

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

STUDENT'S PERCEPTION ON THE LEARNING TASKS AND LEARNING APPROACHES ACTIVATION: A VIEW IN THE INITIAL TRAINING IN A BACHERLOR'S DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND SPORTS

Lucía Martínez Gomensoro*¹

RESUMEN

Bajo una mirada cualitativa, el objetivo de la investigación es analizar la vinculación entre la percepción del estudiante sobre la finalidad de la tarea para el aprendizaje y la adopción de enfoques de aprendizaje en el ámbito universitario. Como estrategia de investigación se desarrolla un estudio de caso instrumental, con un grupo de 19 estudiantes, con la observación y la entrevista semiestructurada como instrumento de colecta de datos. Se encuentra estabilidad en el enfoque profundo y superficial en dos grupos de estudiantes con independencia de la tarea. Un tercer grupo se muestra vulnerable al contexto didáctico, influenciados principalmente por las formas de ser docente y el diseño de la tarea, siendo factores claves la flexibilidad en la toma de decisiones a nivel cognitivo y social, así como la afectividad lograda por el docente.

Palabras claves: enfoques de aprendizaje, tareas para el aprendizaje, enseñanza universitaria.

¹ Magíster en Educación Física y Deporte, por el Instituto Universitario Asociación Cristiana De Jóvenes. Integrante del equipo director de Colegio y Liceo Francisco Espínola. Coordinador académico de Secundaria para Colegio y Liceo Francisco Espínola

“Aprender es para todos explorando estrategias docentes efectivas para el logro de la inclusión educativa.” (2018) Revista Presencia, (3), 45-59.

ABSTRACT

Under a qualitative view, the objective of the research is to analyze the link between the student's perception of the purpose of the task for learning and the adoption of learning approaches in the university setting. As a research strategy, an instrumental case study is developed, with a group of 19 students, with observation and the semi-structured interview as an instrument for data collection. Stability in deep and shallow focus is found in two groups of students regardless of task. A third group is vulnerable to the didactic context, influenced mainly by the ways of being a teacher and the design of the task, being key factors flexibility in decision-making at a cognitive and social level, as well as the affectivity achieved by the teacher.

Keywords: learning approaches, learning tasks, university teaching.

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria presenta nuevos desafíos para proponer una enseñanza ajustada a las exigencias de la tarea educativa, la realidad profesional y las características de los estudiantes de hoy. En este tercer tramo académico universitario, interesa profundizar sobre la exposición de los estudiantes a la tarea para el aprendizaje como experiencia, focalizando la mirada sobre las modalidades o enfoques con las que se disponen para aprender, en función de la percepción de lo que sucede en el aula frente a las diversas actividades educativas.

Se entiende la percepción del estudiante, como la interpretación que hace el sujeto de las sensaciones provenientes del mundo exterior, en las que a través de la construcción de significado y en la interacción con los diversos estímulos, configura simbolismos (Badía, 2001; Fontes, 2016). En la diversidad de estímulos con los que cada individuo se relaciona en el escenario educativo, es donde se construyen las percepciones y en donde las "...interacciones simbólicas adquieren información, se entienden en nuestras experiencias y la de los otros, se conoce a los demás y se comparten sentimientos." (Fontes, 2016, p. 34).

Si se coloca el foco sobre la tarea para el aprendizaje, las formas de percibir de los estudiantes son variadas, aún cuando el docente propone una misma actividad y una misma finalidad para todo el grupo clase. Esto se debe a que "Toda percepción comporta una interpretación (...) más que un fenómeno simplemente sensorial, es una conducta psicológica compleja que está vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social." (Badía, 2001, p. 114). Por tal, presenta como componente un alto porcentaje de significado personal en el que intervienen los aspectos psicológicos y cognitivos, así como sociales, de la experiencia percibida dentro de un contexto y colectivo que lo referencia.

En relación a los diversos aspectos que influyen en las disposiciones y modalidades para el aprendizaje, las fronteras conceptuales que ofrece el concepto de *enfoque de aprendizaje*, empatiza teóricamente con el abordaje de la investigación, en la medida que delimita "... de qué modo la demanda y las peculiaridades de cada tarea de aprendizaje condicionan y determinan la toma de decisiones y el comportamiento estratégico del alumno cuando participa de

las actividades educativas.” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 1998, p. 89). El término, hace referencia a un concepto introducido al mundo de la academia por los autores suecos Marton y Säljö en 1976, a través de una experiencia realizada con estudiantes universitarios, en donde investigaron el modo en el que estos se vinculaban con el material de aprendizaje y las disposiciones que activaban para aprender. El concepto de enfoque de aprendizaje (*learning approaches*), según Ramsden (1987) refiere a la

...descripción de una relación entre un alumno y una tarea de aprendizaje: la descripción de una intención y una acción. Un enfoque no es algo dentro de un estudiante. Es dinámico: tiene la idea del cambio atado en él, solo tiene significado con referencia a una situación y a ciertos tipos de contenido² (Ramsden, 1987, p. 276).

El diseño pedagógico de cada encuentro, propone como unidad de intervención dentro de su naturaleza didáctica a la *tarea* como parte de la responsabilidad docente, quien configura, da forma y hace tangible los dispositivos pensados desde quien enseña, para quien aprende. Se propone llamar *tarea para el aprendizaje*, haciendo referencia al vínculo didáctico que se establece a través de esta entre enseñante, aprendiz, método y contenido.

El objetivo general de la investigación es analizar la vinculación entre la percepción del estudiante sobre la finalidad de la tarea para el aprendizaje y la adopción de enfoques de aprendizaje en el ámbito universitario para una licenciatura de educación física, recreación y deporte. Los objetivos específicos son: a) describir la percepción de los estudiantes sobre la tarea para el aprendizaje en relación a su finalidad, el significado que le adjudican, los aspectos cognitivos que implica y los aspectos sociales que involucra, b) indagar si existe alguna preferencia en la adopción de un enfoque sobre otro en relación a la percepción de las tareas, c) identificar la relación entre la percepción de la tarea para el aprendizaje (finalidad, significado, aspectos cognitivos y sociales) y los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes.

CONTEXTO CONCEPTUAL

Las ideas previas del docente influyen en el diseño de la enseñanza desde el momento en el que se comienza a pensar el encuentro con el estudiante, el grupo y el conocimiento. Se integran para el desarrollo de la lección ideas sobre el contenido a enseñar, sobre qué es enseñar ese contenido, sobre cómo aprenden sus estudiantes o cómo deben hacerlo. Esas concepciones se configuran en la propuesta de clase de cada docente, y activan en el estudiante diversas disposiciones (recursos cognitivos, afectivos y sociales) que le permiten aprender, y a la vez que le proponen un marco de exigencias contextuales que se materializan en la particularidad de cada encuentro educativo.

Provocar los aprendizajes en la formación docente, y que estos tomen un aspecto significativo, autónomo y reflexivo, es urgente. En el tránsito por el mundo del conocimiento y la gestión de ellos, uno de los componentes

² Traducción a cargo del autor: “description of a relationship between a student and a learning task: the description of an intention and an action. An approach is not something within a student. It is dynamic: it has the idea of change attached to it, it only has meaning with reference to a situation and to certain types of content.”

didácticos que otorga mayor visibilidad a la interacción pedagógica y se presenta como dispositivo privilegiado, es la tarea. En ella, se hace tangible las concepciones del profesor y su postura frente a los procesos de enseñar y de aprender, en manos de la percepción del estudiante y su proceso de aprendizaje.

Aprender, según Kolb (1984) se define como "...el proceso por medio del cual se crea conocimientos a través de la transformación de la experiencia." (Vacas Pérez, 2015, p. 51). En este marco conceptual que propone el autor, el aprendizaje sucede a través de una transformación, es decir, algo se genera, muta, se modifica pero frente a una situación vivida, a una experiencia para el sujeto que aprende. Kolb (1984) nos propone que "El aprendizaje es considerado como un proceso holístico de adaptación, donde se combina conocimiento objetivo y subjetivo." (Vacas Pérez, 2015, p. 51), poniendo de manifiesto, que la acción del docente influye en los modelos o enfoques de aprendizaje que el alumno despliega para dar con las exigencias académicas propuestas por el profesor (Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Ramsden, 1987; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 2016).

Bajo una misma forma de enseñar, los impactos en quien aprende pueden variar en cada uno de los estudiantes que participan del encuentro, "Sin embargo el compromiso de alto nivel no debe dejarse a la casualidad, ni a la brillantez individual de los estudiantes, sino que debe ser fomentado activamente por el docente"³ (Biggs, 1996, p. 353). Es decir, que si bien en cada aula universitaria existen estudiantes que naturalmente están motivados para aprender, la calidad de esos procesos no puede quedar librados al azar de la composición individual del grupo de clase, sino que debe ser parte de la intención del profesor, desarrollar el aprendizaje profundo y comprometido de todos quienes se encuentran en el aula.

La configuración didáctica de cada encuentro, manifiesta dos dimensiones: el aspecto formal y teórico del cuerpo de conocimientos que emana del estudio e investigación en esta área, y el que proviene y deviene de la propia intervención desde lo vivido y lo experimental de cada uno de los estudiantes (Biggs, 2006); a la vez que activará en ellos, un estilo de ejecución (operatividad) y un abordaje estratégico (enfoque), los cuales interactúan para definir la forma de aprendizaje (Laurillard, 1979).

Enfoque de aprendizaje universitario

Los enfoques de aprendizaje como línea de investigación, nacen en Suecia siendo sus representantes más significativos Marton, Säljö, Svennson, Laurillard, pertenecientes a la escuela de Gotemburgo (Monroy, 2013; Sarzoza, 2007; Soler Contreras, 2015; Vacas Pérez, 2015). El término surge con los investigadores suecos, pero luego evoluciona y se consolida bajo la idea de lo que propone Ramsden (2003), al decir que los enfoques de aprendizaje son "...respuestas adaptativas al contexto educativo definido por el profesor y el programa de su materia" (citado en Hernández Pina, Martínez Clares, Fonseca Rosario y Rubio Espín, 2005, p. 27), en el que juega un rol determinante la

³ "However, high level engagement ought not to be left to serendipity, or to individual student brilliance, but should be actively encouraged by the teacher"

percepción del estudiante en la interacción con el contexto, las experiencias previas, así como el modo en el que se dispone para aprender, combinados con los motivos que tiene para ello.

Esta perspectiva resulta interesante, puesto que ofrece la oportunidad al contexto de aprendizaje, el cual está a cargo del profesor, para tomar parte activa de la calidad de los procesos que el estudiante universitario despliega para aprender. En la medida que el docente es capaz de intervenir en el escenario de actuación y tener injerencia en las "...formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje." (Hernández Pina et al., 2005, p. 36), es capaz de influir y ofrecer *barandas didácticas*,⁴ al cómo se perciben las exigencias del contexto y el requerimiento en tanto estrategias del estudiante a desplegar durante el proceso de aprendizaje.

Con el devenir de las investigaciones en esta línea, se consolidan como terminología dos tipos de enfoques que se presentan: el *enfoque superficial*, para rotular a la forma de procesamiento que toman aquellos estudiantes que se disponen para la tarea desde un abordaje memorístico y reproductivo; y *enfoque profundo* a la estrategia de procesamiento de la información que toman algunos estudiantes, que quieren ir más allá del material de aprendizaje y ofrecen mecanismos de interpretación, comprensión y reflexión sobre este (Marton & Säljö, 1976). Así pues, el *enfoque profundo* refiere a la motivación que mueve al estudiante en referencia a la realización de la tarea en "forma adecuada y significativa" (Biggs, 2006, p. 5) basado en una necesidad de saber. Mientras que el *enfoque superficial* se vincula a una motivación más operativa que reflexiva, en donde se reconoce que el estudiante pretende aprobar con el mínimo de implicación con la tarea y un bajo nivel cognitivo desplegado para su realización.

El significado otorgado en el aprendizaje, acontece de la combinación entre lo que percibe, lo que entiende, cómo lo procesa y de la capacidad de relacionamiento con el conocimiento ya adquirido para la construcción del nuevo (Hernández Pina, Rodríguez Nieto, Ruiz Lara, Esquivel Cruz, 2010; Marton & Säljö, 1976). En este sentido, "...los estudiantes con enfoque profundo tienen un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo."⁵ (Marton & Säljö, 1976, p. 2), lo cual resulta en un aprendizaje cualitativo, y en el que se establece una relación positiva con el conocimiento y las acciones que requiere, dando espacio para la búsqueda personal de estrategias para aprender. Mientras que, para los estudiantes que adoptan un enfoque superficial, la motivación se relaciona con aspectos extrínsecos vinculados a la aprobación del curso. Esta estrategia de abordaje,

4 El término "barandas didácticas" es usado metafóricamente. La baranda es un elemento que ofrece ayuda, determina un espacio de circulación además de estar a disposición de quien lo precisa para desplazarse e indica un camino. En este sentido, la actuación del profesor se delimita por ciertos parámetros en los que se configura el espacio de actuación docente, pero que a su vez permite y hace posible tomar decisiones didácticas en pos de una mejora enseñanza y un mejor aprendizaje, y en las que también se ofrece al estudiante referencias de actuación.

5 "students with a deep focus have a high intrinsic interest and a high degree of involvement in what they are learning."

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

entiende el aprendizaje (propriadamente dicho) como un medio para lograr un fin -aprobar-, para evitar el fracaso y realizar el mínimo de esfuerzo, en el que las demandas de las tareas son percibidas como exigencias externas y requisitos a cumplir para dar con lo pretendido por el docente.

En las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje, surge un tercer enfoque (que no ha sido consolidado) denominado *enfoque de logro* o *enfoque estratégico*, en donde el estudiante no adopta con sistematicidad un enfoque profundo o superficial, sino que toma de cada uno de ellos algunas características, en relación directa con la percepción del entorno y el logro de la tarea.

Se presenta en el siguiente cuadro, la caracterización de los enfoques polares, desde una perspectiva didáctica en vinculación con la tarea y las formas de proceder:

Cuadro 1

Caracterización de enfoques de aprendizaje y formas de proceder en las tareas para el aprendizaje

Enfoque Profundo	Enfoque superficial
Intentos de integración personal	Pasividad en la realización de la tarea
Búsqueda de relación con los materiales	Aislamiento de aspectos del material o la tarea
Foco sobre significado de los materiales	Memorización del material
Lectura activa y pensamiento crítico	Centrada en reproducir el material de aprendizaje
Otorga significado a los contenidos Establece conexiones y relaciona ideas	No hay conexión con ideas y el propio conocimiento
Busca establecer puntos de recuperación de conocimientos previos	No establece puntos de recuperación de conocimientos previos para el anclaje de los nuevos
Se hace foco en la estructura del contenido como un todo (holístico)	El foco se coloca sobre las partes o elementos del contenido (atómizado)
Trata de conectar las diferentes partes del todo	Asume previamente la tarea como algo a resolver desde la memoria
Piensa sobre la lógica de las conexiones conceptuales involucradas	El abordaje de la tarea se hace sin pensar, irreflexivamente

Fuente: elaboración propia a partir de González Cabanach, Barca Lozano, Lema Barca, & García-Fuentes, (1993); Laurillard (1979); Marton & Booth, (1997); Monroy & Hernández Pina, (2014).

Esta caracterización nos permite identificar rasgos de cada enfoque en la puesta en escena de las tareas para el aprendizaje.

Tarea para el aprendizaje

En cuanto a la delimitación conceptual de la tarea, podemos encontrar en los autores que estudian el tema, diferentes acepciones para la definición del concepto. En el caso de Rigo denomina *tarea académica*, a "...los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus

«*múltiples*» recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (Rigo, 2013, p. s.f). En palabras de Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa, y Zabala (2003), hablar de *tarea* se vincula con “...una secuencia ordenada de todas las actividades y recursos que utiliza el profesorado en la práctica educativa con el fin de determinado aprendizaje” (Antúnez et. al., 2003, p. 123), así como que “...las tareas didácticas son la forma activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje” (Antúnez et. al., 2003, p. 126). En el caso de Garello y Rianudo plantean al citar las palabras de Winnie y Marx (1989), que las tareas académicas se definen como “...los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (Garello y Rianudo, 2012, p. 419). Por su parte Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, enmarcan este concepto en la acción educativa y entienden que esta tiene la función de acercar la información a quien aprende (contenido), definiendo la tarea como “...cada una de las actividades que el maestro sugiere en el aula, que tiene como objetivo, un estado inicial y final y unas consideraciones de realización determinada” (Monereo et al., 1998, p. 90). A través de ellas, se alcanzará el objetivo de aprendizaje en relación a la interpretación del estudiante sobre las demandas que se le plantean (percepción de su finalidad).

En el análisis de las fronteras conceptuales ofrecidas por los autores sobre el término *tarea* y sus variaciones, se puede observar que todas tienen un punto en común: es presentada a los estudiantes por parte del docente, a la vez que se materializa en la percepción de este, como una secuencia o en un evento que lo dispone para aprender. A su vez, se relaciona con acciones concretas que operativizan la intención de enseñanza y dan cauce a la acción por parte del aprendiz para el desarrollo de la secuencia planteada; configurada desde la percepción de quien aprende. La funcionalidad, que toman entonces, las actividades educativas dentro de la intervención y la acción de enseñanza, hace que se prefiera el término “*tarea para el aprendizaje*”, puesto que para esta investigación, el significado que propone este concepto respeta desde una perspectiva semántica la intención didáctica que se pretende, a la vez que captura la intención del docente y a quién está dirigido (el aprendiz), así como el vínculo que se establece a través de la *tarea* como dispositivo de enseñanza y de aprendizaje.

Para pensar el diseño de la *tarea para el aprendizaje*, se debe de anticipar o prever los conocimientos previos de los estudiantes, el nivel en tanto “...cantidad y complejidad de los procedimientos que precisa su resolución” (Monereo et al, 1998, p. 94), puesto que ello determina de alguna manera la variabilidad de estrategias que el aprendiz debe disponer y activar para conseguir aprender. La *tarea*, constituye un punto clave para la intervención didáctica, en la medida que se materializa el tipo de pensamiento que se quiere generar, a la vez que se ofrece en forma paralela el contenido a aprender y la representación del docente, así como los procedimientos que se esperan para la consecución del aprendizaje. Si quien aprende se conoce y les son propios los mecanismos procesuales de aprendizaje, dominará los diversos espacios académicos para lograr aprender, independientemente del docente y su propuesta.

Estrategia de investigación

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

La investigación tiene un enfoque cualitativo fenomenológico, de carácter exploratorio y descriptivo. Con un grupo de estudiantes de primer año de la carrera docente de formación universitaria para una licenciatura en educación física, recreación y deporte, que se lleva a cabo un estudio de caso, dentro de los cursos que ofrece el área pedagógica en el segundo semestre del año.

Se desarrolla un estudio de caso, caracterizado de la siguiente manera:

Cuadro 2

Caracterización del estudio de caso – Estrategia de investigación

Tipo de caso	Características
Instrumental	Se pone al servicio de la construcción de teoría. El caso juega un papel secundario (Álvarez, 2012).
Único	En relación al número de casos que constituyen el objeto de estudio (el grupo) (Gil, Rodríguez y García, 1999).
Inclusivo	Se constituye con unidades múltiples de análisis (estudiantes del grupo) (Gil, Rodríguez y García, 1999).
Interpretativo	“contiene descripciones ricas y densas, (...) en que los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos” (Perez Serrano, 1994, en Álvarez, 2012, p. s.f).

Fuente: elaboración propia.

Se utiliza como instrumento de recolección de datos la observación, y la entrevista a 19 estudiantes, que permite caracterizar las tareas y el contexto de aprendizaje, así como conocer las percepciones de los estudiantes sobre las tareas y la activación de enfoques de aprendizaje, en la colecta de información.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Bajo la idea de que “Un cambio en la capacidad de una persona para experimentar un fenómeno solo puede venir a la par de un cambio en la manera en que uno experimenta ese fenómeno...”⁶ (Marton & Booth, 1997, p. 145), la disposición y la toma de decisiones del estudiante, determinarán la forma de experimentar la tarea como fenómeno, en consecuencia a la percepción que se tenga. Una primera observación que se realiza a partir del proceso de investigación, es que el estudiante decide la modalidad con la que se dispone a aprender y la forma en la cual “orquesta” sus capacidades, para poder experimentar el fenómeno de acuerdo a su percepción.

⁶ “A change in a person's ability to experience a phenomenon can only come with a change in the way one experiences that phenomenon”.

Los resultados muestran las variaciones que surgen, a partir de una misma experiencia. Frente a la forma de disponerse a aprender en tanto enfoque, aparece como dato, que la distribución de estudiantes se realiza en tres grupos. La predominancia en tanto estabilidad en el enfoque de aprendizaje, presenta cierto equilibrio entre los estudiantes que adoptan un enfoque profundo (EEP), superficial (EES) y quienes oscilan entre ellos (EEO), en la conformación del grupo-clase.

En relación a los tres grupos de estudiantes que se encuentran, se cruzan datos con las finalidades percibidas en relación a las tres tareas observadas:

Cuadro 3

Preferencia de enfoque y percepción de la finalidad de la tarea

Tendencia en el enfoque	Sujeto	Tarea #1 (pasaje de diapositivas)	Tarea #2 (modalidad taller- pequeños grupos)	Tarea #3 (Modalidad individual-colectivo /taller -grupo grande)
Enfoque profundo	A	Guía	Colectivo	Metacognitivo
	B	Introspectiva	Personal Constructivo	-
	K	Guía	Colectivo	Metacognitivo
	P	Guía	Colectivo	Metacognitivo
	R	Guía	Colectivo	Comprobatoria
	V	Introspectiva	Colectivo	Metacognitivo
Enfoque superficial	D	Modélico	Operativo	Comprobatoria
	F	Modélico	Colectivo	Comprobatoria
	H	Modélico	Operativo	Comprobatoria
	L	Modélico	Colectivo	Colaborativa
	N	Modélico	Operativo	-
	S	Modélico	Operativo	Colaborativa
	U	Guía	Colectivo	Colaborativa
Oscilantes	C	Guía	Colectivo	Comprobatoria
	E	Guía	Colectivo	Comprobatoria
	G	Modélico	Operativo	Comprobatoria
	J	Guía	Colectivo	-
	M	Modélico	Personal Constructivo	-
	O	Modélico	Colectivo	-

Fuente: elaboración propia.

Se deben establecer los parámetros contextuales de la percepción del estudiante, en el entendido que "...la estructura de la situación de aprendizaje es la fuerza motriz del aprendizaje..."⁷ (Marton & Booth, 1997, p. 145), dando marcos referenciales para el análisis profundo dentro de la investigación, como en este caso *la tarea para el aprendizaje*. Como se puede observar, la

⁷ "Structure of the learning situation is the driving force of learning"

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS TAREAS PARA EL APRENDIZAJE
Y LA ACTIVACIÓN DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA MIRADA A LA FORMACIÓN
INICIAL EN UNA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

percepción de cada una de las tareas, en tanto finalidad, reportan variedad a pesar de estar en una misma situación didáctica, inclusive frente a una misma modalidad de aprendizaje, delimitada por el enfoque. Encontramos que las exigencias que demanda la tarea y la percepción de estas, no siempre intervienen en la adopción de uno u otro enfoque.

En las tareas en donde la participación es grupal, tanto sea para la #2 (trabajo en taller en pequeños grupos con pauta de trabajo) o la #3 (trabajo en taller de corte individual pero de consulta colectiva en grupo grande), en la cual se trabaja con participación libre de los estudiantes en relación a posibilidades de intercambio e interacción con el colega, los estudiantes EEO disponen de estrategias vinculadas al enfoque de aprendizaje profundo, e incluso para algunos estudiantes que mantienen estabilidad en la adopción del enfoque superficial. Las tareas que ofrecen varios recorridos posibles desde el punto de vista cognitivo dando posibilidad de tomar decisiones para realizarlas, provocan percepciones de tipo metacognitivas, construcciones colectivas y personales de aprendizaje.

A diferencia de los EEP y los EES que mantienen cierta estabilidad en la adopción de un enfoque de aprendizaje, los EEO se manifiestan en función de las tareas para el aprendizaje y la percepción del escenario educativo. Para este grupo de estudiantes, en el caso de los aspectos cognitivos, las percepciones se relacionan más con su rendimiento personal y aprovechamiento de recursos de cada uno para obtener buenos resultados. Este tipo de enfoque fue definido por algunos autores (Fernández y Nieves, 2015; González Cabanach, 1997) como *enfoque estratégico o enfoque de logro*, en la medida que tiene como patrón de comportamiento, lo que puede ser denominado como “oficio de estudiante” (Martínez, 2018), en el cual cada aprendiz trata de adecuarse al docente y sus condiciones en pos de una resolución exitosa de la tarea. Este tipo de activaciones como respuesta en los estudiantes, abre un espacio para replantearse la responsabilidad que le compete a la enseñanza en la activación de disposiciones (enfoques) para aprender.

En cuanto al significado de la tarea para el aprendizaje, que se desprende en las investigaciones de Monroy (2013), Sarzoza (2007) y Vacas Pérez (2015), se establece una relación directa con los enfoques de aprendizaje y la importancia del contexto para la adopción de ellos, en cuanto a los escenarios que los docentes sean capaces de montar, haciéndolos placenteros y relajantes o amenazantes, que para esta investigación se denomina *significado personal*. Este se evidencia en los resultados, manifestándose en la relación con el gusto y el placer de participar y estar en la actividad, presente en las percepciones de los tres grupos de estudiantes independientemente de la tarea que se proponga.

Establece Monroy (2013), que la relevancia del contenido reporta otro factor para la adopción de un enfoque de aprendizaje u otro. Se puede establecer una comparación entre este parámetro que plantea el autor y lo que se denomina en esta investigación *significado académico*. A medida que se van accediendo al dominio de los procedimientos de aprendizaje y a la complejidad creciente de los contenidos, lo que se aprende se torna más significativo, también porque empiezan a vincularse con el placer y la comprensión. Tal como establece Biggs (2006), observando el proceso de aprendizaje

universitario y la complejidad del aprendizaje que se favorece (o debiera favorecerse), hay una tendencia evidenciada en los estudiantes involucrados en la investigación que comienzan a salir de su etapa uniestructural para pasar a la multiestructural, es decir, comienzan a entender en un mismo fenómeno la multiplicidad de factores que intervienen e influyen, también porque es más presente la relación con el ejercicio de su profesión, el cual fue denominado *significado profesional*, que empieza a gestarse en la etapa en la que se encuentran los estudiantes. La ausencia del significado profesional en los EES, puede vincularse a esta propuesta de Biggs (2006), en términos de maduración académica y profesional, que aún no pueden advertir la utilidad de las tareas.

Del análisis de datos, surge como categoría emergente, la importancia acordada por los estudiantes del rol que juega el docente en la disposición hacia el aprendizaje, en donde la clave para el gusto y el placer por el encuentro y la actividad en clase como parte del contexto, depende del docente y su forma de “ser docente”, en tanto satisfacción personal del estudiante. En las investigaciones de Prosser, et al (1994); Ramsden, (1987); Trigwell, et al (2005); Trigwell, et al (2016), se entiende que hay una alta relación entre la forma de vinculación que elige el docente (enfoques de enseñanza) y las estrategias que ofrece, con los enfoques de aprendizaje. En este caso aparece como categoría emergente la importancia del docente en la activación de enfoques de aprendizaje, y en la que éste se ve como factor clave en la adopción de modalidades de aprendizaje (*profesor motivador, profesor transformador, profesor guía*). En las tres visiones, la forma en la que elige el docente ejercer su enseñanza desde lo humano y desde lo profesional, determinan el significado sobre todo personal que le otorga el estudiante a la tarea de aprender.

REFLEXIONES FINALES

Se resumen los hallazgos obtenidos, así como las conclusiones y reflexiones que emergen de la investigación realizada, para seguir dando profundidad al tema.

Se encuentran tres tipos de enfoques que pueden ser adoptados por los estudiantes: profundo, superficial, y oscilante. En relación a los enfoques polares, es decir profundo y superficial, la adopción de cada uno de ellos presta bastante independencia de la tarea para el aprendizaje a la que se expone al estudiante (EES y EEP). En el caso de aquellos estudiantes que oscilan entre ambos enfoques (EEO), la percepción de la tarea es central para la adopción de uno u otro, en tanto modalidad de disponerse a las experiencias de aprendizaje. Esto podría tener implicancias directas sobre la enseñanza, puesto que es recomendable indagar sobre las percepciones del estudiante y el quehacer del docente en la activación de disposiciones profundas para el aprendizaje, en tanto formas de presentar la propuesta de clase, motivar, dar guía y ser agente transformador.

Para estudiantes más vulnerables a los escenarios didácticos, las tareas para el aprendizaje en las que se habilita cierta flexibilidad en tanto aspectos sociales y aspectos cognitivos (elección de recorridos), es decir, donde el estudiante percibe que puede decidir, tienden a activar estrategias correlativas a enfoques profundos de aprendizaje. Es recomendable explorar este aspecto y su asociación al diseño didáctico en cuanto a la estructura que se ofrece en

las tareas para el aprendizaje, en términos de autonomía en la toma de decisiones tanto en lo cognitivo como social.

Asimismo, para los EEO, las tareas en las cuales el estudiante tiene poca participación (en términos de libertad de recorridos cognitivos y formas de vinculación social), tienden a provocar acciones por parte del estudiante - definidas en las percepciones de estos-, correspondientes a enfoques superficiales de aprendizaje. Por tal, cavilar sobre la participación activa y autónoma que ofrece la tarea, da lugar a la consecución de mayores oportunidades de promover aprendizajes profundos.

Las tareas para el aprendizaje que ofrecen la presencia de más de una persona y donde el intercambio con el otro está habilitado, son percibidas como una oportunidad para aprender. En este tipo de propuestas educativas, los estudiantes EEP y los EEO tienen una percepción de tipo cualitativa en la que se les permite construir colectivamente el conocimiento, a la vez que favorece la activación de procesos cognitivos de alta complejidad y despierta mayores oportunidades de significado personal y profesional (característicos de un enfoque profundo de aprendizaje). Para los estudiantes de EES, si bien se entiende que es positivo el trabajo con otros, la visión se define desde una mirada cuantitativa y operativa en donde las razones son presentadas en términos de cantidad de trabajo (tiempo y extensión).

El significado profesional que se percibe por parte del estudiante en relación a la tarea para el aprendizaje se asocia a la activación de enfoques. En los EEO, aparece con menor frecuencia el significado profesional en la percepción de las tareas, siendo que no hay evidencias de este tipo de significado en los EES. Se sugiere entonces, profundizar sobre este aspecto en el diseño didáctico, en términos de vinculación del aprendizaje al contexto real de desarrollo de las tareas para la licenciatura, en el que se pueda dar respuesta a motivos que permitan impactar en términos de aprendizaje profundo.

La influencia del docente, en tanto percepción del estudiante, emerge como un factor determinante en la activación de acciones que favorecen la adopción de enfoques profundos de aprendizaje (estudiantes de EEO), en tanto es capaz de despertar motivaciones a nivel personal, académico y profesional, al diseñar los escenarios de aprendizaje vinculados con el placer, la diversión, la comprensión y la funcionalidad de lo que se aprende.

Bajo la mirada que ofrece la investigación, se entiende que los hallazgos de la misma permiten una mirada de mayor profundidad didáctica en la estética diseñada para el encuentro con estudiantes universitarios, a la vez que los resultados, habilitan la búsqueda de mejores condiciones para lo educativo en pos de una formación docente en las cuales prevalezca la coherencia pedagógica y la profundidad didáctica en las propuestas de enseñanza, y en las que además, se pueda ver reflejada en los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12
- Antúnez, S., del Carmen, L. ., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2003). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (15a ed.). Grao.
- Aparicio, J. A., Hoyos, O., & Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología Desde El Caribe*, (13), 144–168.
- Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment Thinking about teaching and learning. *Higher Education*, 32(347), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario. Educatio Siglo XXI* (2 ed.). Narcea.
- Fernández, E., & Nieves, Z. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37–51. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>
- Fontes Cruzco, P. (2016). *Percepciones de los profesores de secundaria sobre las posibles relaciones entre TIC y el desempeño de su rol docente* (Tesis de Maestría) Universidad ORT.
- Garello, M., y Rianudo, M (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de docencia universitaria*. (3),10, 415-440
- Gil, E., Rodríguez, J., & García, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista Psicoeducativa*, (4), 5–39.
- González Cabanach, R., Barca Lozano, A., Lema Barca, S., García-Fuente, C.(1992). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. *Revista de Innovación Educativa*, 1, 23-40.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Fonseca Rosario, P. S., y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior* (1 ed.). La Murralla.
- Hernández Pina, F., Rodríguez Nieto, M. C., Ruiz Lara, E., & Esquivel Cruz, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1–11. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696780&orden=305733&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3696780>
- Irigoyen, J. J., Fabiola, K., & Yerith, M. (2006). *Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de las ciencia psicológica. Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(2), 209-226.
- Kröger, T. (2014). Diverse orientations in craft education : Student teachers '

- conceptions and perceptions, *Techne serien-Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvvetenskap*, 23(1), 1–14.
- Lara, E. R., Hernández Pina, F., & Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307–322.
- Lara, E. R., Pina, Hernández Pina, F., Ureña Villanueva, F., & Iturriaga, F. A. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(41), 14-34.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher education*, 8(4), 395-409.
- Martinez, L. (2018). Aprender es para todos explorando estrategias docentes efectivas para el logro de la inclusión educativa. *Presencia*, (3), 45-59.
- Marton, F & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Perez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (5a ed.). Grao.
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral), Universidad de Murcia, España.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105–124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Ramsden, P. (1987). Improving Teaching and Learning in Higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378062>
- Rigo, D. Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza*, (10), 1 -15. <http://hdl.handle.net/11336/23569>
- Ruiz Lara, E., Hernandez Pina, F., & Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307–322. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Sarzoza, S. (2007). *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior*. (Tesis Doctoral), Universidad de Granada, Granada.
- Soler Contreras, M. G. (2015). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas*. (Tesis Doctoral), Universidad pedagógica nacional, Colombia.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and

a revised *Approaches to teaching inventory*. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360.
<https://doi.org/10.1080/07294360500284730>

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (2016). Relation between Teachers' approaches to teaching and Students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70. <https://doi.org/10.1023/A>

Vacas Pérez, J. C. (2015). *Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado de la Universidad de Córdoba*. (Tesis doctoral), Universidad de Córdoba, Córdoba.

Recibido: 08/04/2020

Aceptado: 13/08/2020