, se analizó y constató que, en los estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF) hay una correlación negativa baja ($r = -,329^*$) y significativa, con un nivel de confianza de 95%. Paralelamente, en los educandos del Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), la relación es negativa baja ($r = -,393$), pero no significativa porque la significancia resultó igual a 0,078, valor que supera al 0,05 (α) requerido, por lo que se aceptó la hipótesis nula: no existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y los hábitos de estudio en el Programa de Ciencia, Tecnología y Ambiente.



- En estudiantes de ambos Programas (LLPF y CTA) predomina el enfoque profundo con una intensidad alta. Además, en LLPF la mayoría posee hábitos de estudio que van desde “tendencia a positivo” (26.7%) y “positivo” (48.3%); de similar modo, en CTA el mayor porcentaje de universitarios tienen hábitos de estudio “positivos” (47,6%) y “muy positivos” (19%). Esto demuestra que la mayoría de los estudiantes ponen en marcha hábitos y técnicas adecuadas al estudiar, hacer su tarea, escuchar su clase, acondicionar sus momentos y espacios de estudio, excepto al prepararse para exámenes. Comparativamente, un mejor perfil de enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio corresponde a los estudiantes del Programa de CTA que a los de LLPF.

RECOMENDACIONES

A los psicopedagogos: es importante comprender la trascendencia de los hábitos de estudio y los enfoques de aprendizaje, y promover los mismos en los estudiantes. Se pueden organizar talleres o charlas, pero primordialmente hay que motivar el logro de aprendizajes de calidad (enfoque profundo) y promover los buenos hábitos de estudio, de forma cotidiana, en las mismas actividades de Tutoría.

A los docentes: para promover el enfoque profundo, es necesario presentar a los estudiantes con claridad la estructura de toda la ruta de aprendizaje, provocarlos a elaborar preguntas y/o respuestas razonadas, ayudar a construir el nuevo aprendizaje partiendo de sus saberes previos, cuestionar asertiva y socráticamente sus errores, evaluar íntegramente la estructura (en vez de datos aislados), generar un ambiente positivo, buscar la calidad de la enseñanza (no cantidad de temas abordados), por último, usar métodos y estrategias de enseñanza activas y novedosas. Si esta forma de enseñanza es cotidiana, el estudiante por sí mismo, inconsciente y espontáneamente, irá fortaleciendo hábitos de estudio positivos.

Educadores, para ayudar a los estudiantes a cambiar su enfoque superficial por el profundo, es necesario dejar de brindar listas de datos para memorizar, plantear pruebas con respuestas múltiples, mostrar poca voluntad para enseñar el curso, sobrecargar con trabajos académicos, tratar de avanzar lo más que se pueda con tal de cumplir con la programación y ser intolerantes con ellos; ya que de esta manera, el estudiante se desmotiva más, refuerza su enfoque superficial y sigue restringiendo el desarrollo de hábitos adecuados para estudiar.

A los futuros investigadores: es menester continuar investigando sobre los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio, puesto que en la realidad puneña aún es insuficiente el estudio de la primera variable, y la segunda variable se ha ido descartando su importancia, pese a que en las aulas siempre ha existido ese binomio de estudiantes: los que asumen su aprendizaje con auténtica motivación, con esfuerzo, buscando comprender el significado de los temas y estudiando eficazmente (enfoque profundo y hábitos positivos); frente a otros que evaden esfuerzos, se conforma con aprobar el curso, memorizan algunos datos solo cuando hay examen, consideran a su estudio como una obligación y no saben cómo estudiar adecuadamente (enfoque superficial y hábitos negativos). Por ello, hay una sentida necesidad de divulgar este tema mediante la investigación científica.

REFERENCIAS

- Acero, S. (2017). Hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico en idioma Inglés en estudiantes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales del Quinto Semestre de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez Filial Puno-2017 [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional del Altiplano - Puno, Perú]. In *Red de Repositorios Latinoamericanos*. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3279299>
- Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, D. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formacion Universitaria*, 8(5), 59–66. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500007>
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 32(04), 373–381. <https://doi.org/10.33588/rn.3204.2000154>
- Agudelo, H., Santa, L., & Santa, V. (2009). *Hábitos de estudio y habilidades esenciales en el ámbito universitario*. Comunicaciones y Relaciones Corporativas Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. <https://www.coursehero.com/file/43643708/hbitos-de-estudio-y-habilidadexnduipdf/>
- Albuquerque, R. (2019). Hábitos De Estudio Y Aprendizaje Significativo En Estudiantes Universitarios De Arquitectura, Trujillo, 2019 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. In *Reposittorio Digital Institucional de la Universidad Cesar Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34788>
- Alonso, J. (2012). Historia general de la Educación. In R. T. Milenio (Ed.), *Red Tercer Milenio* (Primera ed). <https://bit.ly/33RKZYG>
- Angulo, D. (2014). *Técnicas de estudio: Las ideas vuelan hacia la libertad*. Aprendizajealfa. https://issuu.com/aprendizajealfa/docs/david.a.de.haro_tecnicas_de_estudio
- Arán, M., & Ortega, M. (2012). Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco, Chile 2011. *Revista Educativa Hekademos*, 5(11), 37–46.

- <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059756.pdf%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4059756>
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 8(1), 63–78. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Aristóteles. (2014). *La Gran Moral*. Luarna. <http://www.ataun.eus/bibliotecagratis/Clásicos en Español/Aristóteles/La gran moral.pdf>
- Barrio, J. (2016). *Homo Adulescens: Elementos para una teoría antropológica de la educación* (Primera ed). Teseo-press. [https://ia600902.us.archive.org/4/items/BarrioMaestreHomoAdulescensJudec/BarrioMaestre - Homo Adulescens - judec.pdf](https://ia600902.us.archive.org/4/items/BarrioMaestreHomoAdulescensJudec/BarrioMaestre-HomoAdulescens-judec.pdf)
- Barrón, H., & Mitma, Y. (2017). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de medicina del primer año de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Anales de La Facultad de Medicina*, 78(1), 49. <https://doi.org/10.15381/anales.v78i1.13021>
- Bedolla, R. (2018). Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 73–94. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7622959>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55–73. <http://estrategiadeapz.blogspot.com/2011/08/estrategias-de-indagacion.html>
- Beltrán, O., & Díaz, F. (2011). Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 115–132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218382008>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–

149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>

- Bunge, M., & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología*. Siglo XXI Editores. <https://books.google.com.pe/books?id=sl447JOXuAQC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la Investigación Científica*. San Marcos. https://www.academia.edu/26909781/Metodologia_de_La_Investigacion_Cientifica_Carrasco_Diaz_1_
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(3), 59–99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Castillo, S. (2015). Hábitos de estudio en estudiantes de Bibliotecología, Universidad Nacional Autónoma de México. *Códices: Revista de La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: Programa de Sistemas de Información y Documentación*, 11(2), 125–136. <https://biblat.unam.mx/hevila/CodiceBogota/2015/vol11/no2/6.pdf>
- Centro Virtual de Cervantes. (2008). *Enfoque*. Diccionario de Términos Clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm
- Cerrato, E. (2016). *Enfoques de Aprendizaje, necesidades educativas y afectividad en estudiantes universitarios* [Universidad de Murcia]. https://www.researchgate.net/publication/328430527_Tesis_Enfoques_de_Aprendizaje_Necesidades_Educativas_y_Afectividad_en_estudiantes_universitarios
- Charaja, F. (2018). *El MAPIC en la metodología de la investigación* (2da edición). Sirio.
- Chicharro, M. (2000). Taller de Técnicas de Estudio. In *Proyecto: Orientación e Información para el colectivo de Garantía Social*. Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera. FOREM. <https://datos.bne.es/edicion/bimo0001231503.html>
- Choque, E., & Zanga, M. (2011). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Revista de Investigación Scientia*, 1(1), 5–26. <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2313->

02292011000100002&script=sci_arttext

- Congreso de la República del Perú. (2014, July 3). Ley Universitaria 30220. *Diario Oficial El Peruano*. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220>.
- Contreras, V., Cuba, V., Flores, G., Salinas, P., & Sulca Magali. (2017). Métodos de estudio: Manual para uso exclusivo de los estudiantes. In *Facultad de Ciencias Administrativas y recursos Humanos Unidad Académica de Estudios Generales*. Universidad San Martín de Porres. <https://docplayer.es/53773524-Manual-para-uso-exclusivo-de-los-estudiantes.html>
- Córdova, P., & Alarcón, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS. Revista de Investigación y Casos En Salud*, 4(1), 22–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.35626/casus.1.2019.161>
- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Cruz, S. (2018). *Orientaciones y estrategias didácticas en Comunicación*. Viamont.
- Cuadros, V., Morán, B., & Torres, A. (2017). *Hábitos de Estudio, disposición hacia el estudio y rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional Técnica de un Instituto Armado* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat de Lima - Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/109>
- De La Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades Europeas. *Psicothema*, 20(4), 705–711. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720430.pdf>
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. In *Journal of Chemical Information and Modeling*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* (2da edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Duhigg, C. (2012). *El poder de los hábitos* (2da edición). Urano.

- <https://training.crecimiento.ws/wp-content/uploads/2020/04/El-poder-de-los-habitos-Charles-Duhigg-pdf.pdf>
- Ebalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E., Berrocal, E., Cajide, J., Soriano, E., Hernández, F., García, M., & Maquilón, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465–489. <http://hdl.handle.net/10201/98550>
- Encinas, M. (2010). *Alineamiento constructivo de la enseñanza y su relación con la calidad del aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria , Facultad de Educación, UNAP, Iquitos-2009-II* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima - Perú]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1696>
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 4(1), 7–8. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/esq41.htm>
- Freiberg, A., & Fernández, M. (2016). Enfoques de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus Propiedades Psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2). <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51874>
- Ganga, F., Gonzáles, A., & Velázquez, C. (2016). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. In *La formación por competencias en la Educación Superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades.
- García-Huidobro, C., Gutiérrez, M., & Condemarín, E. (2000). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión* (3ra edición). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García, A. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(2), 109–126. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i6.1163>
- García, A., Justicia, F., Cano, F., & Pichardo, M. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: últimos hallazgos. *INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 255–264.

<https://doi.org/https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.610>

- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. In *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 21–44). Biblioteca Nueva.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/9973/>
- Gargallo, B., Suárez, J., García, E., Pérez, C., & Sahuquillo, P. (2012). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Española de Pedagogía*, 70(252), 185–200. <https://www.jstor.org/stable/23766767>
- Gutiérrez, L. (2015). *Exploración de las relaciones entre los enfoques de aprendizaje, el tiempo dedicado a las tareas y el rendimiento en el Prácticum de los Títulos de Educación* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=75850>
- Heredía, Y., & Sánchez, A. (2013). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. In *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/621390>
- Hernández-Pina, F., García, M., & Maquilón, J. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96–114.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2394>
- Hernández, C., Rodríguez, N., & Vargas, Á. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de La Educación Superior*, 41(163), 67–87.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300003&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, A., Molina, L., & Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 14(1), 50.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171>

- Kant, I. (2009). Sobre pedagogía. In *Colección Mínima*. Encuentro Grupo Editor.
[https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre pedagogia_Kant.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre_pedagogia_Kant.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laguna, J. (2018). *Hábitos de estudio y aprendizaje significativo en los estudiantes del primer semestre de la Escuela Profesional de Educación-Filial Espinar- UNSAAC, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo - Perú].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/33967>
- Liceo, J. (2013). Lectura comprensiva y sus estrategias. In *Folleto de apoyo del área de comunicación y lenguaje* (2da edición, Vol. 2). Talleres Gráficos IGER.
<https://n9.cl/1ankz>
- López, A. (2006). *Estudio y aprendizaje: técnicas, consejos y más*. Mirbet.
- Martínez, J., & Pantevis, M. (2010). Hábitos de estudio : percepción de los estudiantes de pregrado para el desarrollo de competencias básicas . *Congreso Iberoamericano de Educación*.
https://scholar.google.com.ec/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Qu_7RKkAAAAJ&citation_for_view=Qu_7RKkAAAAJ:YsMSGLbcyi4C
- Mondragón, C., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 661–685.
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Olcese, A. (2014). *Cómo estudiar con éxito - Lo último en el arte de aprender*. Moshera.
- Osorio, A. (2018). Los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo de los estudiantes de Electrotecnia Industrial del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Manuel Seoane Corrales de San Juan de Lurigancho - Lima 2017 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Lima - Perú]. In *Repositorio Institucional Digital - UNEEGV*.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1480>
- Padilla, R. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido? *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*,

- 3(48), 27–33. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004804.pdf>
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., Gonzáles, J., & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441–449. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64722451010>
- Pineda, O., & Alcántara, N. (2018). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare: Revista de Ciencia y Tecnología*, 6(2), 19–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/innovare.v6i2.5569>
- Quispe, R. (2019). Hábitos de estudio en los estudiantes del primer ciclo de educación inicial, primaria y secundaria de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano - Puno]. In *Repositorio Institucional de la UNAP*. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/13243>
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la Real Academia Española*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/>
- Richard, J., & Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 7(10), 3–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4476793>
- Salgado, E. (2006). *Manual de docencia universitaria. Introducción al constructivismo*. ULACIT.
- Salim, R. (2005). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3642808>
- Sánchez, M., Gómez, I., Bonifaz, B., & Lujano, Y. (2017). Concepción del aprendizaje y desempeño académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 6(2), 144–152. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2017.36>

- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. del aprendizaje* (6ta edición). PEARSON.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Troquel.
- Sobrin, M. (2022). Relación entre estilos de aprendizaje y hábitos de estudios en los estudiantes de la asignatura Metodología de Trabajo Universitario de la Universidad Privada Telesup-2016 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima - Perú]. In *Repositorio de Tesis - UNMSM*. <https://bit.ly/3cjuQTs%0Ahttps://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7411>
- Soto, J., García-Señorán, M., & Gonzáles, S. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación En Educación*, 10(2), 95–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733215>
- Soto, W. (2020). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Del Altiplano, Puno - 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano de Puno - Perú]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/13373>
- Surdez, E., Sandoval, M., & Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica: Evaluación y administración de proyectos de investigación*. Limusa.
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, C., & Monsalve, A. (2009). Inventario de hábitos de estudio en una clase para toma de decisiones de estudiantes de fisioterapia. *Revista Ciencias de La Salud*, 7(3), 75–86. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/897>
- Universidad Nacional del Altiplano. (2019). *Modelo Educativo Universitario de la Universidad Nacional del Altiplano*. Portal Transparencia UNA - Puno. <https://transparencia.unap.edu.pe/documentos/RR-3510-2019.pdf>



Vicente, M. (2019). Hábitos de estudio y el aprendizaje significativo en estudiantes del VI Ciclo de una Institución Educativa, Barranco [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo de Lima - Perú]. In *Repositorio Institucional - UCV*.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41231>

Vicuña, L. (1999). *Inventario de hábitos de estudio*. CEDEIS.

Yupanqui, C. (2014). *El arte de estudiar*. Editorial Panamericana.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA				
TÍTULO: Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno				
PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno?</p> <p>Problemas específicos: a) ¿Qué relación existe entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa? b) ¿Cómo se relaciona el enfoque de aprendizaje superficial con los hábitos de estudio, según el programa? c) ¿Cómo es el perfil de los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en los universitarios, según el programa?</p>	<p>Hipótesis general: Existe una relación significativa entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.</p> <p>Hipótesis específicas: a) Existe una relación significativa entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa. b) El enfoque de aprendizaje superficial se relaciona significativamente con los hábitos de estudio, según el programa. c) El enfoque de aprendizaje predominante es el profundo con una intensidad media y los hábitos de estudio tienden hacia positivo en los universitarios, presentándose diferencias notorias según el programa.</p>	<p>Objetivo general: Establecer la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA – Puno.</p> <p>Objetivos específicos: a) Identificar la relación que existe entre el enfoque de aprendizaje profundo y los hábitos de estudio, según el programa. b) Analizar la relación del enfoque de aprendizaje superficial con los hábitos de estudio, según el programa. c) Determinar el perfil de los enfoques de aprendizaje y los hábitos de estudio en los universitarios, según el programa.</p>	<p>Variable 1: Enfoques de aprendizaje</p> <p>Variable 2: Hábitos de estudio.</p>	<p>METODOLOGÍA</p> <p>Enfoque: Cuantitativo. Tipo: Investigación aplicada Diseño: No experimental: descriptivo, comparativo y correlacional. Población: Estudiantes del I ciclo de dos programas de la EPES, UNA – Puno: <ul style="list-style-type: none"> Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía (LLPF). Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). Muestra: 81 estudiantes. Técnica de recolección de datos: La encuesta. Instrumentos: <ol style="list-style-type: none"> Cuestionario de Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CPE-R-2F) de John Biggs. Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85 (REVISIÓN 1998-2005 de Luis Vicuña Perí). </p>

CUESTIONARIO DE PROCESOS DE ESTUDIO REVISADO DE DOS FACTORES (CPE-R-2F)

Test Desarrollado por John Biggs (Adaptación)

INSTRUCCIONES: Amigo(a) estudiante, lea cuidadosamente cada oración y piense de qué manera se aplica a Ud. Marque con una X el número de la respuesta que considere apropiada para cada pregunta. Los números para cada respuesta representan:

1	2	3	4	5
Nunca, o casi nunca es cierto	Algunas veces es cierto	La mitad de las veces es cierto	Frecuentemente es cierto	Siempre o casi siempre es cierto

No piense mucho tiempo en cada pregunta; su primera reacción es probablemente la mejor. Responda todas las preguntas. **RECUERDE QUE NO HAY RESPUESTAS BUENAS NI MALAS.**

ENUNCIADO	1	2	3	4	5
1. En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formar mis propias conclusiones; solo así me siento satisfecho.					
3. Mi objetivo es aprobar el curso haciendo el menor trabajo posible.					
4. Solo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en la parcelación.					
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.					
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y con frecuencia paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.					
7. Cuando no encuentro un curso interesante, me esfuerzo lo mínimo.					
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.					
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como un buen libro o una película.					
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo.					
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes claves de los temas y no intentando comprenderlos.					
12. Generalmente me limito a estudiar solo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extras.					
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante.					
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados.					
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso solo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.					
16. Me parece que los profesores no deben esperar que los alumnos pasen mucho tiempo estudiando materiales que se sabe que no van a entrar en el parcial.					
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.					
18. Para mí sí tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen.					

parcial.					
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas que seguramente entren en él.					

PERFIL DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

DATOS GENERALES:	
1. Especialidad:	
2. Nivel Académico:	
3. Edad (en años cumplidos):	
4. Sexo: Masculino () Femenino ()	
5. Fecha de aplicación:/...../.....	
6. Nivel de estudio de tu padre:	7. Nivel de estudio de tu madre:
a) Sin estudios	a) Sin estudios
b) Estudios primarios	b) Estudios primarios
c) Estudios secundarios	c) Estudios secundarios
d) Estudios superiores	d) Estudios superiores
e) Estudios de postgrado	e) Estudios de postgrado

INSTRUCCIONES: Para saber tus puntajes y tus resultados, realiza la suma del número de las opciones marcadas en cada una de las preguntas, teniendo en cuenta el orden que se establece en el siguiente cuadro:

	Motivos Profundos	Motivos Superficiales	Estrategias Profundas	Estrategias Superficiales	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
	1 = ____	3 = ____	2 = ____	4 = ____	1 = ____ 2 = ____	3 = ____ 4 = ____
	5 = ____	7 = ____	6 = ____	8 = ____	5 = ____ 6 = ____	7 = ____ 8 = ____
	9 = ____	11 = ____	10 = ____	12 = ____	9 = ____ 10 = ____	11 = ____ 12 = ____
	13 = ____	15 = ____	14 = ____	16 = ____	13 = ____ 14 = ____	15 = ____ 16 = ____
	17 = ____	19 = ____	18 = ____	20 = ____	17 = ____ 18 = ____	19 = ____ 20 = ____
TOTAL	= ____	= ____	= ____	= ____	= ____	= ____

Teniendo en cuenta los puntajes obtenidos en el cuestionario, los que sean mayores serán tu enfoque, motivación y estrategia.

Puntajes y Categorías:

Este cuadro permite identificar la intensidad con que se presenta tu enfoque de aprendizaje de acuerdo a los totales obtenidos en la tabla anterior.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE	INTENSIDAD		
	Baja	Media	Alta
Enfoque Profundo	1 - 17	18 - 34	35 - 50
Enfoque Superficial			

INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO CASM-85

(REVISIÓN 1998-2005 de Luis Vicuña Peri)

INSTRUCCIONES:

Amigo(a) estudiante, este es un inventario de hábitos de estudio, que le permitirá a Ud. conocer las formas dominantes de trabajo en su vida académica y de esa manera aislar aquellas conductas que pueden estar perjudicando su mayor éxito en el estudio. Para ello, solo tiene que poner un aspa (X) en el cuadro que mejor describa su caso particular.

Procure contestar no según lo que debería ser o hacen sus compañeros, sino de la forma cómo Ud. estudia ahora.

	ENUNCIADO	Siempre	Nunca
I. ¿Cómo estudia?	1. Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes.		
	2. Subrayo las palabras cuyo significado no sé.		
	3. Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlos.		
	4. Busco de inmediato en el diccionario las palabras que no sé.		
	5. Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
	6. Luego escribo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
	7. Leo parte por parte y repito varias veces hasta recitarlo de memoria.		
	8. Trato de memorizar todo lo que estudio.		
	9. Repaso lo que he estudiado después de 4 u 8 horas.		
	10. Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar.		
	11. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados.		
	12. Estudio solo para los exámenes.		
II. ¿Cómo hace sus tareas?	13. Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro.		
	14. Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contesto según como he comprendido.		
	15. Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado.		
	16. Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema.		
	17. En mi casa me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en la universidad preguntando a mis amigos.		
	18. Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea.		
	19. Dejo para el último momento la realización de mis tareas, por eso no las concluyo dentro del tiempo establecido.		
	20. Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra.		
	21. Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucha cólera y ya no lo hago.		

	las mas faciles.		
III. ¿Cómo prepara sus exámenes?	23. Estudio por lo menos dos horas al día.		
	24. Espero que se fije fecha de un examen para ponerme a estudiar.		
	25. Cuando hay examen oral, recién en el salón de clases me pongo a revisar mis apuntes.		
	26. Me pongo a estudiar el mismo día del examen.		
	27. Repaso momentos antes del examen.		
	28. Preparo un plagio por si acaso me olvido del examen.		
	29. Confío en que mi compañero me “sople” alguna respuesta en el momento del examen.		
	30. Confío en mi buena suerte, por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntará.		
	31. Cuando tengo dos o más exámenes el mismo día, empiezo a estudiar por el tema más difícil y luego el más fácil.		
	32. Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el curso		
	33. Durante un examen se me confunden los temas y se me olvida lo que he estudiado.		
IV. ¿Cómo escucha sus clases?	34. Trato de tomar apuntes de todo lo que dice el profesor.		
	35. Solo tomo apuntes de las cosas más importantes.		
	36. Inmediatamente después de una clase ordeno mis apuntes.		
	37. Cuando el profesor utiliza alguna palabra que no sé, levanto la mano y pido su significado.		
	38. Estoy más atento a las bromas de mis compañeros que a la clase.		
	39. Me canso rápidamente y empiezo a hacer otras cosas.		
	40. Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo.		
	41. Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo.		
	42. Cuando no entiendo un tema, mi mente se pone a pensar, soñando despierto.		
	43. Mis pensamientos o fantasías me distraen durante las clases.		
	44. Durante la clase me distraigo pensando en lo que voy hacer a la salida.		
45. Durante las clases me gustaría dormir o tal vez irme de clase.			
V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?	46. Requiere de música, sea del radio, celular o iPhone para estudiar.		
	47. Requiere de la compañía de la TV para estudiar.		
	48. Requiere de tranquilidad y silencio para estudiar.		
	49. Requiere de algún alimento que como mientras estudio.		
	50. Mi familia que conversan, ven tv o escuchan música.		
	51. Interrupciones por parte de mis padres pidiéndome algún favor.		
	52. Interrupciones de visitas, amigos, que me quitan tiempo.		
	53. Interrupciones sociales; fiestas, paseos, citas, etc.		

Anexo 4: Base de datos sobre los perfiles de enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio

DATOS GENERALES				I. ENFOQUES DE APRENDIZAJE				II. HÁBITOS DE ESTUDIO								
N°	PRO-GRAMA	CICLO:	EDAD	GÉNERO:	Subdimensiones				DIMENSIONES		DIMENSIONES					GENERAL
					Motivos profundos	Estrategias profundas	Motivos superficiales	Estrategias superficiales	ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	I. ¿Cómo estudia?	II. ¿Cómo hace sus tareas?	III. ¿Cómo prepara sus exámenes?	IV. ¿Cómo escucha sus clases?	V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?	
1	LLPF	I	18-19 años	Femenino	16	14	8	15	30	23	9	7	4	2	3	25
2	LLPF	I	18-19 años	Femenino	15	15	11	13	30	24	6	6	5	4	7	28
3	LLPF	I	18-19 años	Femenino	18	17	9	8	35	17	10	5	3	3	5	26
4	LLPF	I	18-19 años	Femenino	20	21	8	15	41	23	11	10	8	8	6	43
5	LLPF	I	20-21 años	Masculino	19	18	12	8	37	20	9	3	6	4	4	26
6	LLPF	I	18-19 años	Femenino	12	8	13	13	20	26	3	8	6	2	3	22
7	LLPF	I	20-21 años	Masculino	16	13	14	15	29	29	11	7	6	8	8	40
8	LLPF	I	20-21 años	Femenino	17	14	12	12	31	24	8	10	5	6	3	32
9	LLPF	I	20-21 años	Femenino	19	14	14	9	33	23	7	8	5	5	7	32
10	LLPF	I	24 a más años	Masculino	14	16	9	10	30	19	8	8	4	7	5	32
11	LLPF	I	20-21 años	Femenino	11	11	7	7	22	14	8	6	5	7	3	29
12	LLPF	I	18-19 años	Femenino	22	23	14	14	45	28	10	9	8	9	8	44
13	LLPF	I	20-21 años	Femenino	23	23	18	21	46	39	10	7	4	5	9	35
14	LLPF	I	18-19 años	Femenino	15	15	11	13	30	24	8	6	6	4	5	29
15	LLPF	I	24 a más años	Femenino	21	22	14	13	43	27	10	3	6	8	6	33
16	LLPF	I	18-19 años	Femenino	15	15	9	9	30	18	8	7	9	8	9	41
17	LLPF	I	18-19 años	Femenino	20	21	6	6	41	12	7	6	10	7	9	39

18	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	21	17	9	11	38	20	11	8	10	10	8	47
19	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	19	20	10	9	39	19	10	9	9	8	7	43
20	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	20	18	14	10	38	24	12	4	9	7	8	40
21	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	23	22	11	11	45	22	11	8	8	8	6	41
22	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	19	16	9	13	35	22	9	8	10	9	7	43
23	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	23	23	10	11	46	21	11	9	10	8	7	45
24	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	15	19	13	10	34	23	9	8	7	7	6	37
25	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	19	18	9	5	37	14	10	6	9	5	8	38
26	LLPF	I	24 a más años	Masculino	18	18	13	16	36	29	10	5	8	8	3	34
27	LLPF	II	22 - 23 años	Femenino	25	14	11	11	39	22	6	9	7	7	6	35
28	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	21	19	14	12	40	26	7	9	5	5	8	34
29	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	21	20	10	12	41	22	7	10	8	7	7	39
30	LLPF	I	20 - 21 años	Masculino	17	18	9	10	35	19	9	8	8	11	6	42
31	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	18	20	14	14	38	28	10	8	8	9	7	42
32	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	12	11	9	12	23	21	6	8	7	8	7	36
33	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	20	17	9	15	37	24	8	7	8	9	8	40
34	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	22	21	7	6	43	13	12	7	6	7	7	39
35	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	10	9	7	13	19	20	5	5	7	5	7	29
36	LLPF	I	22 - 23 años	Masculino	18	15	11	10	33	21	8	8	9	9	7	41
37	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	15	16	11	11	31	22	7	7	7	10	7	38
38	LLPF	I	20 - 21 años	Masculino	21	21	9	7	42	16	10	7	9	10	3	39
39	LLPF	I	20 - 21 años	Masculino	16	12	12	10	28	22	8	7	9	8	5	37
40	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	21	17	8	12	38	20	6	4	5	4	3	22
41	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	19	16	12	15	35	27	9	6	6	5	8	34

42	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	16	17	9	9	33	18	10	8	4	8	7	37
43	LLPF	I	24 a más años	Masculino	20	14	14	13	34	27	6	6	3	3	4	22
44	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	24	22	13	22	46	35	9	2	6	6	7	30
45	LLPF	II	18 - 19 años	Femenino	17	15	15	11	32	26	10	9	10	10	7	46
46	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	19	15	10	9	34	19	11	3	6	9	7	36
47	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	16	14	14	8	30	22	5	7	5	6	7	30
48	LLPF	I	18 - 19 años	Masculino	14	7	21	12	21	33	5	8	4	6	5	28
49	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	20	19	10	7	39	17	9	9	7	6	8	39
50	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	17	24	7	11	41	18	11	6	9	9	6	41
51	LLPF	I	24 a más años	Masculino	16	15	5	15	31	20	6	2	3	5	5	21
52	LLPF	I	20 - 21 años	Masculino	24	24	10	10	48	20	12	9	10	10	8	49
53	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	19	18	8	6	37	14	8	10	9	8	5	40
54	LLPF	I	20 - 21 años	Masculino	21	23	9	12	44	21	9	8	5	8	8	38
55	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	21	19	6	5	40	11	9	8	8	9	8	42
56	LLPF	I	20 - 21 años	Masculino	25	23	10	9	48	19	11	7	7	7	6	38
57	LLPF	I	20 - 21 años	Femenino	16	19	12	10	35	22	10	8	8	10	8	44
58	LLPF	I	24 a más años	Masculino	16	20	19	20	36	39	10	2	2	3	1	18
59	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	22	20	6	8	42	14	11	9	10	9	9	48
60	LLPF	I	18 - 19 años	Femenino	17	17	7	8	34	15	9	9	8	8	8	42
61	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	20	19	5	6	39	11	9	10	10	10	8	47
62	CTA	I	18 - 19 años	Masculino	16	15	9	10	31	19	10	8	6	9	6	39
63	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	18	24	5	7	42	12	10	9	9	7	8	43
64	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	12	12	10	10	24	20	4	2	3	2	3	14

65	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	17	17	10	7	34	17	10	8	8	9	5	40
66	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	15	15	14	9	30	23	9	8	8	8	8	43
67	CTA	I	18 - 19 años	Masculino	20	16	14	13	36	27	10	5	8	2	4	29
68	CTA	I	18 - 19 años	Masculino	20	19	6	7	39	13	10	9	10	9	4	42
69	CTA	I	20 - 21 años	Femenino	11	10	10	10	21	20	9	2	2	3	1	17
70	CTA	I	20 - 21 años	Masculino	18	20	18	18	38	36	9	2	2	3	1	17
71	CTA	I	18 - 19 años	Masculino	22	21	10	6	43	16	12	9	7	6	5	39
72	CTA	I	22 - 23 años	Femenino	23	21	13	14	44	27	11	8	9	9	8	45
73	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	21	21	9	11	42	20	7	8	8	6	6	38
74	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	24	22	18	19	46	37	10	6	5	10	5	36
75	CTA	I	20 - 21 años	Femenino	25	25	14	8	50	22	11	8	8	10	7	44
76	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	25	25	11	11	50	22	10	9	9	10	9	47
77	CTA	I	18 - 19 años	Masculino	20	20	5	5	40	10	10	7	8	9	3	37
78	CTA	I	18 - 19 años	Masculino	22	23	9	8	45	17	9	6	6	8	5	34
79	CTA	I	18 - 19 años	Femenino	18	20	5	7	38	12	9	9	8	7	7	40
80	CTA	I	20 - 21 años	Femenino	16	18	16	13	34	29	9	6	6	4	1	26
81	CTA	I	20 - 21 años	Masculino	12	15	16	11	27	27	6	6	8	8	6	34

Anexo 5. Capturas de pantalla de la ejecución de la investigación mediante el formulario de Google



Formulario con las dos encuestas dirigida a estudiantes de CTA



Vista general de respuestas de los estudiantes de CTA

1	Marca temporal	Puntuación	Programa de estudios Ciclo:	Edad en años cumplid	Género:	Fecha:	1. En ocasiones el est	2. Tengo que trabajar l	3. Mi objetivo es apro
2	2/1/2022 9:48:11	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Frecuentemente	Frecuentemente	Nunca o muy raras ve
3	2/1/2022 9:51:01	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Masculino	1/02/2022	Algunas veces	Frecuentemente	Nunca o muy raras ve
4	2/1/2022 9:56:26	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	La mitad de la veces	Siempre o casi siemp	Nunca o muy raras ve
5	2/1/2022 9:56:31	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Algunas veces	La mitad de la veces	Algunas veces
6	2/1/2022 9:56:48	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente
7	2/1/2022 10:08:01	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Algunas veces	Algunas veces	Siempre o casi siemp
8	2/1/2022 10:10:54	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Masculino	15/04/2004	Frecuentemente	Siempre o casi siemp	Algunas veces
9	2/1/2022 10:13:25	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Masculino	1/02/2022	Frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces
10	2/1/2022 10:14:25	0	Ciencia, Tecnología y .I	20 - 21 años	Femenino	1/02/2022	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
11	2/1/2022 10:15:24	0	Ciencia, Tecnología y .I	20 - 21 años	Masculino	1/02/2022	Nunca o muy raras ve	Frecuentemente	Nunca o muy raras ve
12	2/1/2022 10:18:19	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Masculino	1/02/2022	Siempre o casi siemp	Frecuentemente	Siempre o casi siemp
13	2/1/2022 10:29:05	0	Ciencia, Tecnología y .I	22 - 23 años	Femenino	1/02/2022	Frecuentemente	Siempre o casi siemp	Algunas veces
14	2/1/2022 10:33:34	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/01/2002	Frecuentemente	La mitad de la veces	La mitad de la veces
15	2/1/2022 10:37:50	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	2/1/0022	Frecuentemente	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp
16	2/1/2022 10:54:48	0	Ciencia, Tecnología y .I	20 - 21 años	Femenino	1/02/2022	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp	Frecuentemente
17	2/1/2022 10:59:17	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	7/07/2002	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp	Nunca o muy raras ve
18	2/1/2022 11:12:17	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Masculino	1/02/2022	Algunas veces	Frecuentemente	Nunca o muy raras ve
19	2/1/2022 11:23:04	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Masculino	1/02/2022	Frecuentemente	Siempre o casi siemp	Algunas veces
20	2/1/2022 11:30:47	0	Ciencia, Tecnología y .I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp	Nunca o muy raras ve

Base de datos de los estudiantes de CTA

LLPF - HÁBITOS DE ESTUDIO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS EST

Preguntas Respuestas Configuración Total de puntos: 0

ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNA - PUNO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Sección 1 de 3

Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, UNA - Puno

Estimado(a) Estudiante, saldarle muy cordialmente. Estoy recabando información para el proyecto mencionado líneas arriba, por lo cual le envío dos cuestionarios que le tomarán un aproximado de 30 minutos. Sus respuestas son totalmente anónimas, así que sientase en toda la libertad de responder cada una de las preguntas con toda la sinceridad del mundo. ¡Muchas gracias!

Enviar

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Formulario con las dos encuestas dirigida a estudiantes de LLPF



Vista general de respuestas de los estudiantes de LLPF

1	Marca temporal	Puntuación	Programa de estudios Ciclo:	Edad en años cumplid	Género:	Fecha:	1. En ocasiones el est	2. Tengo que trabajar l	3. Mi objetivo es aprob
2	1/31/2022 20:29:48	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	31/01/2022	Algunas veces	Siempre o casi siemp	Nunca o muy raras ve
3	1/31/2022 21:18:18	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	31/01/2022	Algunas veces	Frecuentemente	La mitad de la veces
4	1/31/2022 21:24:43	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	24/08/2003	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp	Frecuentemente
5	1/31/2022 21:42:20	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	31/01/2022	Frecuentemente	Siempre o casi siemp	Nunca o muy raras ve
6	1/31/2022 21:49:10	0	Lengua, Literatura, Ps I	20 - 21 años	Masculino	31/01/2022	Frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces
7	1/31/2022 21:50:46	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	25/01/2004	La mitad de la veces	Algunas veces	Nunca o muy raras ve
8	1/31/2022 22:41:26	0	Lengua, Literatura, Ps I	20 - 21 años	Masculino	31/01/2022	La mitad de la veces	Algunas veces	Frecuentemente
9	2/1/2022 9:38:14	0	Lengua, Literatura, Ps I	20 - 21 años	Femenino	27/06/2001	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente
10	2/1/2022 9:48:28	0	Lengua, Literatura, Ps I	20 - 21 años	Femenino	1/02/2022	La mitad de la veces	La mitad de la veces	Algunas veces
11	2/1/2022 12:08:22	0	Lengua, Literatura, Ps I	24 a más años	Masculino	1/02/2022	Algunas veces	Frecuentemente	Algunas veces
12	2/1/2022 12:10:22	0	Lengua, Literatura, Ps I	20 - 21 años	Femenino	12/01/2001	Algunas veces	La mitad de la veces	Nunca o muy raras ve
13	2/1/2022 12:11:50	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp
14	2/1/2022 12:15:25	0	Lengua, Literatura, Ps I	20 - 21 años	Femenino	1/02/2022	Frecuentemente	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp
15	2/1/2022 12:20:23	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Algunas veces	La mitad de la veces	Algunas veces
16	2/1/2022 12:27:27	0	Lengua, Literatura, Ps I	24 a más años	Femenino	1/02/2022	Algunas veces	Siempre o casi siemp	Siempre o casi siemp
17	2/1/2022 12:42:57	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	La mitad de la veces	La mitad de la veces	Algunas veces
18	2/1/2022 12:49:00	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Siempre o casi siemp	Frecuentemente	Nunca o muy raras ve
19	2/1/2022 12:49:30	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Masculino	1/02/2022	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca o muy raras ve
20	2/1/2022 13:00:23	0	Lengua, Literatura, Ps I	18 - 19 años	Femenino	1/02/2022	Frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces

Base de datos de los estudiantes de LLPF



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo Magna Tecla Mamani Hilasaca,
identificado con DNI 70552107 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
en Educación con mención en Didáctica de la Educación Superior

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I
ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación
Secundaria”

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 03 de mayo del 2023

FIRMA (obligatoria)



Huella



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo Magna Tecla Mamani Hilaraca,
identificado con DNI 70552107 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

en Educación con mención en Didáctica de la Educación Superior,

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

“Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en universitarios del I ciclo de dos programas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria”

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

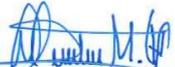
En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 03 de mayo del 2023


FIRMA (obligatoria)



Huella