

EL GÉNERO: ¿CONSTRUCTO MEDIADOR EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO?

Leonor Buendía Eisman¹ y Eva María Olmedo Moreno
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Granada

RESUMEN

Algunos estudios previos (Buendía y Olmedo, 2000, 2001c) muestran que el alumnado universitario, tanto de carreras técnicas como de humanidades o sociales, en la Universidad de Granada no presentan diferencias significativas en el enfoque de aprendizaje, siendo mayoritariamente superficiales, tanto las estrategias como los motivos que utilizan en su estudio académico. En este trabajo pretendemos conocer si los enfoques de aprendizaje están condicionados por los modelos y patrones culturales de género. Las diferencias encontradas en algunas dimensiones ponen de manifiesto como las matrices e identidades culturales junto con la titulación de procedencia, tienen un importante peso en el enfoque de aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje; Motivación; Educación Superior; Género; Enfoque Sociocultural.

ABSTRACT

Some previous studies (Buendía and Olmedo, 2000, 2001c) they show that the university student, so much of technical careers as of humanities, in the University of Granada they don't present significant differences in the learning approaches, being for the most part superficial, as much the strategies as the reasons that use in their academic study. In this work we seek to know if the learning approaches are conditioned by the models and cultural patterns of gender.

¹ Dirección de las autoras: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus «La Cartuja» s/n. 18071. Granada. E-mail: lbuendia@ugr.es emolmedo@ugr.es

The differences found in some dimensions show as the wombs and cultural identities together with the origin career, they have weight in the learning focus.

Key words: *Learning strategies; Motivation; Higher Education; Gender; Sociocultural Approaches.*

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Género, educación e investigación

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001:1130), se denomina *género* al «conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes», siendo ésta una definición pobre e imprecisa cuando se aplica aisladamente.

Este término se comienza a utilizar en los estudios realizados desde el feminismo, como reivindicación de derechos, desde mediados de los cincuenta. Su empleo es hoy usual y ha sustituido al vocablo sexo cuando la variable hace referencia a diferencias culturales y configuración de patrones establecidos para hombres y mujeres a lo largo del tiempo.

En los *estudios de género* se introduce la siguiente idea: «[...] el ser hombre o mujer es una cuestión construida culturalmente y no un rasgo que se derive directamente de la pertinencia a uno u otro sexo» (Colás, 2001:17).

Acker (1995) al realizar un análisis sobre las muestras utilizadas en los estudios empíricos sobre ciencia y educación, producidos en la veintena de 1960-1979, pone de relieve que dichos trabajos son realizados o bien únicamente con varones, o en el caso de muestras mixtas, no se explican los porqués de los resultados, ni se integran éstos en las teorías que sobre el género se construyen.

Por ejemplo, en cuanto a la transición de la escuela al trabajo, las aspiraciones laborales, el autoconcepto profesional u ocupacional, se han realizado con muestras de «mujeres invisibles». Las diferencias encontradas apuntan claramente a las características del grupo de referencia: factores socioculturales que han propiciado que determinadas profesiones y escalas laborales sean copadas únicamente por el género masculino.

En las investigaciones sobre rendimiento académico en los que la mujer es considerada parte de la muestra de manera «visible», la variable género es considerada como una variable orgánica (de hecho en la mayoría de los estudios aparece denominada sexo) y por lo tanto las diferencias entre hombres y mujeres, desde esta consideración, son de carácter esencialista sin analizar el papel mediador de los modelos culturales en las formas de actuar, sentir, aspirar e incluso pensar de los hombres y mujeres. En estas investigaciones la variable con mayor poder explicativo de las diferencias vuelven a ser los factores socioculturales aunque estos no se analizan como mediadores en la configuración de los géneros. Un ejemplo de esto lo encontramos en Starup (1972), que nos informa sobre la capacidad de los estudiantes varones para identificar al *mal profesor*, y la de las chicas para ser más responsables en las tareas escolares que los chicos; o en el estudio de Timperley y Gregory (1971) sobre las aspiraciones y

elecciones académicas de cada sexo, donde se afirma que «[...] debe preocuparnos el problema de la falta de profesorado de ciencias, que parecería ser más específico para los profesores varones de ciencias, y la excesiva proporción de mujeres profesoras de sociales y lenguaje», sin explicar causas en ninguno de los casos.

Pero este hecho se torna más grave cuando los autores se muestran confusos con los resultados obtenidos, por ser estos contrarios a planteamientos teóricos, como el caso de los estudios sobre la *motivación* (Liversidge, 1962; Witkin, 1978; Robinson y Rackstraw, 1978; Synde, 1973), cuyos hallazgos son calificados como «raros» por sus propios autores, no siendo así materia de enriquecimiento de las teorías de partida.

Seguendo a Van den Eynde (1994), «Los esfuerzos realizados por los movimientos feministas y los cambios introducidos en los sistemas educativos de todos los países no han bastado para modificar substancialmente esta situación de desigualdad. [...] la pervivencia en el inconsciente colectivo de mitos y cosmologías relativas al lugar que las mujeres ocupan en la naturaleza y en la sociedad, afectan tanto al concepto y a la opinión que las sociedades tienen de la capacidad de las mujeres como a su propia autoestima». Prueba de ello son las opiniones que dan a la revista *Science* (1991), un grupo de mujeres estadounidenses (neurólogas, químicas, matemáticas, etc.) sobre las dificultades que encuentran en su vida laboral. Las principales limitaciones son de carácter psicológico y sociológico: con respecto al primero, se denota interiorización de estereotipos como la inseguridad y la débil autoestima, y en el segundo estructuras patriarcales rígidas que provocan un menor status científico en las mujeres. Esta estructura patriarcal, la define Subirats (1994) como la dominación de un género por el otro en la estructura social, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas.

Este problema social se ha trasladado a la vida escolar de forma similar, como demuestran los estudios nacionales e internacionales sobre el proceso de aprendizaje en el aula escolar y universitaria. La relación entre el nivel de interacción profesor-alumno y el de autoestima es significativa, siendo esta interacción menor en las alumnas, por lo que están en peores condiciones de aprendizaje que los alumnos. La explicación de esto está en la transmisión de patrones culturales tradicionales de las conductas propias a hombres y mujeres. Con el agravante de que en la actualidad son muy valorados aspectos relacionados con el hecho de «triunfar», como son la competitividad, el deseo de destacar y de ser el primero, la facilidad para afrontar dificultades o problemas, etc., más cercanos a los patrones tradicionales masculinos que femeninos.

Pero cuando se analiza el rendimiento académico por género se detectan que obtienen mejores calificaciones las mujeres, puesto que al parecer dichos patrones no impulsan a rechazar la cultura escolar o a dificultar su asimilación, sino que tienden a adoptar comportamientos de mayor adhesión a las normas establecidas, ya que su ruptura no les supone ventajas (Subirats, 1994).

Como parte fundamental de la estructura sociocultural, en el sistema educativo, no sólo se transmite y evalúa el aprendizaje de las nociones culturales aceptadas y establecidas, sino que en los procesos de interacción existen pautas y normas de género implícitas, que van modelando las actitudes y comportamientos del alumnado.

El objetivo básico de la aproximación sociocultural a los procesos de aprendizaje, es elaborar una explicación de dichos procesos que reconozca la relación entre estos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

En educación superior, donde situamos nuestro trabajo, se están realizando numerosos trabajos sobre el estudio académico y su relación con el aprendizaje desde este enfoque sociocultural, pero son pocos los que los contextualizan en la perspectiva de género (Ajello, 1993).

Crawford y Chaffin (1997) consideran el género como un sistema social que funciona a tres niveles: el plano sociocultural, el interactivo y el individual. En el primero, el género aparece como un constructo social que regula las relaciones entre los grupos y el acceso a los recursos. En el interactivo, funciona como categoría social y cognitiva a la vez. Y en el individual, son los sujetos mismos quienes aceptan las características de género como partes de su propia esencia, a la que se conforman una serie de comportamientos y de roles predeterminados por la propia cultura.

Este modelo, Ajello (1993), cambia la atención del género, como característica del individuo, al género como resultado de una transacción. Esto justificaría la focalización de la investigación educativa en aspectos socioculturales (identificación de roles y habilidades cognitivas propias al género), y no en el plano interactivo, siendo éste menos estudiado. Sin embargo, es el que permite examinar el modo en que los contextos y la interacción concurren para caracterizar el tipo de actuaciones de los individuos.

1.2. Perspectivas teóricas de los enfoques de aprendizaje

Según Marton y Svensson (1979) y Säljö (1979), el aprendizaje académico se compone de tres dimensiones: *conciencia del acto del aprendizaje* (los estudiantes con más éxito son aquellos que emplean estrategias de tipo metacognitivo); *contenido de la materia* (determina la «estrategia» que va a usar) y *contexto de aprendizaje* (sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizaje previas y el tipo de material de aprendizaje).

En sus estudios, en los que intentaban ver cómo los estudiantes abordaban la lectura de un texto, y por tanto los niveles de comprensión del mismo, observaron la existencia de dos formas particulares de abordar la tarea, que identificaron como «*enfoque de aprendizaje superficial y enfoque de aprendizaje profundo*» (Figura 1 y 2, adaptación del modelo de enfoques de Entwistle, 1988). Así, el primero fue definido como el aprendizaje que se realiza para cubrir los requisitos institucionales (motivación extrínseca), y el segundo, como el aprendizaje para comprender y buscar el propio desarrollo personal (motivación intrínseca).

De forma paralela y trabajando en la misma línea, Entwistle y Ramsden (1983), obtuvieron resultados semejantes en lo que respecta a ambos enfoques, pero con la inclusión de un tercero: *el enfoque estratégico* (Figura 3, adaptación del modelo de enfoques de Entwistle, 1988). En el que la estrategia congruente es la organización del tiempo, el espacio de trabajo y la consecución del programa de estudios de la manera más eficaz.

FIGURA 1
CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE SUPERFICIAL

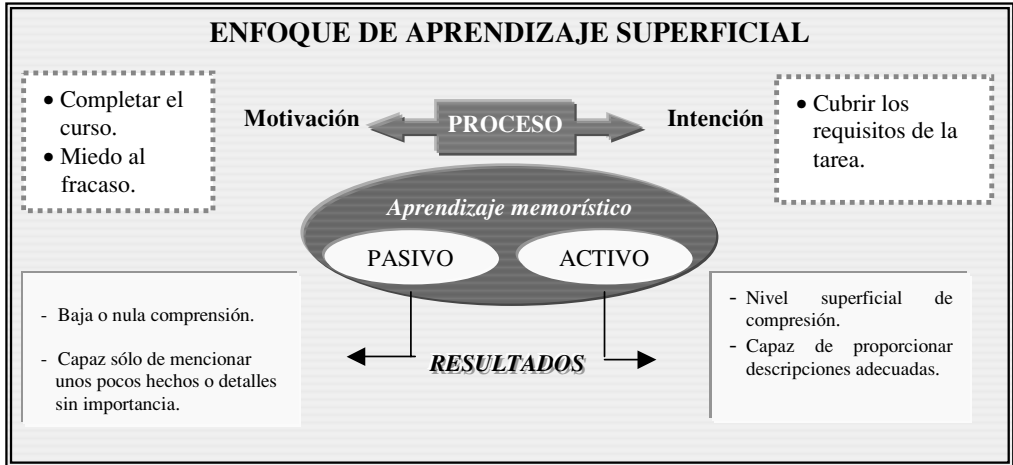
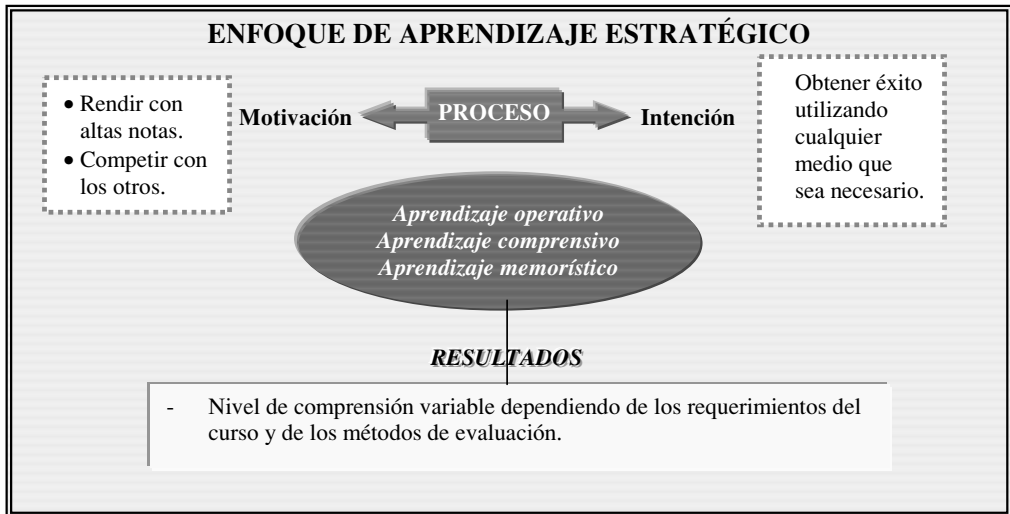


FIGURA 2
CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE PROFUNDO



Este enfoque es fruto de la incorporación a sus estudios de los resultados obtenidos por Biggs (1979), que analizó los componentes cognitivos y motivacionales de los procesos de aprendizaje desde presupuestos teóricos, configuración de escalas y sistemas educativos diferentes. La escala SPQ (Biggs, 1987c) ha sido desde entonces un instrumento empleado en numerosos trabajos (Pearson y Beasley, 1996; Wilson, Smart

FIGURA 3
CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE ESTRATÉGICO



y Watson, 1996; Hernández Pina, 1996, 1997, 2000, 2001; Kember, 1998, 1999, 2000; Buendía y Olmedo, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002) en los que se pretende evaluar la predisposición del alumno universitario hacia un enfoque determinado, siendo este resultado entendido como la adaptación del alumno al contexto en el que se encuentra, y por lo tanto considerando el contexto un elemento mediador y configurador de las estrategias-motivos del aprendizaje que los individuos utilizan.

Desde esta posición, consideramos como hipótesis de partida, que dado que el género es un constructo cultural, los individuos se diferencian más por el grupo al que pertenecen (hombre-mujer) que por diferencias individuales dentro del mismo grupo.

Esta hipótesis general la desglosamos en las siguientes hipótesis nulas:

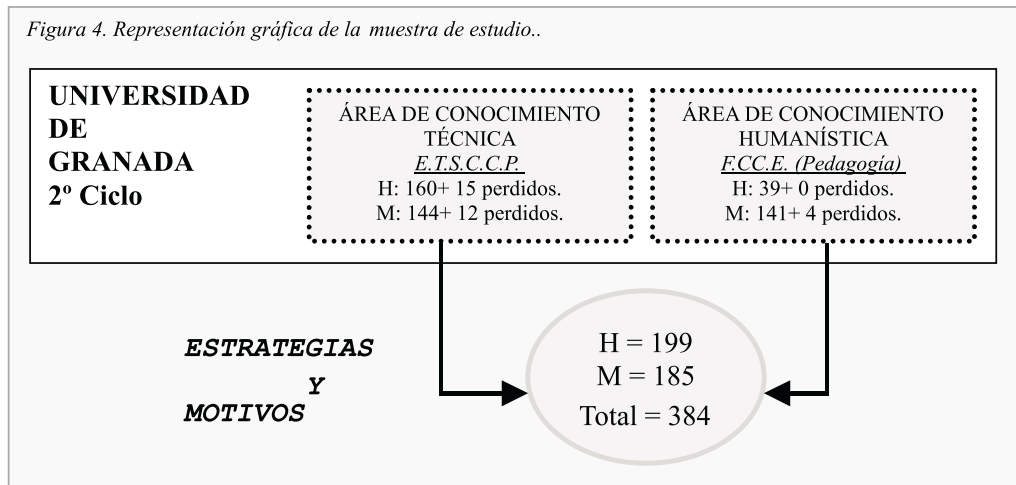
- a) No existen diferencias significativas entre los alumnos y alumnas de la Escuela Técnica Superior de Caminos Canales y Puertos, en el enfoque de aprendizaje.
- b) No existen diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación en el enfoque de aprendizaje.
- c) No existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje de los hombres ni de las mujeres, en función de los estudios (carreras) que realizan.

Para comprobar esta hipótesis hemos realizado el siguiente estudio.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos utilizado un diseño *transversal*, durante el curso académico 2000/01 en las facultades de E.T.S. de Caminos, Canales y Puertos y Facultad de Ciencias de la Educación, en la última fase del período académico.

FIGURA 4
 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA DE ESTUDIO



La muestra está formada por 204 personas de la E.T.S. de Caminos, Canales y Puertos y 180 de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La selección se ha realizado mediante un muestreo aleatorio simple entre el alumnado matriculado en los dos últimos cursos de ambas Facultades. La muestra seleccionada fue del 50% del total, perdiéndose un 3%, por no contestar a todos los ítems o por falta de asistencia en el momento de la realización. Queda finalmente constituida por los valores expresados en el siguiente esquema (Figura 4).

3. INSTRUMENTO

Tras la valoración de los instrumentos existentes, para la identificación de las estrategias y motivos del aprendizaje del alumnado universitario, se considera como más adecuado, dadas las características del estudio que pretendemos realizar, el «Cuestionario de Procesos de Estudio (SPQ)» de J.B. Biggs y adaptado a nuestro contexto por Hernández Pina (1996).

Este cuestionario consta de 42 ítems, divididos estos en función del enfoque de aprendizaje en tres dimensiones, las cuales a su vez se componen de dos subdimensiones, como muestra la tabla 1.

Las características técnicas del instrumento, tanto de validez como de fiabilidad, fueron obtenidas y publicadas en trabajos previos (Buendía y Olmedo, 2000), realizados en el mismo contexto y con alumnos de características muy similares.

TABLA 1
 AGRUPACIÓN DE ÍTEMS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA
 EN DIMENSIONES/ENFOQUES DE APRENDIZAJE

DIMENSIÓN	Subdimensión	Compuesta por los ítems...
Enfoque Superficial	Estrategia Superficial (SS)	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40
	Motivo Superficial (SM)	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37
Enfoque Profundo	Estrategia Profunda (DS)	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41
	Motivo Profundo (DM)	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38
Enfoque de Alto-Rendimiento	Estrategia Alto-Rendimiento (AS)	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42
	Motivo Alto-Rendimiento (AM)	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39

TABLA 2
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVO

ÁREA	VARIABLES	H	M	H	M	H	M	H	M
		%		Media		E.T.		D.T.	
E.T.S. C.C.P.	GENERO	77.6	22.4	--	--	--	--	--	--
	EDAD	--	--	3.66	3.60	0.054	0.084	0.687	0.577
	ASIG. PENDIENTES	--	--	2.39	2.68	0.084	0.167	1.068	1.144
	(SS) Estrategia superficial	--	--	21.44	20.61	0.334	0.634	4.152	4.302
	(SM) Motivo superficial	--	--	24.76	25.56	0.345	0.660	4.359	4.429
	(DS) Estrategia profunda	--	--	22.22	22.78	0.344	0.610	4.342	4.089
	(DM) Motivo profundo	--	--	21.89	22.91	0.344	0.648	4.334	4.396
	(AS) Estrategia Alto-Rendimiento	--	--	17.94	19.27	0.414	0.596	5.256	3.955
	(AM) Motivo Alto-Rendimiento	--	--	20.00	19.83	0.370	0.670	4.680	4.548
N válido (según lista)	204								
F.C.C.E.	GENERO	21.7	78.3	--	--	--	--	--	--
	EDAD	--	--	3.00	3.00	0.124	0.057	0.777	0.680
	ASIG. PENDIENTES	--	--	0.00	0.00	0.201	0.091	1.255	1.081
	(SS) Estrategia superficial	--	--	20.36	19.68	0.554	0.303	3.460	3.567
	(SM) Motivo superficial	--	--	24.72	24.50	0.690	0.334	4.310	3.963
	(DS) Estrategia profunda	--	--	22.26	21.21	0.653	0.399	4.076	4.740
	(DM) Motivo profundo	--	--	23.08	22.52	0.683	0.345	4.264	4.096
	(AS) Estrategia Alto-Rendimiento	--	--	18.03	18.66	0.681	0.372	4.252	4.412
	(AM) Motivo Alto-Rendimiento	--	--	22.77	21.27	0.686	0.377	4.283	4.443
N válido (según lista)	180								

EDAD: 1= 18 o menos; 2= 19-20; 3= 21-22; 4=23 o más.
 Asig. Pendientes: 0=0; 1=1; 2=2; 3=3; 4=4.
 SS, SM, DS, DM, AS, AM: 1=Nunca; 2=Algunas veces; 3= A menudo; 4=Frecuentemente; 5= (casi) Siempre.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio descriptivo de los dos grupos (ver la tabla 2) muestra que en la titulación técnica, el 77.6% son hombres frente a un 22.4% de mujeres. En ambos grupos la edad es de 23 o más años, y tienen dos asignaturas pendientes con respecto al curso anterior. Con respecto al enfoque de aprendizaje, se obtienen medias más altas en las subdimensiones de SS y SM, lo que nos indica un aprendizaje académico de corte Superficial (Biggs, 1987c).

En cuanto a la titulación de Pedagogía, el porcentaje de hombres es del 21.7% y el de mujeres 78.2%. Ambos tienen entre 21-23 años y no tienen asignaturas pendientes. En los ítems relativos al proceso de estudio, se obtienen medias más altas en la dimensión de «Enfoque Profundo» en el caso de los hombres, y de «Enfoque Superficial» en el de las mujeres.

TABLA 3
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO DE E.T.S.C.C.P

Estrategia y Motivo	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba de contraste de Kolmogorov-Smirnov.		Prueba t para igualdad de medias	
	F	Sig.	Z	Sig.	T	Sig. (bilat.)
SS	0.003	0.960	0.912	0.376	1.187	0.237
SM	0.225	0.636	0.934	0.347	-1.083	0.280
DS	0.114	0.736	0.487	0.972	-0.770	0.442
DM	0.004	0.949	0.66	0.767	-1.401	0.163
AS	5.791	0.017	1.123	0.161	-1.559	0.120
AM	0.031	0.862	0.299	1.000	0.224	0.823

TABLA 4
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO DE F.C.C.E.

Estrategia y Motivo	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba de contraste de Kolmogorov-Smirnov.		Prueba t para igualdad de medias	
	F	Sig.	Z	Sig.	T	Sig. (bilat.)
SS	0.51	0.821	0.609	0.852	1.052	0.294
SM	0.904	0.343	0.615	0.844	0.303	0.762
DS	1.157	0.284	0.697	0.717	1.261	0.209
DM	0.205	0.652	0.609	0.852	0.738	0.461
AS	0.252	0.617	0.525	0.946	-0.800	0.425
AM	0.348	0.556	0.853	0.461	1.873	0.063

En el siguiente cuadro presentamos los datos de ambas facultades y sus valores en las diferentes variables.

Presentados los estadísticos descriptivos, pasamos a comprobar las H_0 estableciendo para su aceptación o rechazo a un nivel de significación del 0.05.

Realizada la prueba t de Student y el cumplimiento de las condiciones de normalidad y homocedasticidad, para *grupo muestral*₁ del área técnica y *grupo muestral*₂ del área humanista, se observa que no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres, en el enfoque de aprendizaje en ninguna de las dos Facultades (tabla 3 y 4).

Es importante destacar la alta varianza, en el grupo de hombres de la E.T.S.C.C.P., según la prueba de Levene, en la dimensión de Estrategia de alto Rendimiento (AS). Esto confirma la hipótesis que cuando las mujeres han conseguido acceder a determinadas carreras de las consideradas culturalmente masculinas, los procesos de estudio no difieren significativamente de los compañeros, siendo más heterogéneo el grupo de hombres entre si, en las dimensión AS, que implica competitividad y éxito ($p=0.017$), que el grupo de mujeres (muy homogéneo en todas las dimensiones).

En la Facultad de Ciencias de la Educación, los grupos de hombres y mujeres son bastante homogéneos, no existiendo diferencias significativas ni en el motivo ni la estrategia que utilizan, en los procesos de estudio.

Pasamos a verificar la hipótesis cuando se controla la titulación de procedencia. Analizamos en primer lugar la muestra de hombres y posteriormente la de mujeres, ambas en las dos titulaciones.

Como muestra la tabla 5 y 6, en cada grupo se sigue una distribución Normal y se cumple el principio de homocedasticidad.

En el grupo de «hombres», existen diferencias significativas ($p=0.001$; $t_{198} = -3.367$), en la subdimensión (Motivo de Alto-Rendimiento) a favor de los alumnos de Pedagogía. Sin embargo, para el resto de subdimensiones (ver tabla 5), los p-valores son mayores de 0.05, por lo que no existen diferencias significativas entre el alumnado de E.T.S.C.C.P. y el de Pedagogía, al nivel de significación establecidos.

TABLA 5
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO GÉNERO «HOMBRES»

Estrategia y Motivo	Estadístico de grupo				Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias	
	Media		D.T.		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
	ETSCCP	Pedagogía	ETSCCP	Pedagogía				
SS	21.44	20.36	4.15	3.46	0.948	0.331	1.503	0.134
SM	24.76	24.72	4.36	4.31	0.065	0.799	0.049	0.961
SD	22.22	22.26	4.34	4.08	0.066	0.797	-0.047	0.962
DM	21.89	23.08	4.33	4.26	0.025	0.874	-1.534	0.127
AS	17.94	18.03	5.26	4.25	3.553	0.061	-0.090	0.928
AM	20.00	22.77	4.68	4.28	0.587	0.446	-3.367	0.001

Para g.l. = 198 / $1-\alpha = 0.95$

TABLA 6
ESTADÍSTICOS PARA EL GRUPO GÉNERO «MUJERES»

Estrategia y Motivo	Estadístico de grupo				Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias	
	Media		D.T.		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
	ETSCCP	Pedagogía	ETSCCP	Pedagogía				
SS	20.61	19.68	4.30	3.57	1.466	0.228	1.446	0.150
SM	25.56	24.50	4.43	3.96	0.025	0.875	1.516	0.131
SD	22.78	21.21	4.09	4.74	1.433	0.233	1.999	0.047
DM	22.91	22.52	4.40	4.10	0.130	0.719	0.548	0.584
AS	19.27	18.66	3.96	4.41	0.957	0.329	0.824	0.411
AM	19.83	21.27	4.55	4.44	0.003	0.954	-1.904	0.050

Para g.l. = 184 / 1-? = 0.95

Con respecto al grupo de «mujeres» tenemos p-valores > 0.05 en cinco subdimensiones (ver tabla 6). Por lo que sólo podemos hablar de diferencias significativas en la subdimensión de «Estrategia Profunda», a favor de la muestra de mujeres perteneciente a E.T.S.C.C.P. ($p=0.047$). Estas alumnas utilizan estrategias vinculadas a la comprensión y generalización de los conocimientos, mientras que las mujeres de la muestra de Pedagogía se diferencian significativamente ($p=0.05$) en los motivos estratégicos (subdimensión propia del enfoque estratégico), caracterizándose este por el deseo de obtener buenas notas aunque el nivel de comprensión varíe en función de los requerimientos del curso y de la evaluación.

De la interpretación de los datos obtenidos, pasamos a la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas.

La primera la aceptamos puesto que no hemos encontrado diferencias significativas entre los hombres y mujeres de la Escuela Técnica Superior de Caminos Canales y Puertos en los enfoques que utilizan en los aprendizajes.

De igual forma, aceptamos la segunda hipótesis dado que tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los hombres y las mujeres de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Respecto a la tercera hipótesis, al comparar la muestra de hombres de las dos facultades, hemos encontrado diferencias significativas ($p=0.001$) en la subdimensión: motivo estratégico a favor de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta tercera hipótesis también hay que rechazarla en la comparación realizada entre las mujeres de ambas titulaciones. Se observan diferencias significativas en la subdimensión de estrategias profundas a favor de las mujeres de la carrera técnica e igualmente diferencias significativas, en la subdimensión: motivo estratégico, a favor de las mujeres de Pedagogía.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la caracterización del alumnado, encontramos patrones de selección de carrera asumidos tradicionalmente y vigentes en la actualidad; la titulación técnica es elegida preferentemente por hombres, mientras que la de corte humanístico es seleccionada mayoritariamente por mujeres.

Las exigencias académicas, valoradas en este estudio por el número de asignaturas pendientes, difieren más por el centro de procedencia que por el género (dos o más asignaturas pendientes en E.T.S.C.C.P. y ninguna en Pedagogía).

El enfoque de aprendizaje es, para la muestra de E.T.S.C.C.P. mayoritariamente «Superficial». En el caso de Pedagogía encontramos en los estadísticos descriptivos diferencias por género, que sin llegar a ser significativas en el contraste de hipótesis, nos permiten interpretar mayor tendencia hacia el enfoque «Profundo» en los hombre y «Superficial» para las mujeres. Esto nos hace pensar que el género no está actuando como constructo mediador en el enfoque de aprendizaje, sin embargo la interacción con la titulación de procedencia si establece las diferencias encontradas y que comentamos a continuación.

Los alumnos de E.T.S.C.C.P. difieren significativamente de los alumnos de Pedagogía. Éstos tienen «motivo alto Rendimiento» propios del enfoque estratégico, caracterizándose este por una motivación hacia el éxito, obtener buenas notas, y combinación de aprendizaje memorístico, comprensivo y operativo.

En el caso de las mujeres, son igualmente las de Pedagogía las que se sitúan en esta subdimensión. La muestra de mujeres de E.T.S.C.C.P. se sitúan en la dimensión de estrategias profundas. Se caracterizan por el interés por la materia, relevancia vocacional, nivel profundo de comprensión y una búsqueda del desarrollo personal (motivación intrínseca).

Como planteamos en otra parte de nuestro estudio, las mujeres que han accedido a carreras técnicas han tenido que realizar un esfuerzo o valor añadido a su trabajo, superior al de los compañeros de la misma titulación para poder responder a las exigencias académicas. En el caso de los estudios de Pedagogía, donde mayoritariamente son mujeres, las exigencias por titulación son menores. Tanto los hombres como las mujeres difieren significativamente de sus compañeros y compañeras de la Escuela Técnica en el motivo estratégico. Se ajustan a las demandas del curso y a los métodos de evaluación para conseguir el éxito. Es una motivación extrínseca.

De forma general podemos afirmar que en consonancia con los estudios previos realizados por Geltner (1996), McGregor, Reece y Garner (1997), Dobson y Sharma, (1998), en determinados niveles, concretamente el universitario, no existen globalmente diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres, pero en el análisis más detenido por ítems se manifiestan diferentes tendencias hacia las estrategias y motivos no sólo por género sino incluso por la interacción de este con la titulación de procedencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Feminismo y Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea.
- Ajello, A.M. (1993). *Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo*. Proyecto Polite. Saberes y Libertades: Documento electrónico.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes, *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *Study Process Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes, N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Buendía, L. (1996). Investigación sobre evaluación educativa. *RIE*, 14,2, 95-120.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2001a). Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural, en T. Pozo; R. López; B. García y E. Olmedo, (coords.) *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 301-307.
- Buendía, L.; Olmedo, E. y Berrocal, E., et al. (2001c). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles, *RIE*, 19-2, 465-489.
- Buendía, L.; Olmedo, E. y Pegalajar, M. (2001b). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, *RIE*, 19-2, 497-498.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). *Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior*, *RIE*, (en prensa).
- Colás, P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. T. Pozo, R. López, B. García y E. Olmedo. *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada: GEU.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. J. CAPLAN, et al. (1997) *Gender Difference in Human Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, I. y Sharma, K. (1998). Student performance and the cost of failure. 20th *European Association of Institutional Research (EAIR)*. San Sebastian: Forum.
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of learning and teaching: an integrative outline of educational psychology*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N.J. (1988). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Geltner, P. (1996). *Class Success. Class Withdrawal Research Report*. California: Office of Institutional Research.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias, H. Salmerón (Eds.) *Evaluación Educativa*. Granada: GEU.

- Hernández Pina, F. (2000). La evaluación de estudiantes, en *Jornadas de Medición y Evaluación Educativas: Estándares e Indicadores para Analizar la Realidad Educativa*. Universidad de Valencia.
- Hernández Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario, *RIE*, 19-2, 463.
- Kember, D. y Leung D. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ, *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching, *Higher Education*, 40, pp. 69-97.
- Kember, D., Wong, A. y Leung, D (1999). Reconsidering th dimensions of approaches learning, *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 323-343.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Svensson (1979). Conceptions of research in student learning, *Higher Education*, 8, 471-486.
- Mcgregor, E., Reece, D. y Garner, D. (1997). *Analysis of Fall, 1996 Course Grades*. Tuscan: Office of Institucional Research.
- Pearson, C.A.L. y Beasley, C. (1996). An evaluation of an integrative framework of student charateristics and learning approaches. *The Australian Educational Research*, 23, (2), 79-96.
- Real Academia de la Lengua (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Robinson, W.P. y Rackstraw, S.J. (1978) Variations in mother's answers to children's questions, as a function of social class, verbal intelligence test scores and sex. *Sociology: the journal of the British Sociological Ass*, 1, 259-276.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning, en *Higher Education*, 8, pp. 443-451.
- Science (1992). *Women in Science*, vol. 255, 1325-1480.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, Biblioteca Digital.
- Synde, J. (1993). Inequality as a theme in sociology of Canadian education: An overview of two decades of research. *Annual Meeting of the Canadian Sociology and Anthropology Association*, Ottawa, June.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W.D. Jr. (1986). Academic Studying: The role of Learning Strategies, *Educational Psychologist*, 21 (1 y 2), 19-41.
- Van de Eynde, A. (1994). Género y ciencia, ¿términos contradictorios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 63-81.
- Wilson, K.L., Smart, R.M. y Watson, R.J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psycology*, 66, 59-71.
- Witkin, H.A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*. Washington, D.C.: Clark University Press.