

Universidad de Granada  
Facultad de Ciencias de la Educación



Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en  
Educación Superior

Tesis Doctoral

Silvia Sarzoza Herrera  
2007



**Universidad de Granada**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Departamento de Métodos de Investigación y**  
**Diagnóstico en Educación**

Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en  
Educación Superior

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por  
Doña Silvia Sarzoza Herrera, dirigida por los  
Doctores: D. Marcelo Carmona Fernández y  
D<sup>a</sup> Fuensanta Hernández Pina

Granada, cinco de noviembre de dos mil siete

Fdo. D<sup>a</sup> **Silvia Sarzoza Herrera**

La Dra. Dña. Fuensanta Hernández Pina, catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, perteneciente al Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia, como directora de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor por D<sup>a</sup> Silvia Sarzoza Herrera:

El Dr. D. Marcelo Carmona Fernández, catedrático Escuela Universitaria. Docente Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, como director de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor por D<sup>a</sup> Silvia Sarzoza Herrera:

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “*Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior*” realizada por el citado doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, treinta de octubre de dos mil siete

Fdo. Dra. Dña. **Fuensanta Hernández Pina**

Fdo. Dr. D. **Marcelo Carmona Fernández**

*A Juan Carlos  
A mis padres  
A mi hermano*

## Agradecimientos

---

Ninguna de las palabras reflejadas en estas líneas podrán expresar, con suficiente intensidad, el profundo agradecimiento que siento por las personas que me han acompañado en tan hermosa travesía.

En primer lugar, he de expresar mi agradecimiento a los directores de esta tesis, a la Dra. Fuensanta Hernández Pina y al Dr. Marcelo Carmona Fernández, quienes con su aliento en los momentos difíciles y sus aportaciones científicas dieron vida al estudio que hoy presento.

A los docentes del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por su constante apoyo y colaboración.

A los docentes y estudiantes de las Titulaciones de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha por su colaboración y activa participación.

A mi familia, que supo comprender mis constantes y largas ausencias, por su apoyo e infinita confianza.

A mis amigas que con su alegría y compañerismo hicieron más sencillos y más felices los momentos en tierras tan lejanas a la mía.

Y a todos aquellos que de una u otra manera siempre estuvieron conmigo.

# INDICE

## AGRADECIMIENTOS

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

## PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### CAPÍTULO I

#### DESARROLLO SOCIO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: MARCO CONTEXTUAL

1.1 Introducción .....	5
1.2 Contexto Histórico.....	6
1.2.1 En América Latina y el Caribe.....	6
1.2.2 En Chile .....	24
1.3 Desafíos y Perspectivas .....	35
1.3.1 En América Latina y el Caribe .....	35
1.3.2 En Chile.....	40
1.4 Conclusiones .....	44

## **CAPITULO II**

### **PERSPECTIVAS DEL APRENDIZAJE Y SU CONCRECIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

2.1 Introducción.....	47
2.2 Perspectiva Conductista.....	49
2.3 Perspectiva Cognitiva.....	52
2.3.1 Procesamiento de la Información.....	57
2.3.1.1 Estrategias de Aprendizaje.....	59
2.3.1.1.1 Aprendizaje Autorregulado.....	64
2.4 Perspectiva Constructivista.....	69
2.5 Conclusiones.....	75

## **CAPITULO III**

### **LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE: TEORÍA DE ENFOQUE**

3.1 Introducción.....	77
3.2 Escuelas.....	79
3.2.1 Grupo de Gotemburgo.....	79
3.2.2. Grupo de Edimburgo.....	82
3.2.3 Grupo de Australia .....	86
3.2.4 Grupo de Michigan .....	91
3.2.5 Grupo de Holanda.....	92
3.3. Enfoques de Aprendizaje.....	93
3.4 Conclusiones.....	106

## **CAPITULO IV**

### **LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

4.1 Introducción .....	107
4.2 Formación basada en Competencias.....	108
4.3 Concepto de Competencias.....	115
4.4. Clasificación de Competencias.....	124
4.5 Enfoques de Aprendizaje y Competencias.....	133
4.6 Conclusiones.....	137

## **CAPITULO V**

### **REVISIÓN DE INVESTIGACIONES** 139

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO VI**

#### **PROPÓSITOS, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS**

6.1 Propósito.....	147
6.2 Justificación .....	147
6.3 Objetivos.....	150
6.3.1 Objetivo General.....	150
6.3.2 Objetivos Específico.....	150

## **CAPÍTULO VII**

### **METODOLOGÍA**

7.1 Población / Muestra.....	151
7.2 Diseño.....	153
7.3 Variables.....	154
7.4 Materiales.....	159
7.4.1 Cuestionario de procesos de estudio revisado-2 factores (R-SPQ) Modificado.....	159
7.4.2 Cuestionario de Competencias de la UNED.....	162
7.4.3 Certificado de Rendimiento Académico.....	164
7.5 Procedimiento.....	166
7.5.1 Cronograma.....	166
7.5.2 Fases de la Investigación.....	166
7.5.2.1 Documentación.....	166
7.5.2.2 Contacto con las Autoridades.....	167
7.5.2.3 Aplicación R-SPQ-Modificado.....	167
7.5.2.4 Aplicación Cuestionario de Competencias Genéricas.....	167
7.5.2.5 Recolección Antecedentes Académicos.....	167
7.5.2.6. Análisis de Resultados.....	168

## **CAPÍTULO VIII**

### **ANÁLISIS Y RESULTADOS**

169

## **CAPÍTULO IX**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

9.1 Discusión de los Resultados.....	219
9.2 Conclusiones.....	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247
ANEXOS .....	259

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se lleva a cabo en la Región de América Latina, y tiene por objetivo describir los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académicos de los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

Se fundamenta básicamente en el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del propio sujeto, en la incidencia que tienen en él los motivos e intenciones personales y las estrategias utilizadas para ello.

A su vez realiza un completo estudio de las competencias genéricas de los alumnos en función a la importancia otorgada y al nivel de desarrollo adquirido por éstos. Y describe el rendimiento académico en razón de los resultados obtenidos durante el proceso académico, para posteriormente correlacionar las variables implícitas en el estudio.

La investigación se ha formalizado en un trabajo escrito, el que se ha organizado en dos bloques o partes, denominadas Fundamentación Teórica la primera y Estudio Empírico la segunda.

La Fundamentación Teórica está constituida por cinco capítulos, como lo describimos a continuación:

*Capítulo I*, referido al desarrollo socio-político de la educación superior en América Latina y el Caribe, mediante la descripción del contexto histórico y de los desafíos y perspectivas de mejora en función de las tendencias actuales de la educación superior.

*Capítulo II*, referido a las perspectivas de aprendizaje y su concreción en educación superior. En él hacemos un recorrido desde el conductivismo al constructivismo,

deteniéndonos en el cognitivismo, desde la teoría del Procesamiento de la Información, las estrategias de aprendizaje y la autorregulación de éste.

*Capítulo III*, entrega una visión de la Teoría de Enfoque como concepción del aprendizaje, da conocer las distintas escuelas dedicadas al estudio e investigación de ésta y establece relaciones entre los aspectos y fundamento de cada una de ellas.

*Capítulo IV*, trata de la formación universitaria basada en competencias, se materializa en el planteamiento y análisis del concepto en el contexto de la educación superior, mediante definiciones y clasificaciones, a su vez intenta establecer relación entre los enfoques de aprendizaje y la adquisición de competencias genéricas.

*Capítulo V*, presenta el estado de la situación actual del tema de investigación que nos reúne, para ello hace referencia a investigaciones cuyos principios y objetivos coinciden, en cierto modo, con los nuestros.

El Estudio Empírico está constituido por cuatro capítulos, como lo detallamos a continuación:

*Capítulo VI*, da a conocer el propósito, la justificación y los objetivos de investigación.

*Capítulo VII*, describe en detalle la población, diseño, variables, materiales y procedimiento de investigación.

*Capítulo VIII*, en él se analizan los resultados de la investigación en función a los objetivos específicos propuestos.

*Capítulos IX*, discusión de los resultados y conclusiones del estudio desarrollado.

Finalmente presentamos un apartado de las Referencias Bibliográficas y Anexos

# PRIMERA PARTE

# FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



## **CAPÍTULO I**

### **Desarrollo Socio-político de la Educación Superior**

#### **En América Latina: Marco Contextual**

##### **1.1 Introducción**

La presente investigación se lleva a cabo en Chile, en la Región de Latinoamérica y el Caribe, razón por la que nos parece oportuno comenzar a redactar la argumentación teórica, con un capítulo dedicado a las condiciones sociopolíticas de la educación superior en la Región, para ello hemos de presentar el contexto histórico en el que se ha desarrollado y la situación actual en la que se desenvuelve, en función de perspectivas y desafíos de crecimiento.

El objetivo del capítulo es facilitar al lector la comprensión de la investigación que hemos desarrollado, procurando crear un marco contextual teórico de las condiciones de la educación superior en la Región de América Latina, situándonos en el país en que hemos realizado nuestro trabajo; procurando con ello, describir los antecedentes sociales y políticos que permiten explicar el comportamiento de los agentes de la educación en la Región, reconociendo la fuerte influencia española desde los inicios del espacio de educación superior hasta hoy en día.

La Región de América Latina ha vivido tres reformas en la educación superior, todas ellas impulsadas por los movimientos estudiantiles y en ocasiones de profesionales de la educación. La primera de ellas se llevó a cabo el año 1918 en Córdoba y se caracterizó por plantear un modelo específico de universidad basado en la autonomía de sus instituciones públicas y un marco de gestión de cogobierno. La segunda reforma ocurrió durante la década de los sesenta y se destacó por la mercantilización de la educación y por el modelo de educación binario, el que se llevó a cabo en el marco de la ausencia de políticas públicas y de una libertad de

mercado que condujo a una fuerte diferenciación en términos de calidad por ausencia de mecanismos que aseguraran la eficacia académica, fenómeno que dio origen a la tercera reforma de educación superior en el continente, caracterizada por el nuevo rol del Estado, la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad, la búsqueda de mecanismos para reducir las fuertes inequidades de acceso y la aparición de una evaluación virtual y transnacional.

Por su parte, en Chile también han habido reformas, o más que eso, la educación superior ha vivido diferentes etapas debido a la compleja situación social y política del país. La primera etapa corresponde al periodo anterior a la reforma universitaria de 1967-68, la era de la reforma, que termina con el golpe de estado de 1973, el periodo de la intervención militar anterior a la reforma de 1980, y la etapa que comienza con las reformas de 1981 y que perdura hasta hoy.

Una vez contextualizada la educación superior en la Región damos pie a la descripción y análisis de las nuevas perspectivas y desafíos de ella, entregando antecedentes empíricos que indican la masificación y crecimiento que ha tenido, tanto en aspectos políticos, como gubernamentales y técnicos.

Invitamos a leer con detención este apartado, garantizando que encontrarán respuestas a las múltiples inquietudes relativas a la evolución y manutención del sistema de educación superior en la Región de Latinoamérica.

## **1.2 Contexto Histórico**

### **1.2.1 En América Latina y el Caribe**

Las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe han evolucionado lentamente y de manera muy compleja, razón por la cual el proceso ha sido variable y disperso, todo ello producto de diversos factores sociales, culturales y políticos por los que ha atravesado nuestra Región.

La historia señala como uno de los principales responsables de la existencia de la educación superior en América Latina y el Caribe, a la evangelización española; otro factor importante fue la posterior Independencia de nuestra Región y la consiguiente formación de los Estados Nacionales.

Los Estados Nacionales que aportaron tanto en la consolidación de instituciones de educación superior existentes, como en la creación de instituciones nuevas, dieron origen al modelo universitario latinoamericano, en el que la educación se transforma en pieza clave y constitutiva de las políticas públicas, cuyas funciones están determinadas por las variables económicas de formación del capital humano y cuyo rol se orienta hacia la producción y hacia la compensación de las desigualdades educativas.

En la Región de Latinoamérica se han desarrollado tres grandes e importantes reformas, la primera se llevó a cabo el año 1918 en Córdoba y se caracterizó por plantear un modelo específico de universidad basado en la autonomía de las instituciones públicas y un marco de gestión de cogobierno. La segunda reforma ocurrió durante la década del sesenta y se distinguió por la mercantilización de la educación y por el modelo de educación binario, el que se llevó a cabo en el marco de la ausencia de políticas públicas y de una libertad de mercado que condujo a una fuerte diferenciación en términos de calidad por ausencia de mecanismos que aseguraran la eficacia académica, fenómeno que dio origen a la tercera reforma de educación superior en el continente, caracterizada por el nuevo rol del Estado, la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad, la búsqueda de mecanismos para reducir las fuertes inequidades de acceso y la aparición de una evaluación virtual y transnacional.

La primera reforma de la educación superior planteaba un modelo de universidad autónomo, un marco de gestión basado en la modalidad de cogobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad en su acceso, una estructura corporativista de gestión en su interior y un rol del estado orientado al suministro de los recursos financieros.

Este modelo agregaba, entre otros elementos distintivos, una excesiva rigidez de los marcos jurídicos, ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación, una estructura fundamentada en facultades y un sistema de gestión donde lo legislativo, lo ejecutivo y lo judicial se mezclaban en los consejos universitarios. Asimismo, tal esquema permitió el pasaje de las universidades a partir de las instituciones de elites del siglo XIX, para dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas gestadas al calor de las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado como redistribuidor e incentivador de un mercado interno y la industrialización sustitutiva.

Este nuevo modelo se caracteriza por (Rama, 2006: 37):

- a) *La educación superior era básicamente un monopolio en manos del Estado y manejaba un paradigma educativo y cultural homogenizador.*
- b) *Las universidades eran autónomas y se administraban a través del cogobierno, en cuya gestión los ministerios de educación tenían un bajo nivel de injerencia. Existía una fuerte tendencia corporativista en la organización de las instituciones universitarias públicas.*
- c) *La pertinencia estaba dada por los cuadros políticos y técnicos, no por el mercado o por las empresas.*
- d) *Las universidades producían muy poca innovación tecnológica y su eje era la formación de profesionales.*
- e) *El presupuesto universitario estaba determinado por las instancias políticas y su financiamiento se basaba, casi exclusivamente en el gasto público.*
- f) *No existía competencia en el sector universitario*

- g) Las universidades se posicionaron bajo una orientación crítica hacia los gobiernos.*
- h) La educación superior era un servicio presencial y nacional.*
- i) Existían muy pocas instituciones privadas, sin fines de lucro y de origen religioso.*
- j) No había mecanismos externos ni internos de control sobre la calidad de la educación superior, sino que ésta dependía del ingreso y de la carrera docente.*
- k) La estructura organizativa de estas universidades públicas estaba basada en facultades, organizada la docencia en materias y las carreras en años lectivos.*
- l) Había una orientación hacia la formación de profesionales a nivel de pre-grado, con una reducida diversificación de carreras.*

Este modelo universitario se generalizó en todo el continente como respuesta a las demandas de las nuevas capas sociales, a la nueva inserción internacional de los países y a la introducción de modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Tal esquema requirió de las universidades públicas la formación de los profesionales que exigía el modelo de industrialización y la transformación social, que la Región llevó adelante desde la década de 1930.

Los procesos democráticos del continente y el tipo de expansión interno basado en la industrialización sustitutiva se ajustaron a este nuevo diseño universitario gestado en Córdoba. Este escenario de la educación superior y del modelo industrial y social de América Latina duró más de cincuenta años y se caracterizó por tener como primer objetivo político la búsqueda permanente de una mayor autonomía. La organización institucional de las universidades se generalizó en los distintos países de la Región en

proporción e intensidad disímiles y estuvo marcada por diversos jalones, obtenidos como resultado de fuertes movilizaciones estudiantiles.

La universidad se consolidó como centro de contra poder y se perfiló como institución no sólo contestataria sino, incluso, revolucionaria. Allí *“la política universitaria pasó a ser el campo de las alianzas contra los gobiernos, que se expresó en diversidad de formas, marcadas por la llamada unidad obrero-estudiantil y la utilización de los espacios universitarios como retaguardia de las insurgencias guerrilleras, lo cual derivó muchas veces en un ciclo de intervenciones y allanamientos”*. (Rama 2006:40)

La masificación universitaria significó la incorporación de nuevos jóvenes estudiantes provenientes de grupos sociales con menor nivel cultural y con un perfil distinto al de los estudiantes tradicionales, quienes veían la educación como un complemento al patrimonio familiar y no como un instrumento de ascenso social, a diferencia de los nuevos estudiantes universitarios quienes sí veían en la educación la posibilidad de ascenso y mejora, tanto social como cultural, en entornos laborales competitivos, inflexibles y llenos de incertidumbres.

El modelo universitario del que hemos estado hablando hasta ahora como parte de la primera reforma de educación superior en América Latina y el Caribe sufrió cambios radicales entre los años 1960 y 1970, a causa del crecimiento no proporcional entre cobertura, calidad y presupuesto destinado a la educación, dando pie a una segunda reforma de la educación superior en la Región.

Esta segunda reforma tuvo por objetivo controlar el acceso a la educación superior a través de la regulación de cupos, pretendiendo con ello mejorar la calidad de la educación que se estaba entregando y equilibrar de mejor manera el presupuesto por concepto de costo de inversión en educación, considerando para ello la alta correlación existe entre las variables involucradas, es decir, cobertura, costo y calidad.

La regulación de la ecuación formada por las variables recientemente mencionadas, se hizo a través del control de la cobertura de la educación, mediante la disposición

de cupos limitados en las carreras ofrecidas por las instituciones de educación superior autónomas y públicas, a quienes, además, se les controló la expansión. Con ello la educación pública comenzó un nuevo recorrido hacia su conformación como sector público y restringido, donde las pruebas de ingreso constituyeron el principal instrumento de selección (Sigal, 2004).

La restricción en base a saberes adquiridos, sin embargo, permitió de inmediato mostrar que se expresaba también en una restricción asociada a indicadores sociales y económicos, en tanto los hijos de hogares con mayor nivel cultural eran quienes lograban acceder a los mejores resultados en las diversas pruebas. Así, la universidad pública latinoamericana se consolidó como institución de elites en casi toda la Región, y con ello nació la inequidad de la sociedad latinoamericana a nivel general.

El siguiente cuadro sintetiza las distintas modalidades de ingreso a la educación superior en la Región de Latinoamérica y el Caribe, en él podemos apreciar que cada país ha adoptado distintas formas de admisión, para ello han considerado las particulares políticas de estado de cada uno ellos.

Mecanismos de Ingreso a la educación superior

Modalidades de Selección	País
Sistemas de admisión abiertos	Uruguay y Guatemala
Sistemas de admisión abiertos con ciclos propedéuticos de compensación	Argentina y Honduras
Sistema de acceso basados en pruebas competitivas asociadas a cupos	Venezuela, Perú, Costa Rica, Guatemala y Brasil
Sistemas de acceso basados en resultados de calificaciones previas asociadas a cupos	Cuba
Sistema de acceso basados en pruebas diferenciadas por sectores con determinación de cupos previos	Universidades que destinan cupos a indígenas
Sistemas de acceso basados en pruebas y cupos pero que agregan niveles de arancelamiento	Chile y Colombia

Figura N° 1: Mecanismos de Ingreso a la educación superior  
(Rama, 2006: 51)

En América Latina, las pruebas de selección, predominantemente instaladas en la década de 1970, han sido un foco de discusión permanente. Por un lado, hay quienes afirman que los mecanismos de selección a través de los exámenes tienden a priorizar la calidad, mientras que otros plantean que los sistemas sin restricciones de ingresos implícitos privilegian la equidad.

La restricción del acceso a la educación pública, en un contexto de libre mercado, promovió la expansión del sector privado, que surgió como mecanismo de absorción de las demandas educacionales de aquellos que no lograban ingresar a la educación superior pública y gratuita. Correlacionado con ese proceso, en el marco de economías mercantiles, las instituciones privadas se posicionaron para cubrir diferenciadamente esas demandas no satisfechas. Tales determinantes en mercados competitivos contribuyeron decididamente a promover un vigoroso proceso de

diferenciación institucional y diversificación curricular, que al tiempo fue el mecanismo que ayudó a cubrir parte de las múltiples demandas sociales.

Esta compleja situación esta vinculada a las estructuras desiguales de las sociedades y recibe un estímulo o una reafirmación en las pruebas de ingreso. Sin embargo, la confrontación entre los mecanismos de selección y las diversas inequidades permitiría afirmar que, con o sin estrategias de exclusión formales, las universidades reproducen parámetros de la propia sociedad, acentuando la inequidad en perjuicio de los sectores de menor ingreso. Esto ocurre a pesar de las características que asuman los mecanismos de ingreso abierto o selectivo por cupos y pruebas. El esquema no parecería depender entonces, exclusivamente, de las estructuras de los exámenes, sino de un conjunto más amplio de las variables, asociadas al financiamiento, la existencia de becas, la estructura social, los niveles de la educación media, los mercados laborales o la distribución del ingreso (Martín, 2002).

*“El modelo tradicional universitario latinoamericano del siglo XX sufrió en los años 1980 y 1990 un vigoroso proceso de transformación, debido al incremento de los establecimientos privados, a la diferenciación y regionalización de las instituciones, al aumento de la matrícula y a la reducción relativa del peso de la educación superior pública”* (Rama, 2006:62). Es así como durante los últimos veinticinco años el porcentaje de cobertura de la educación superior privada se incrementó casi el 1% por año y alcanzó el 47% de cobertura regional en el 2003 (Sigal, 2004).

En todo el continente se produjo un incremento de la cobertura de la educación superior a cargo de las instituciones privadas. Cabe reflexionar, en este sentido, sobre cuáles son los factores que han determinado que la demanda social en la educación se haya ido por la opción privada. En el caso de Perú, la comisión presidencial designada para estudiar la reforma universitaria ha señalado tres causas como explicación de este nuevo proceso (Informe Comisión Nacional por la Segunda Reforma, 2002, en Rama 2006:65):

- a. *El descrédito de la universidad pública como resultado de una politización, un funcionamiento discontinuo, una saturación de las aulas y una caída de los niveles, que condujo a que los sectores altos y medios prefirieran pagar su educación en instituciones que les ofrecieron un óptimo orden y funcionamiento estable. En este caso, la educación pública gratuita no se constituiría en términos económicos como una inversión rentable.*
  
- b. *Las crisis fiscales que afectaron al sector público en el rubro de inversiones y remuneraciones perjudicaron su calidad y le hicieron perder imagen y efectividad como instrumentos de movilidad y ascenso social.*
  
- c. *La mayor dificultad de ingreso a la universidad pública por el establecimiento de cupos y restricciones administrativas, académicas o económicas.*

En Chile, El Salvador, Perú y Uruguay, por ejemplo, la apertura a la educación privada se hizo en contextos dictatoriales. Todo hace pensar que difícilmente se hubiera podido producir esos nuevos marcos normativos en condiciones democráticas. Pero cuando las democracias se reinstalaron en esos países, por diversos motivos legales (Chile), o políticos (Uruguay, El Salvador y Perú), no se modificaron posteriormente esas legislaciones. Por el contrario, en casos como Paraguay, la expansión de la educación superior privada se dio gracias a la democracia nacida en 1989, después de la caída de Stroessner.

La Segunda Reforma Universitaria se produjo en general en el marco de la ausencia de una función reguladora del Estado. La regulación de la educación superior en la primera etapa descansó en las universidades públicas, que carecieron en casi todos los casos de marcos legales que les permitieran regular a las nuevas instituciones privadas. Su autonomía tradicional y su grado de monopolio estaban basados en un control interno de los mecanismos de acceso, calidad o pertinencia, no en marcos ni dispositivos de regulación e injerencia sobre el resto de las instituciones. Los

ministerios de educación también carecían en la mayor parte de los países, de marcos legales y de estructuras reguladoras o de supervisión del sector privado.

La Segunda Reforma Universitaria pudo superar algunos de los problemas preexistentes pero creó otros nuevos, los cuales se sumaron a los ya tradicionales en el sector de la educación superior de la Región, entre los cuales podemos destacar los de calidad y equidad.

El aumento de instituciones (Sigal, 2004) contribuyó a un incremento de la matrícula y, en tal sentido, redujo la inequidad en el acceso. Sin embargo, se generó una nueva desigualdad como consecuencia de la fuerte diferenciación de los niveles de calidad entre las instituciones, hecho que contribuyó a un deterioro de la clase de certificaciones, y dio lugar a la Tercera Reforma de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Esta Tercera Reforma se inició a fines del siglo recién pasado, y su principal característica ha sido el rol que el Estado ha debido cumplir en la educación superior, también se ha caracterizado por la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad, la búsqueda de mecanismos para reducir las fuertes inequidades de acceso que afecta a grupos minoritarios y la aparición de la educación virtual y transnacional. Lo que indica que los sistemas de educación superior de la Región han sufrido profundas modificaciones de forma y de fondo producto de la internacionalización de esta misma, de las nuevas tecnologías de comunicación e información, de las nuevas demandas de acceso de la población, y de la creciente presencia de sociedades del conocimiento, que promueven la educación a lo largo de toda la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes.

La internacionalización de la educación está promoviendo la movilidad estudiantil como parte constitutiva de las nuevas dinámicas de aprendizaje en la sociedad del saber, del establecimiento de estándares internacionales de calidad sobre la educación superior, de la presión hacia nuevas pertinencias globales y locales, y de la vinculación de los ciclos y procesos educativos a escala global. La creciente

movilidad de docentes y estudiantes, de los procesos productivos, de los capitales están incidiendo en la libre movilidad de factores y también de los procesos de creación de saberes tanto como en su utilización.

Por su parte, las nuevas tecnologías de comunicación e información, están contribuyendo a la globalización de la educación, permitiendo acotar las distancias, expandir la educación transfronteriza y las modalidades de educación en red, lo que a su vez, genera educación virtual, permitiendo viabilizar nuevas prácticas pedagógicas de simulación, de autoaprendizaje y de praxis, y una educación no presencial.

*“La globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina y el Caribe, la que se expresa tanto a través de los niveles de competencia en los mercados laborales como de la disposición de los hogares a sacrificar rentas y tiempo para capacitarse”* (Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, 2006: 14). Esta creciente lógica de acción de las personas hacia una mayor propensión a estudiar como instrumento de defensa social, reafirma los circuitos diferenciados de calidad en la educación y contribuye al desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales, la ampliación de las ofertas disciplinarias, una mayor flexibilización de las estructuras curriculares y por sobre todo, un nuevo rol del Estado estableciendo procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior.

El proceso de masificación y expansión de la matrícula de los estudiantes de educación superior de la Región, se ha producido desde fines de los ochenta, y se ha acelerado desde mediados de los noventa, manteniéndose una tendencia sostenida en el tiempo.

Tasa de cobertura de la educación superior en la Región de América Latina

Año	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
América Latina y el Caribe	17,6%	18,7%	19,5%	20,1%	21%	22,1%	23,8%	25,3%	26,9%	28,5%
Variación Interanual		1,1%	0,5%	0,9%	0,9%	1,1%	1,7%	1,5%	1,6%	1,6%

Figura N° 2: Tasa de cobertura de la educación superior en la Región  
(Informe de Educación Superior de América Latina y el Caribe)

Como podemos observar el proceso de masificación de la educación superior en la Región ha evolucionado de manera considerable, a causa de la feminización de la educación, de la inserción de estudiantes rurales, de la consideración de estudiantes como clientes, de los estudiantes de corto tiempo, profesionales, trabajadores, a distancia, indígenas, con discapacidad, junto a los tradicionales estudiantes urbanos y de familias de altos ingresos.

En el marco de la nueva Reforma se está trasladando radicalmente el eje regulador de la educación superior desde las universidades - típico de la Primera Reforma - y el mercado - característica de la Segunda Reforma - hacia el Estado, que asume nuevos roles y funciones en la supervisión y fiscalización de la educación superior. Dentro de estas nuevas funciones está la evaluación y la acreditación de la calidad, la cual es asumida, por agencias y organismos que se han creado para tal fin y que no responden automáticamente a las autoridades gubernamentales.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad son engranajes esenciales para arribar con efectividad a la concreción de la nueva sociedad del conocimiento y optimizar una economía globalizada que permita mayor movilidad de la mano de obra. Por eso, forma parte de los procesos de fiscalización, incentivo y control de la generación de conocimientos y de las nuevas barreras de defensa entre los países y los mercados mundiales, en el marco de una etapa que establecerá los parámetros básicos de la

educación en las próximas décadas. Dentro de este proceso de conformación y consolidación, se puede identificar las siguientes etapas (Rama, 2006: 148):

- a) *Convencimiento, negociación y generación de un marco normativo.*
- b) *Instauración, con fuerte orientación hacia la vigilancia y el control, formación de avaladores, generación de metodologías y procedimientos.*
- c) *Creación de incentivos, que se expresa en el desarrollo de políticas asociadas a los sistemas de fiscalización y control para promover las reformas de las instituciones y el mejoramiento de la calidad.*
- d) *Coordinación internacional, procurando establecer similitud de procedimientos y de esquemas de medición de la calidad y parámetros comunes globales o regionales.*

Como ya hemos planteado, los organismos de aseguramiento de la calidad de la educación, constituyen una nueva estructura institucional dentro de los sistemas universitarios de la región, y son responsables tanto del sistema de educación interno como del internacional. Los determinantes de las agencias de aseguramiento de la calidad están articulados como resultado de un conjunto de alternativas y son derivación de una compleja dinámica de negociación entre las universidades autónomas, las instituciones de educación superior privadas, los colegios profesionales y los gobiernos. A continuación presentamos un cuadro sobre los principales determinantes de la calidad de la educación en la Región.

Esquema de las agencias de evaluación y acreditación en América Latina

Opciones	Criterios
Agencias monopólicas o variedad de agencias públicas y privadas.	Sistemas exclusivos y monopólicos, en general públicos, o sistemas diversificados que contemplan un organismo que acredita a su vez a las agencias vinculadas a sectores empresariales, académicos, públicos o profesionales.
Agencias externas, agencias locales o agencias regionales de evaluación.	Sistemas en los cuales se superpone una multiplicidad de agencias con distinto nivel de cobertura geográfico, en función de las áreas de conocimiento u otros criterios de segmentación que conviven en el territorio nacional.
Sistemas para castigar o sistemas para premiar.	Están organizados estrictamente para fiscalizar el cumplimiento de determinados parámetros e imponer sanciones de diverso tipo a quienes no lo cumplen. Algunas agencias llevan adelante políticas financieras, académicas e institucionales que asocian los resultados de sus evaluaciones a procesos de mejoramiento de la calidad de las instituciones evaluadas.
Sistemas reales o sistemas ficticios de evaluación.	Las evaluaciones son, en general, complacientes, corporativas o burocráticas, no tienen incidencia real o no son tenidas en cuenta, frente a sistemas que efectivamente cumplen sus cometidos de evaluación y acreditación en forma autónoma y neutra.
Sistemas para proteger o sistemas para competir	Tienden a proteger a las instituciones y a los actores existentes, a restringir el ingreso a dichos mercados a nuevos proveedores tanto locales como globales, frente a sistemas conformados para competir, a sistemas abiertos que no restringen los nuevos ingresos de calidad y que asumen la necesidad de contribuir a la competitividad de todas las universidades.
Sistemas gubernamentales o sistemas estatales	Los gobiernos tienen un alto protagonismo y sus decisiones tienden a la orientación política, frente a sistemas estatales donde las agencias representan una variedad de centros académicos y sociales y tienen que representar a la sociedad y no a un gobierno u orientación específico.
Sistemas corporativos o sistemas autónomos	Representan y expresan una parcela del mundo académico, a un grupo de universidades o a una región. Tienden a asumir múltiples compromisos y componendas por lo que sus evaluaciones, en general, son producidas por los propios actores que ellos representan, frente a sistemas de evaluación que toman fuerte distancia de los diversos grupos de intereses y tienen capacidad de producir evaluaciones y acreditaciones autónomas a las instituciones y a los grupos de poder.
Sistemas voluntarios o sistemas obligatorios	La presentación ante las instancias de evaluación es voluntaria y en general son las instituciones de calidad las que someten a las evaluaciones, en tanto las instituciones de baja calidad no son obligadas a ser evaluadas y por ende a tener una determinada sanción o clasificación. Corresponde a sistemas duales que conviven con unas pocas instituciones de calidad y una enorme cantidad de programas e instituciones por fuera de esos marcos regulatorios. Frente a esto se presenta la opción de sistemas que evalúan a todas las universidades y establecen criterios nacionales obligatorios.
Sistemas presenciales o sistemas automatizados	Las evaluaciones son altamente presenciales, costosas, cualitativas, con alta subjetividad de los evaluadores, con mecanismos y procedimientos altamente variables, frente a sistemas de evaluación que se basan en fuertes sistemas de información estadística y que utilizan intensivamente sistemas automatizados para conformar una parte significativa de las evaluaciones.
Sistemas universitarios o sistemas terciarios de evaluación	Se reducen a las instituciones universitarias, frente a sistemas más complejos que atienden a la diferenciación de instituciones de educación superior.

Figura N° 3: Esquema de las agencias de evaluación y acreditación  
(Rama, 2006:151)

En muchos países de la región (Argentina, Chile, Paraguay, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Cuba, y Jamaica) se han creado organismos reguladores de la calidad de la educación, y están constituidos por representantes de los diversos actores académicos, con alto grado de autonomía y no dependen directamente de los Ministerios de Educación. Estas agencias actúan como “*policía académica*” (Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, 16), estableciendo niveles mínimos de calidad y criterios de funcionamiento, y en tal sentido actúan acotando la autonomía universitaria en el sector público así como también la libertad de mercado del sector privado, a partir de

determinados consensos nacionales entre los distintos estamentos relacionados con la educación.

Además de estos organismos, ha sido notable la directa intervención del Estado en casi todos los países como actor regulador y supervisor. Los Ministerios de Educación se han dotado de herramientas para actuar como organismos reguladores o en algunos casos han creado Ministerios para la formulación y de políticas, tanto para el sector universitario como para el no universitario.

A continuación presentamos un cuadro en el que damos a conocer los Organismos públicos creados a partir de la década del 90 en diversos países de la Región, con el fin de regular y asegurar la calidad de la educación superior.

Organismos Públicos creados desde los 90 en la Región de Latinoamérica  
(Nivel de rango jerárquico)

Colombia	Viceministerio de Educación Superior
México	Viceministerio de Educación Superior
Venezuela	Viceministerio de Educación Superior
Chile	Ministerio de Educación Superior
El Salvador	Viceministerio de Educación Superior
Argentina	Dirección de Educación Superior
República Dominicana	Dirección de Educación Superior
Ecuador	Dirección de Educación Superior
Honduras	Viceministerio de Educación Superior

Figura N° 4: Organismos Públicos (Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, 2006: 17)

Tanto el Gobierno como las Agencias de Aseguramiento de la Calidad, han tenido que aumentar sus funciones, incorporando, a las ya conocidas, funciones regulatorias asociadas a la relación entre la nación y el extranjero, actividad fundamental dentro del proceso de globalización, por lo que la movilidad académica, estudiantil y empresarial se constituye como una nueva realidad en el marco de la internacionalización de la educación superior, propia de la Tercera Reforma de la Educación Superior en la Región.

La globalización está generando nuevos escenarios de saberes a partir de nuevos datos e informaciones, promoviendo así la creación de espacios transnacionales de producción y transmisión de saberes y devenir hacia las sociedades del saber.

Tanto los cambios de políticas de gobierno, como la ubicación relativa de los componentes de los sistemas de educación superior, donde las universidades públicas han perdido gran parte del espacio que ocupaban en el seno de las sociedades latinoamericanas, están estrechamente vinculados con el nuevo papel asignado al Estado por los estamentos políticos y económicos de la Región, así como también con la instauración de políticas macroeconómicas de ajuste estructural, la apretura de las economías y la importancia creciente del conocimiento, que se dieron en el marco del proceso de globalización. Razón por la que muchos países latinoamericanos han modificado sus políticas educativas, a través de la promulgación y ejecución de nuevas reformas en educación superior, como lo indica el cuadro que presentamos a continuación.

Políticas Públicas en educación superior (2000-2005) en América Latina

Colombia	Reorganización del sector público. Creación del Viceministerio de Educación Superior, nuevo organismo de acreditación de estándares mínimos.
Bolivia	Fondo de mejoramiento de la calidad. Creación del Viceministerio de Educación Superior. Creación de una agencia de aseguramiento de la calidad.
Centroamérica	Creación de una agencia acreditadora regional de acreditadoras nacionales y de una agencia acreditadora de postgrados.
Brasil	Nuevo proyecto de ley de educación superior. Mecanismos de medición de la calidad. Agencia de evaluación de la calidad a nivel de pregrado. Políticas de incorporación a las universidades para personas de color.
Chile	Proyecto de ley. Fondos de mejoramiento de la calidad. Internacionalización activa de la educación superior. Amplios sistemas de becas públicas para promover la equidad.
Cuba	Municipalización de la educación superior a partir de un vasto programa de creación de carreras cortas.
Costa Rica	Creación de la agencia de aseguramiento de la calidad (SINAES). Establecimiento de acuerdos quinquenales entre las universidades públicas autónomas y el gobierno para establecer pautas y compromisos.
Honduras	Ley de transformaciones de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
Venezuela	Normas constitucionales y creación del Ministerio de Educación Superior. Creación de un sistema público paralelo. Nuevas formas de integración universitarias a través de las aldeas universitarias.
República Dominicana	Nueva ley de regularización y creación de una Secretaría de Estado con mandato de evaluación quinquenal de la calidad.
Uruguay	Consejo de Regulación y normas para la creación de las universidades privadas.
Paraguay	Creación de la agencia nacional de evaluación y acreditación.
Ecuador	Cambios constitucionales. Creación de nuevos organismos de regulación y de evaluación de la educación superior (CONESUP-CONEA)
México	Expansión del sector público. Amplios sistemas de becas y creación de universidades indígenas. Creación del Viceministerio de Educación Superior.
El Salvador	Nueva ley de regulación y evaluación bajo control ministerial y creación de una agencia de acreditación.
Panamá	Proyecto de ley para la creación de una agencia de aseguramiento de la calidad.
Perú	Creación de una agencia de aseguramiento de la calidad.
Trinidad Tobago	Creación de una agencia de aseguramiento de la calidad.
Jamaica	Creación de una agencia de aseguramiento de la calidad.

Figura N° 5 : Políticas Públicas en Educación Superior

(Rama, 2006:142)

Como hemos podido observar la Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe ha estado marcada por el nuevo rol que debe cumplir el Estado en ella, por la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad, por la búsqueda de mecanismos tendientes a reducir las fuertes inequidades de acceso y por la aparición de una educación virtual y transnacional.

Para finalizar este apartado presentamos el siguiente cuadro, el que sintetiza de manera muy clara y precisa las tres reformas educacionales acaecidas en América Latina y el Caribe en relación al modelo y a los objetivos políticos de la región y a los instrumentos utilizados para su realización.

Fases de la educación superior en América Latina

Modelo educativo	Modelo político	Objetivos políticos	Instrumentos
Primera Reforma: Autonomía	Lógica pública. Lucha por autonomía	Búsqueda de fondos. Estado docente.	Luchas políticas. Alianzas con estudiantes y partidos.
Segunda Reforma: Mercantilización. Modelo dual público-privado	Lógica privada. Lucha por la libertad de mercado.	Competencias por la atracción de estudiantes a las instituciones. Ideología de la "libertad de enseñanza" y del mercado regulador. Desmoralización universitaria.	Medios, publicidad, marketing y eficiencia competitiva.
Tercera Reforma: Internacionalización en la universidad de la diversidad. Modelo trinario público-privado-nacional-internacional	Lógica nacional. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones rectorales	Búsqueda de regulación pública. Remoralización universitaria: la educación como un bien público. Estado evaluador	Educación transnacional. Alianzas internacionales. Flexibilidad institucional.

Figura N° 6: Fases de la Educación Superior en América Latina (Rama, 2006:144)

### 1.2.2 En Chile

La historia contemporánea de la educación superior en Chile puede dividirse en cuatro etapas: el periodo anterior a la reforma universitaria de 1967-68, la era de la reforma, que termina con el golpe de Estado de 1973, el periodo de la intervención militar anterior a la reforma de 1980, y la etapa que comienza con las reformas de 1981 y que perdura hasta hoy.

La primera etapa referida al periodo anterior a la reforma de 1967-68, se caracterizó por el poder que tenía el Estado sobre la educación superior. Desde la creación, en 1842, de la Universidad de Chile, una de las universidades públicas más antiguas del país, la historia de la educación superior fue de dominio absoluto del Estado, incluso después de que las universidades privadas comenzaran a emerger hacia fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX. El concepto del “Estado Docente” captura la noción de que la educación era una responsabilidad del Estado, y de que las entidades privadas involucradas en la educación eran colaboradoras en la misión y función educacional del Estado.

En la práctica, para las universidades privadas establecidas desde la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888, significó que sus estudiantes tuvieran que rendir exámenes de fin de curso ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile hasta la década del cincuenta aproximadamente. Pero por otro lado, esto también se expresó en el apoyo financiero que recibieron las universidades privadas por parte del Estado. Estos factores, sumados al pequeño tamaño de la educación superior y la homogeneidad socioeconómica y cultural de la elite que participaba de ella, explican el alto grado de similitud institucional de una universidad a otra. (Armanet, 2002)

Mientras la Universidad Católica de Chile surgía como la respuesta conservadora a lo que la Iglesia Católica veía como el predominio de ideas liberales y secularizantes en el Gobierno del país y en la Universidad de Chile, las demás universidades privadas durante la primera mitad del siglo veinte surgieron más bien del deseo de las elites regionales de tener universidades locales. Así fue el caso de la Universidad

de Concepción, fundada en 1919 como obra de los líderes cívicos de la Orden Masónica, en la tercera ciudad de Chile. El mismo deseo regional llevó a la creación de la Universidad Técnica Federico Santa María (1926) y de la Universidad Católica de Valparaíso (1928), ambas en Valparaíso, segunda ciudad de Chile, y de la Universidad Austral de Chile (1954) en Valdivia. El Norte de Chile vio la creación de la Universidad de Antofagasta en 1956, la Universidad del Norte, que después se convertiría en la Universidad Católica del Norte. (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004)

Mientras tanto el gobierno había fusionado en 1947 varias escuelas técnicas de minas, ingenierías y artes y oficios, con la Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago, y con el Instituto Pedagógico Técnico, para formar la nueva Universidad Técnica del Estado. La Universidad de Chile, por su parte extendió su alcance a todo el país durante la década del cincuenta y sesenta, mediante una red de colegios universitarios regionales un modelo que fue luego implementado por la Universidad Técnica del Estado, y después, por la Universidad Católica de Chile. (Aylwin, 1999)

El sistema de educación superior chileno, era pequeño y homogéneo, estaba compuesto por dos universidades públicas con presencia en gran parte del país y seis universidades privadas, de las cuales tres eran católicas y las otras tres eran entidades seculares, sin fines de lucro y dedicadas al desarrollo regional. Las instituciones públicas cubrían el 60% de la matrícula de pre-grado, siendo la Universidad de Chile la de mayor tamaño.

*“La matrícula se había triplicado, desde aproximadamente 20.000 en 1957 a más de 55.000 alumnos en 1967, lo cual representaba una tasa bruta de matrícula de 7% para la cohorte de 20 a 24 años de edad en 1967. La participación de las mujeres en la matrícula estudiantil subió a 40% y los colegios regionales alcanzaron el número 19 en 1965”* (Bruner, 1986:17; Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 18)

Por lo que la universidad era básicamente una entidad docente de pre-grado. *“No obstante concentrar el 80% del personal de investigación del país, había sido un*

*programa doctoral en Chile en 1965, y sólo 4,7% de los académicos de la Universidad de Chile tenía el grado académico de doctor en 1967. Datos de 1966 también revelan que sólo el 32% de los profesores de la Universidad de Chile trabajaban allí con jornada completa”* (Bruner, 1986:18; Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 18)

La educación superior chilena era de responsabilidad pública, asumida por el Estado en cuanto a financiamiento y regulación, lo que fue denominado “*autonomía privilegiada*” (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 18) debido a la seguridad de contar con recursos estatales, en un escenario de autorregulación desde una perspectiva de carácter público.

La segunda etapa de la historia de la educación superior chilena corresponde a la reforma universitaria de la década del 60, proceso de intensa discusión sobre la naturaleza de la universidad y su papel en la sociedad chilena, y de experimentación de nuevas formas de organización y gobierno, tal movimiento fue liderado por estudiantes y docentes de la Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad de Chile, al que posteriormente se unieron las otras universidades del país, y que reaparece como una constelación semejante a la ocurrida en Córdoba el año 1918, con una gran diferencia contextual referida al desequilibrio existente entre el sistema y su entorno.

Sin embargo, el movimiento de reforma se hace cargo sólo de manera retórica del entorno, ya que en la práctica permanece limitado al interior de cada establecimiento, luchando por la redistribución del poder y por la ampliación de las posiciones académicas y el aumento de vacantes, fenómeno que de todas formas ocurriría, ya fuera por presiones de demanda o por la propia disposición del Estado, al considerarlo viable. De esta forma, los grupos reformistas obtuvieron recursos para financiar la expansión de puestos académicos mientras que el gobierno favorecía mayores oportunidades de acceso a la educación superior y lograba por esta vía reducir la presión de los sectores ascendentes que aspiraban a colocar a sus hijos en establecimientos de este nivel.

El financiamiento público se duplicó entre 1969 y 1974, para permitir el aumento de matrícula y para incorporar un mayor número de académicos de jornada completa que estarían dedicados a la investigación, dejando atrás el paradigma anterior de universidad profesionalizante. Las actividades de extensión adquirieron valor como expresión de universidad abierta y dispuesta a captar alumnos de todos los sectores socio-económicos y terminar con el elitismo hasta ahora vivido. La polarización política que siguió a la elección presidencial de Salvador Allende en 1970 envolvió a las universidades, que se convirtieron en “*versión concentrada de los conflictos políticos del país*” (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 19)

Posteriormente, el año 1973, Las Fuerzas Armadas y de Orden, se hicieron cargo del gobierno, periodo conocido como la tercera etapa de la educación superior chilena (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004), suprimiendo parcialmente la autonomía de las instituciones de educación superior y privándolas de su facultad tradicional de autogobierno. Una de las medidas adoptadas fue la designación de rectores delegados, a quienes se les dotó de atribuciones extraordinarias que les permitirán, incluso, depurar los claustros e introducir modificaciones estructurales en los establecimientos.

La situación se mantuvo sin grandes cambios hasta la década de los 80, los rectores-delegados expulsaron profesores, empleados y estudiantes, suprimieron unidades académicas consideradas ideológicamente adversas, velando por la mantención del orden y garantizando la subordinación formal de las universidades a las metas políticas del gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden. La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron, al igual que disciplinas como sociología, ciencia política, antropología y economía política, las que prácticamente fueron borradas de las universidades, las cuales fueron puesta bajo vigilancia permanente. (Bruner, 1986)

El gasto público en educación cayó entre 15% y 35% entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar fuentes de financiamiento. El autofinanciamiento de las

universidades chilenas creció de 13,5% a 26% promedio entre 1965 y 1980. (Bruner, 1986)

Finalizada la década del 70 la educación superior chilena presentaba síntomas de un creciente desajuste entre los requerimientos sociales y las opciones ofrecidas por el sistema formal. La matrícula en las instituciones universitarias había disminuido, tanto por el cierre de carreras como por la caída de vacantes ofrecidas. Además las instituciones universitarias experimentaban escasez de recursos, ejerciendo una presión por mayores recursos fiscales. Paralelamente a ello fueron naciendo instituciones de educación superior no formal, sin aporte estatal y que ofrecían carreras cortas y de distinto nivel, dichas instituciones fueron cobrando importancia al concentrar un número considerable de estudiantes, que al no poder ingresar a las universidades estatales optaban por estas nuevas instancias, lo que generó necesidad de regulación, y formalización para su correcto funcionamiento, y por ende reestructuración del sistema universitario nacional. (Lavados, 1999)

La cuarta etapa de la historia de la educación superior chilena corresponde a la reforma de 1981, reforma en la que el gobierno militar prestó atención a la educación superior y cuyos objetivos fueron aumentar la matrícula, diversificar el sistema y estimular la competencia entre universidades, además autorizó la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no universitarias de educación superior, llamadas institutos profesionales y centros de formación técnica. Los institutos profesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica se encargaron de carreras técnicas de dos años de duración.

Por su parte las universidades e institutos privados podían funcionar previa autorización política del Ministerio del Interior, cuya exigencia subsistió hasta principios de 1988, y técnica del Ministerio de Educación, además el ejercicio de sus funciones debía someterse al control académico de universidades antiguas en calidad de examinadoras, las que debían aprobar los planes y programas de estudio a impartir y tomar exámenes finales de asignatura y de grado a los alumnos que allí cursaran.

El objetivo de reducir y controlar el potencial activismo de las grandes universidades públicas fue procurado a través de la transformación de los colegios regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en catorce pequeñas universidades públicas independientes, las que, al igual que sus progenitoras, fueron dotadas en 1981 de nuevos estatutos por el gobierno, permitiéndoseles establecer sus propios reglamentos y organizarse de manera autónoma dentro de los límites estatutarios y reglamentarios aplicables al sector público y sujetas a la supervisión de los rectores delegados.

El financiamiento también fue rediseñado, el subsidio del estado fue diversificado en dos instrumentos: un aporte fiscal directo (AFD), distribuido entre las universidades públicas y las universidades privadas antiguas de acuerdo al patrón histórico de repartición de recursos entre las universidades existentes hasta 1981, y un aporte fiscal indirecto (AFI), introducido a modo de incentivo y premio a la calidad, repartido entre las instituciones de educación superior en proporción al número de alumnos de primer año con más alto puntaje en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), instrumento utilizado para seleccionar el ingreso a la universidad de los estudiantes de secundaria principalmente. Por otro lado las universidades públicas y privadas antiguas fueron impulsadas a recuperar parte de sus costos de operación por medio del cobro de aranceles a sus alumnos, y se creó un programa de préstamos estudiantiles subsidiados para asistir a quienes no pudieran pagar los aranceles. En 1982 se creó el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) con el objetivo de entregar fondos destinados a la investigación sobre una base competitiva y de arbitraje por expertos externos cuya misión sería seleccionar los proyectos de investigación más destacados. (CONICYT, 2000)

Las nuevas universidades privadas debían financiarse íntegramente a través de los aranceles cobrados a los estudiantes, quienes, a su vez, no tuvieron acceso al programa de créditos para la educación superior, sin embargo a contar de 1989, tanto los Institutos Profesionales como los Centros de Formación Técnica fueron autorizados a competir en la distribución del aporte fiscal indirecto (AFI) y sus investigadores a presentar sus proyectos al FONDECYT.

Finalmente podemos decir que las reformas que dieron origen al nuevo régimen de educación superior chileno se orientaron según los siguientes objetivos: (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 22)

1. *Libertad de Enseñanza, sin más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.*
2. *Determinación legal de los títulos propiamente universitarios. Inicialmente la legislación dio este carácter a doce profesiones: abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo y químico farmacéutico, listado que posteriormente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 amplió a otras cinco profesiones más.*
3. *Incentivo a la calidad académica a través del mecanismo de premiar a las universidades que obtengan el ingreso de los mejores puntajes, y en el caso de las nuevas universidades privadas e institutos profesionales, excluidos hasta 1989 de este incentivo, por medio del régimen de examinación externa de sus alumnos por parte de comisiones de profesores de universidades públicas o privadas antiguas, establecido en la legislación de 1981 sobre nuevas universidades e institutos profesionales.*
4. *Subsidiariedad del Estado. Principio garantizado por la autonomía de las instituciones de educación superior, públicas y privadas.*
5. *Participación privada. Se abren mayores posibilidades para que la iniciativa privada se desarrolle en el campo de la enseñanza superior, especialmente a través de la creación de nuevas entidades, y de una mayor participación del financiamiento privado en dicho nivel.*
6. *Coordinación del sistema de educación superior a través de la competencia entre las instituciones dentro del marco establecido por la regulación estatal.*

En síntesis, el sistema antiguo de las ocho universidades se transformó en un sistema abierto y diversificado, con dos universidades públicas redimensionadas en su tamaño; numerosas universidades creadas por la iniciativa privada, nuevas instituciones derivadas de las universidades antiguas y dos nuevos tipos de instituciones de educación superior, nos estamos refiriendo a los institutos profesionales y centros de formación técnica.

A estos bruscos y acelerados cambios les siguió una etapa de lentificación en el crecimiento de universidades privadas, lo que terminó el año 1988 cuando cesó el veto político del Ministerio del Interior a los proyectos de creación de universidades. *“Entre 1981 y 1987 se autorizó el funcionamiento de sólo 5 universidades privadas y 23 institutos profesionales. Entre 1988 y 1989, las universidades autorizadas fueron 17, y los institutos profesionales 34. Al acercarse el fin del régimen militar, y ante la incertidumbre acerca de las normas que aplicaría el nuevo régimen democrático a partir de marzo de 1990 el proceso se aceleró aún más: sólo entre principios de enero y el 7 de marzo de 1990 se autorizaron 18 universidades y 23 institutos profesionales, y seis instituciones quedaron en trámite”* (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 24)

La proliferación de instituciones complicó las funciones de las universidades examinadoras, pues la carga académica y técnica era muy alta, al tener que supervisar a muchas instituciones a la vez, por lo que el tiempo invertido también era demasiado, provocando relajo en la examinación, con lo que se vio afectada la calidad de las nuevas instituciones y de las carreras que impartían. Como consecuencia de todo esto, a fines de la década de los 80 se imponía la convicción de que los mecanismos de regulación vigentes habían sido insuficientes para encauzar el crecimiento explosivo y la diversificación del sistema y para resguardar su desarrollo conforme a exigencias de calidad y estabilidad congruentes con el interés público, dando pie a la publicación en el Diario Oficial el 10 de Marzo de 1990, a la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, que establece un nuevo mecanismo de supervisión de las nuevas instituciones privadas, basado en la acreditación desarrollada por parte de un Consejo Superior de Educación Autónomo y de carácter predominantemente técnico.

El nuevo sistema de acreditación, también llamado licenciamiento, consideró la aprobación del proyecto institucional de la nueva institución de educación superior, lo que le permite obtener el reconocimiento oficial e iniciar actividades, y luego un periodo de verificación del desarrollo del proyecto, tras el cual la institución obtiene su autonomía institucional o se cierra. Este periodo dura entre 6 y 11 años.

El Consejo Superior de Educación asumió esta tarea, con la misión de legitimar el sistema de acreditación en un breve periodo de tiempo. En sus 5 primeros años de funcionamiento, el Consejo recibió 53 instituciones de educación superior provenientes de la examinación, y evaluó 19 nuevos proyectos institucionales, aprobando 10 de ellos.

La gran cantidad de instituciones de educación superior que obtuvieron su autonomía durante la década del 90, hizo necesaria la definición de un sistema que evaluara su calidad con posterioridad a la autonomía, y en definitiva de un marco regulatorio que congregara todos los mecanismos necesarios de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Con este propósito, en 1999, nace la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con el fin de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y de conducir procesos experimentales de acreditación, entendida como la evaluación periódica de la calidad de instituciones de educación superior autónomas. El trabajo de esa Comisión se tradujo en un proyecto de ley que crea un sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, el que se encuentra en discusión en el Congreso.

En Chile el año 2002 había 16 Universidades Públicas, 9 Universidades Privadas antiguas y 38 Universidades Privadas creadas después de 1981, 51 Institutos Profesionales y 112 Centros de Formación Técnica. El crecimiento fue explosivo en el sector privado, que representa hoy el 75% de las instituciones de educación superior del país y 100% del sector no universitario de la educación superior.

Evolución del número de instituciones de educación superior por tipo y categoría  
Periodo 1980-2003

Tipo/ Categoría institucional	1980	1990	2003
<b>Instituciones con subsidio estatal</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>25</b>
Universidades		20	25
❖ Estatales	2	14	16
❖ Privadas (antiguas)	6	6	9
Institutos Profesionales	0	2	0
<b>Instituciones sin subsidio estatal</b>	<b>0</b>	<b>280</b>	<b>201</b>
Universidades privadas (nuevas)	0	40	38
Institutos Profesionales	0	79	48
Centros de Formación Técnica	0	161	115
<b>Total Sistema Educación Superior</b>	<b>8</b>	<b>302</b>	<b>226</b>
	8	60	63
❖ Universidades	0	81	51
❖ Institutos Profesionales	0	161	115
❖ Centros de Formación Técnica			

Figura N° 7: Evolución del número de instituciones de Educación Superior  
(Ministerio de Educación. Compendio de la Educación Superior)

El año 2006 finalizó con 60 Universidades, 37 Institutos Profesionales y 69 Centros de Formación Técnica. La matrícula en pre-grado fue, en universidad de 115.901 estudiantes, lo que corresponde al 56% de la matrícula total, en institutos profesionales se matricularon 54.712 estudiantes, lo que corresponde al 27% y 35.754 estudiantes en centros de formación técnica, lo que corresponde al 17% de la matrícula total. (Consejo Superior de Educación Superior, 2006).

En los programas de pos-grado, en doctorado se matricularon 2.617 estudiantes, en magister 14.590 y en especialidades médicas 1.195. (Consejo Superior de Educación Superior, 2006)

Finalmente nos resta comentar que Chile, al igual que muchos otros países del mundo, ha “*transitado en los últimos 30 años de un sistema terciario de elite, estatal, y relativamente homogéneo, a un sistema de educación superior de mercado, masificado y diverso*” (Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003, 2004: 29).

El sistema aún está en fase de ajuste a estas nuevas características, con problemas de proliferación de oferta de mala calidad, regulaciones gubernamentales reactivas y tardías superadas por la dinámica de mercado desde el momento de su entrada en vigor, desperfilamiento de las universidades públicas, severas asimetrías de información entre los actores del sistema, déficit en la oferta de bienes públicos, pérdida de valor de las credenciales universitarias y centralización de la oferta de mayor calidad en Santiago, la capital de país. Sin embargo, no debemos desconocer que, a pesar de ello, Chile es reconocido internacionalmente como uno de los mejores sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, con una amplia tasa de cobertura, altos niveles de calidad en algunos sectores, y la mejor productividad científica de la región.

## 1.3 Desafíos y Perspectivas

### 1.3.1 En América Latina y el Caribe

Tanto los desafíos como las perspectivas de la educación superior de América Latina y el Caribe coinciden con los propuestos por Chile, al ser éste parte de la Región a la que nos estamos refiriendo, razón por la cual en este apartado daremos a conocer lineamientos generales a partir del Compendio creado en la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO en Francia el año 1998, lineamientos a los que la Región de América Latina y el Caribe se ha suscrito de manera inapelable y por los que ha estado trabajando intensamente; y en el apartado siguiente daremos a conocer aspectos más específicos referido a ello, por ser Chile el país en el que se realiza la presente investigación, y con el objetivo de no repetir información, facilitando la comprensión del lector.

Del compendio recientemente mencionado se desprenden los siguientes cambios para la optimización de la educación superior, en razón a los cambios sociales y globales que estamos viviendo: (Conferencia Mundial de Educación Superior, 1998)

- Mejorar los aspectos cualitativos en la formación de pre-grado y postgrado y en la investigación que se realiza
- Diversificar, hacer más modernos y actualizados los servicios que se prestan
- Dar importancia a la relevancia social y pertinencia de los conocimientos que se generen y transmitan, vinculando los mundos de la educación superior y el trabajo
- Avanzar hacia la formación de profesionales con conocimiento básico y sólido y que, la vez, posean elementos que les permitan ir adaptándose a los cambios tecnológicos y la incorporación de tecnologías modernas en la enseñanza
- Formar para una ciudadanía responsable
- Avanzar en estos y otros campos con eficiencia.

En respuesta a las consideraciones sugeridas en el Compendio desarrollado en la Conferencia Mundial de Educación Superior, Latinoamérica y el Caribe ha introducido importantes modificaciones referidas a:

- Innovaciones curriculares,
- Vinculaciones con la sociedad, el mundo del trabajo y la producción,
- Incorporación de jóvenes de todos los sectores sociales,
- Acogimiento de la población adulta,
- Interrelación entre los distintos niveles de la educación superior,
- Variedad de programas y de calificaciones de competencia, entre los más relevantes.

Se ha tratado de asumir la realidad diversificada y el crecimiento de la educación superior-cuya cobertura no es exagerada según estándares internacionales-, como un desafío de mejoramiento cualitativo y de racionalización como un campo de oportunidad más que como un problema. Naturalmente, no se desconoce que estos existen y que hay un grado excesivo de desregulación en algunos tópicos y se requieren mayores recursos.

Después de las políticas autoritarias que afectaron negativamente a las universidades tradicionales, se efectúan, en la década, de los años noventa importantes esfuerzos de recuperación y fortalecimiento, esfuerzos que han sido duplicados en la Región, al considerar la educación superior como uno de los ejes centrales de las políticas de Estado.

Por las propias características y dinámicas de la educación superior se requiere, fundamentalmente, de la creatividad de las propias instituciones-administradores y estudiantes-para llevar a cabo estrategias de cambio, elevar la calidad de su docencia, asumir las tareas de creación del conocimiento e incrementar la eficiencia y capacidad de respuesta de las instituciones a los requerimientos sociales. Son los académicos y los estudiantes los principales protagonistas de la transformación universitaria y de la educación superior.

Su pertinencia con relación a las necesidades sociales debe ser visualizada desde la propia universidad, como parte inherente al rol social que ha tenido en la Región desde los inicios de la República. El sentido de toda la acción debe referirse a los intereses, competencias y el aprendizaje de los estudiantes así como las facilidades requeridas por los académicos para el desarrollo de sus funciones al más alto nivel.

En este sentido, la transformación universitaria es fundamentalmente autotransformación, y la autonomía de que gozan las instituciones debe conducirse en la senda de una actitud responsable y solidaria con el cuerpo social y de incremento de su eficiencia, materias en las que hay ejemplos valiosos en los últimos años.

Resulta interesante señalar que la Declaración Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, ya mencionada, ubica el elemento de relevancia o pertinencia de la educación superior en el ámbito que media entre lo que la sociedad espera de sus universidades y lo que estas efectivamente hacen. Corresponde a los propios académicos recoger las inquietudes del medio externo vinculado a las disciplinas que cultivan.

Las políticas y programas que se han diseñado se alejan de un dirigismo centralizador que no se concibe con las características de la educación superior, pero también se aleja de la prescindencia absoluta del Estado que deja sujeto el desarrollo del sistema exclusivamente a su propia dinámica interna o al mercado; máxime si hay importantes recursos envueltos y una fe pública que garantizar, particularmente en lo que respecta a títulos y grados.

Sin duda que es precedente que el Estado fije incentivos para beneficiar el logro de algunos objetivos que se consideren socialmente válidos. Es posible, entonces, por ejemplo, perfeccionar un sistema de educación superior cuyas instituciones autónomas posean un alto grado de autogestión y, al mismo tiempo, experimentar e instalar un sistema de evaluación en el sistema de estándares mínimos de calidad así como de instrumentos que incentiven el logro de resultados. Para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior se crearon las agencias de aseguramiento de la calidad, cuyos orígenes radican en Estados Unidos durante el siglo XX, y cuya

potenciación se logró con su expansión en Europa a partir de 1980 aproximadamente.

El establecimiento de mencionadas agencias y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior ha tenido gran aceptación en América Latina y el Caribe, al punto que prácticamente en toda la región está casi concluida la primera etapa, marcada por la concienciación, la negociación y la aprobación de los marcos normativos de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. En este sentido, se han aprobado marcos legales que impulsaron la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, basados en una autoevaluación mixta: interna, de pares y externa. En la mayoría de los casos, los organismos están formados por representantes de los diversos actores académicos, tienen un alto grado de autonomía y no dependen directamente de los ministerios de educación.

El objetivo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior es establecer los principios fundamentales de una reforma en profundidad de los sistemas de enseñanza superior del mundo a fin de que contribuyan con mayor eficacia al advenimiento de una paz fundada en el desarrollo y la afirmación de los principios de igualdad, justicia, solidaridad y libertad. El análisis de la situación de la enseñanza superior pone de relieve tres prioridades dominantes a las que se debe conceder la máxima atención:

- La ampliación del acceso sobre la base del criterio del mérito,
- La renovación de los sistemas e instituciones de educación superior, y
- El fortalecimiento de los vínculos con la sociedad, en especial con el mundo del trabajo.

Este afán de renovación de la enseñanza superior se articula en torno a cuatro exigencias fundamentales:

- Pertinencia,
- Calidad,
- Gestión y financiación, y

➤ Cooperación internacional

Se sustenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada en 1960. Sin imponer modelos ni dar directrices rígidas, se propone establecer referencias intelectuales fundamentales que puedan ayudar a los Estados Miembros a concebir sus propias políticas habida cuenta de sus condiciones específicas.

Es necesario insertar los procesos de cambio en la Región, en el marco del contexto de las transformaciones de las universidades a escala mundial, colocando este análisis en un mayor nivel de abstracción, posicionando en un enfoque epistemológico y como una reflexión de los caminos de creación y transferencia de saberes, desde un espacio que busca superar los paradigmas anteriores, basados en la racionalidad y la fragmentación de los procesos cognitivos.

Es necesario, además, asociar la búsqueda de transformaciones importantes de las universidades a la construcción de un nuevo paradigma amarrado a una sociedad global, a la irrupción de una revolución en el proceso de creación de saberes y el reconocimiento de las diversidades societales.

En el nuevo contexto social no son ajenos los centros productores de saberes, sino que aquellos son los motores dinamizadores de las transformaciones que se están procesando y que están modificando el monopolio del saber y la relación entre universidad, conocimiento y comunidad en el camino hacia la construcción de una sociedad global del conocimiento.

En medio de este complejo proceso, muchas hipótesis pueden y deben ser puestas en discusión para visualizar los posibles escenarios futuros en términos de los procesos de creación, transferencia y apropiación de saberes. Dentro del abanico de posibles caminos es dable visualizar la desaparición de los monopolios de las universidades como modalidades dominantes de la creación del saber, y por qué no, tal vez, más lejano en el tiempo.

### 1.3.2 En Chile

En Chile la educación superior es concebida como un bien público imprescindible, razón por la que se espera el costo sea asumido por la sociedad en su conjunto, vale decir, tanto por el sector público como por el sector privado, lo que trae como consecuencia que la sociedad se sienta con derecho a contar con un sistema de educación superior de calidad, abierto a toda la comunidad, responsable y autorregulable, característica muy en boga durante este último periodo de la educación superior a nivel nacional e internacional. (Pérez, 2004)

En razón a ello, en este momento podemos destacar dos grandes fortalezas de la educación superior chilena desarrolladas bajo el alero del principio recientemente expuesto (financiamiento compartido), nos estamos refiriendo al incremento de la cobertura y al proceso de aseguramiento de la calidad de la educación entregada.

La cobertura alcanzada en la educación superior ha crecido notablemente durante los últimos años, como se indica en el apartado referido al contexto histórico de la educación superior en Chile, *“las cifras de cobertura en educación superior del quintil de mayores recursos son comparables a las tasas de cobertura que presentan países desarrollados. Sin embargo, la cobertura que presenta el quintil de menores recursos es comparable con la que presentan los países subdesarrollados”* (Aedo, 2004: 81)

Sin embargo las cifras también indican que el crecimiento futuro del sector de educación superior nacional provendrá fundamentalmente de los estratos medios y medios bajos del país. Esta incorporación masiva de estudiantes supondrá, por una parte, mayores presiones sobre los mecanismos de ayuda al estudiante para el financiamiento de la educación superior y, por otra, tendrá un efecto sobre la calidad promedio de la educación superior.

Respecto a la calidad se puede afirmar *“que los procesos establecidos, a pesar de existir imperfecciones en la legislación, han operado satisfactoriamente.”* (Aedo, 2004: 81). El proceso de licenciamiento ha permitido que sólo aquellas instituciones

que realmente lograron desarrollar un proyecto viable y consolidarse como tales obtuviera su plena autonomía. Por otro lado, el hecho de que tres de cada cuatro instituciones potencialmente acreditables hayan optado por la acreditación voluntaria, permite constatar la preocupación de éstas por mejorar constantemente la calidad de los servicios que están prestando.

A pesar de los importantes logros alcanzados en la educación superior chilena, aún existen algunas debilidades que necesariamente debemos superar, nos estamos refiriendo a la equidad en el acceso y las condiciones de financiamiento, la articulación y la eficiencia interna del sistema.

Respecto a la primera debilidad señalada, en Chile quién desee acceder a la educación superior debe pagar por ello, el Estado no es el encargado de financiar la educación superior de quienes se interesen por ella, sin bien el Estado realiza considerables aportes a las instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores, no tiene la obligación de ayudar con el arancel a los estudiantes. La ayuda viene a través de fondos solidarios y créditos de consumos a costear, ya sea en el momento o al finalizar la carrera por los beneficiarios directos, o sea por los estudiantes, en su momento profesionales recientemente egresados.

En relación con la articulación existen varias dificultades. Por una parte, el proceso de transición entre la educación media y la superior, generalmente los estudiantes que ingresan a la educación superior no tienen las competencias necesarias para desenvolverse en ella, y más aún si provienen de la educación media técnica profesional, la que habilita a los estudiantes para desarrollar un oficio, pero no para la universidad, sin embargo *“el problema de los estudiantes de postsecundaria debiera ser abordado por la educación superior ”* (Aedo, 2004: 83), por lo que de nada vale perder el tiempo culpando a los profesores de educación media de la precaria preparación de los estudiantes para la vida universitaria, lo que no significa desarticular los procesos, sino que asumir la cuota de responsabilidad que a cada nivel de la educación nacional le compete.

Y finalmente, el último aspecto considerado como debilidad, es el referido al funcionamiento interno de la educación superior, brindada en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, instituciones que paulatinamente se han enfrentado al sistema de aseguramiento de calidad, cuyo objetivo es categorizar las instancias de educación superior y velar por la permanencia de aquellas cuyo funcionamiento tanto técnico como operativo y administrativo sean de calidad y no un simple negocio donde comprar títulos y grados otorgables.

En razón al análisis de la educación hasta acá realizado, el que se ha basado en una visión general del sistema socio - político nacional, es posible plantear algunos desafíos importantes para nuestro sistema de educación superior (Aedo, 2004: 84):

- *Un primer desafío tiene relación con el diseño y operación de un sistema de créditos masivos que permita a los alumnos, principalmente a los de menores recursos, financiar sus estudios en universidades privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica. El diseño y operación de este sistema permitiría mejorar la equidad de acceso a la educación superior.*
- *Un segundo se refiere a la reforma del sistema de financiamiento estatal a la educación superior, que permite actualmente la coexistencia de universidades con acceso a fondos públicos directos e instituciones sin dicho acceso. No es sostenible que a las instituciones no tradicionales se les impida competir por recursos públicos, idealmente entregados sobre la base de proyectos específicos, considerando que hoy ya lo hacen por fondos concursables para investigación y por donaciones.*
- *Un tercer desafío a enfrentar es que la fórmula de asignación histórica resulta en evidentes insensibilidades respecto de variables tales como gestión, desempeño y productividad. Las instituciones con financiamiento público deberían ser sometidas a un proceso de evaluación de sus resultados como condición para continuar recibiendo este financiamiento. La eficiencia de las instituciones no es independiente de la política pública.*

- *Un cuarto reto es el de propender a una mayor articulación del sistema tanto vertical como horizontalmente, facilitando el reconocimiento de estudios, incluso el de experiencia laboral para aprovechar mejor los recursos disponibles en el país e incrementar el capital humano.*
  
- *En quinto lugar, se requiere incrementar los procesos de aseguramiento de la calidad aumentando el número de centros de formación técnica que alcancen su autonomía, aumentando la proporción de carreras que se incorporen a los procesos de acreditación voluntaria y promoviendo la certificación personalizada de competencias.*
  
- *Un sexto desafío es el de mejorar las tasas de transición y disminuir la deserción mediante una mejor preparación pedagógica de los docentes, el incremento de las ayudas didácticas y el establecimiento de modificaciones curriculares tendientes a enfrentar la heterogeneidad de la población estudiantil.*

Tales desafíos se pueden agrupar en siete grandes tendencias:

1. Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso.
2. Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones.
3. Aseguramiento de la calidad de los servicios y productos a través de procedimiento de responsabilización pública de las instituciones.
4. Demandas crecientes dirigidas hacia las instituciones y los sistemas para elevar la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento.
5. Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior.

6. Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento y, como consecuencia de esta tendencia.

Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del Estado y del poder corporativo hacia la esfera del mercado y la competencia.

## **1.4 Conclusiones**

Como podemos ver, la educación superior en la Región de Latinoamérica ha tenido una fuerte influencia española, y posteriormente se ha visto influida por los cambios sociales y políticos propios de los Estados Nacionales, razón por la que ha visto pasar tres importantes reformas educativas.

La primera reforma se llevó a cabo el año 1918 en Córdoba y se destacó por plantear un modelo específico de universidad basado en la autonomía, la segunda reforma ocurrió durante la década del sesenta y se caracterizó por la mercantilización de la educación y por el modelo de educación binario, el que condujo a una fuerte diferenciación en términos de calidad, fenómeno que dio origen a la tercera reforma de educación superior en el continente, caracterizada por el nuevo rol del Estado, la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad, la búsqueda de mecanismos para reducir las fuertes inequidades de acceso y la aparición de una evaluación virtual y transnacional.

La educación superior chilena, por su parte ha vivido cuatro etapas, la primera corresponde al periodo anterior a la reforma universitaria de 1967-68, la era de la reforma, que termina con el golpe de estado de 1973, el periodo de la intervención militar anterior a la reforma de 1980, y la etapa que comienza con las reformas de 1981 y que perdura hasta hoy.

Con todas estas reformas regionales la educación superior ha evolucionado notablemente, lo que se ve reflejado en la amplia cobertura y masificación

académica, lo que ha generado otro problema y es el aseguramiento de la calidad, para lo que se han creado agencias de aseguramiento de ésta.

A continuación presentamos un capítulo referido a las perspectivas de aprendizaje y su concreción en educación superior, para lo cual hacemos un recorrido por cada una de ellas respecto a sus orígenes, propulsores, sustento teórico, filosófico y psicológico, imprescindible en las teorías de aprendizaje implícitas tanto en la perspectiva conductiva, cognitiva y constructivista.



## CAPÍTULO II

### Perspectivas del Aprendizaje y su Concreción en la Educación Superior

#### 2.1 Introducción

La psicología científica cuenta, fundamentalmente, con tres grandes concepciones respecto al aprendizaje; nos estamos refiriendo, al conductismo, cuyos propulsores fueron Watson, Thorndike y Skinner. El conductismo se desarrolló durante los primeros cincuenta años del siglo pasado, donde comenzó a perder fuerza y protagonismo, dando lugar y posición al cognitivismo, cuyos exponentes, entre otros, son Neisser, Bruner y Ausubel. El cognitivismo surgió como una corriente psicológica innovadora, que de alguna manera, ya estaba creciendo, tanto en el pensamiento como en los trabajos prácticos de algunos psicólogos de la época, y que ha tenido auge a partir de la década del sesenta en adelante. El constructivismo cuyo origen data de la década de los sesenta con los primeros trabajos realizados por Piaget sobre psicología y epistemología genética (Coll, 1996a; 2004). A partir de esta época se ha expandido y enriquecido como consecuencia de la sustitución paulatina del conductismo por los enfoques cognitivos (Coll, 2004).

La distinción básica entre las tres grandes corrientes (conductismo, cognitivismo y constructivismo) radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos. El constructivismo, concibe el conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje, y por consiguiente, es individual, relativo y cambiante.

Desde el punto de vista conductista, *“la psicología es una rama del todo objetiva y experimental de las ciencias naturales que necesita de la introspección tan poco*

*como la química de la física.*” (Watson, 1914, citado por Best, 2001:41). Por tanto, siguiendo el planteamiento de Watson, la psicología conductista es una ciencia eminentemente práctica, alejada de la introspección, y cuyo objetivo es la predicción y el control de la conducta.

En cambio, para los psicólogos cognitivos la psicología se refiere a todos los procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza, (Cognitive psychology, 1967, citado por Best, 2001). Es decir, la cognición se ve como una serie de procesos que a su vez, producen una serie de sucesos.

Sin embargo, y a pesar de la coincidencia de diversos autores cognitivos en los aspectos recientemente mencionados, existen diversos enfoques y paradigmas dentro de ella, cuyo punto de encuentro es el énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento. Algunos de estos enfoques cognitivos son la psicología evolutiva de Jean Piaget, la psicolingüística de Chomsky o los nuevos análisis cognitivos del aprendizaje animal y humano. Sin embargo en este capítulo nos referiremos a los principales enfoques contemporáneos (Best, 2001; Olmedo, 2001; Bara, 2001): la teoría conexionista y la teoría del procesamiento de la información, en la que nos detendremos para analizar el aprendizaje de los estudiantes de educación superior mediante el estudio de las estrategias de aprendizaje y de la autorregulación de éste.

El constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Considera a los seres humanos como producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les permite anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir su propia cultura.

Sin lugar a dudas, el estudio de estas tres corrientes ha contribuido de manera excepcional al estudio del aprendizaje actual, razón por la cual en este capítulo entregamos una visión general de ellas desde el punto de vista pedagógico.

## 2.2 Perspectiva Conductista

Algunos de los autores considerados como grandes teóricos del conductismo son Watson; Thorndike y Skinner, quienes consideraban que el aprendizaje suponía fundamentalmente un cambio en la conducta. Bajo este principio el conductismo otorgó gran protagonismo a las conductas observables y los respectivos cambios de conducta.

El radicalismo de esta corriente les condujo a prescindir de objetos no observables, al menos de forma directa, como el pensamiento y la emoción. Los teóricos conductistas en sus primeras investigaciones trabajaron con animales en ambientes controlados (laboratorios), procurando identificar leyes generales de aprendizaje, válidas tanto para animales inferiores como superiores, no considerando las diferencias de especie y menos aún las diferencias individuales (Bara, 2001).

El conductismo, behaviorismo, o el estudio científico del comportamiento, como lo definen sus autores, tuvo su origen en Estados Unidos de Norteamérica, con la obra de John Watson.

Watson reaccionó en contra de la psicología introspectiva o mentalista en boga por aquellos tiempos. Estaba convencido de que la psicología podía llegar a ser una ciencia si se renunciaba al estudio de la experiencia consciente, ya que ésta no se podía observar de manera objetiva, y se limitaba al estudio de la conducta (actividades musculares y glandulares). Su investigación la llevó a cabo con animales, en los que el consciente, si existía, no se podía estudiar, pero sí la conducta. Y si el estudio de la conducta de los animales se podía llevar a cabo sin necesidad de conciencia, entonces el estudio de la conducta humana también podía prescindir de ella. Watson pensaba que *“la psicología, como la ve el conductista, es una rama del todo objetiva y experimental de las ciencias naturales que necesita de la introspección tan poco como de la química y la física. Se admite que es posible investigar el comportamiento de los animales sin apelar a la conciencia... aquí se adopta la posición de que la conducta del hombre y la de los animales deben ser consideradas en el mismo plano, como igualmente esenciales para la comprensión*

*general del comportamiento. Se puede prescindir de la conciencia en el sentido psicológico” (Watson, 1914:27, citado por Schunck, 1997).*

Otro autor destacado en esta corriente es Thorndike, con su psicología del conexionismo. Quien planteaba que si el aprendizaje de los animales podía explicarse sin apelar a la noción de razonamiento, y como las leyes fundamentales del aprendizaje son las mismas para todas las especies, el aprendizaje animal, por tanto explica el aprendizaje humano. Thorndike aceptaba la tradición asociacionista inglesa de que aprender significa formar vínculos de asociación, o conexiones entre sucesos físicos y mentales, y agregaba que se trataba de un proceso pasivo, mecánico, de ensayos, donde las conexiones se activan o se eliminan, dependiendo de las consecuencias, agradables o molestas, o de los premios o castigos recibidos desde el medio. A esta teoría se le llamó “Ley del efecto” (Bara, 2001; Díaz Barriga, 2002).

Tanto Thorndike como Watson, daban por supuesto que las personas somos extremadamente maleables o flexibles; que nuestras conductas no están genéticamente determinadas, sino que dependen de la influencia del ambiente, el cual controla sus consecuencias, mediante los premios y castigos. El aprendizaje es específico, pero se puede generalizar o transferir si las nuevas situaciones tienen los mismos elementos que situaciones anteriores. Las conductas con las que trabaja Thorndike son voluntarias, y al tipo de aprendizaje que se corresponde se le conoce con el nombre de condicionamiento instrumental, Skinner lo llama condicionamiento operante.

Skinner distingue entre conductismo como filosofía y conductismo como metodología. El conductismo como filosofía no rechaza el consciente, las sensaciones, las imágenes, los sentimientos ni el pensamiento, es decir, los procesos mentales. Plantea que una ciencia de la conducta tiene que considerar los fenómenos internos del ser humano, ya que son comportamientos o acciones que están dentro de éste, y por tanto son acciones personales. Por tanto, el conductismo como filosofía de la conducta no niega la existencia de fenómenos mentales.

El conductismo como método o como técnica para el estudio de las conductas, acepta la existencia de fenómenos mentales, pero los ignora, porque no se pueden estudiar mediante métodos objetivos.

Skinner no parte de ningún presupuesto o postulado acerca de la naturaleza del ser humano, lo considera como un organismo vivo factible de estudiar por los métodos que él mismo propone, dotado de características y actividades anátomo-fisiológicas necesarias para sobrevivir, y rechaza el concepto de instintos como causa de la conducta. Para Skinner las conductas son los efectos de la selección natural, y por tanto la supervivencia depende de estas conductas o acciones (Schunk, 1997).

Hay dos postulados a la base del conductismo propuesto por Skinner: El primero plantea que los organismos vivos actúan constantemente y sus acciones no se tienen que explicar, ya que son reflejas. Las nuevas conductas nacen del condicionamiento de reflejos, o del condicionamiento de conductas operantes. El segundo postulado, hace referencia a la naturaleza (incluyendo la conducta) considerándola ordenada y no caprichosa. En el ámbito de la conducta, el orden consiste en un conjunto de relaciones sistémicas y funcionales entre las acciones del organismo y el ambiente, dándose por supuesto que la conducta está determinada o predeterminada por el medio y no resulta necesario apelar a los fenómenos mentales internos para predecirla y controlarla.

La teoría de la conducta de Skinner sostiene que en la interacción de un organismo con su ambiente se dan tres elementos: (1) la ocasión en la que ocurre una respuesta; (2) la respuesta o reacción; y (3) sus consecuencias reforzantes, cuyas interacciones constituyen las contingencias del refuerzo. El estímulo reforzante ocurrirá sólo si la respuesta se emite en presencia del estímulo discriminatorio, entendido como proceso total y la unidad básica en el análisis de la conducta.

El conductismo y las teorías del condicionamiento, fueron decayendo, ya que muchos autores e investigadores coincidían en que no se les daba importancia a los procesos mentales de los estudiantes, y sólo se concentraba el estudio en las relaciones entre las condiciones ambientales y el rendimiento de éstos. Al interior de

la psicología conductista también iba creciendo un sentimiento de insatisfacción ante las estrictas teorías estímulo-respuesta, que cada vez, y con más frecuencia se veían insuficientes para comprender los procesos mentales complejos.

Por otro lado, los investigadores de la memoria se frustraban cuando intentaban usar la teoría conexionista y los estudios experimentales para explicar la complejidad de la mente humana, especialmente el aprendizaje significativo.

Por su parte, los lingüistas de la época también cuestionaron el conductismo, poniendo en duda la versión dada al desarrollo del lenguaje y al control de la conducta, dando inicio al planteamiento de los primeros postulados que otorgaran un origen distinto al comportamiento humano. Entre las primeras teorías que incluían principios cognitivos están la psicología de la Gestal y el conductismo de Tolman. (Schunk, 1997; Bruning, 2005).

### **2.3 Perspectiva Cognitiva**

Posterior, o quizás en forma paralela a la decadencia del conductismo surge el cognitivismo, como perspectiva teórica que se centra en la comprensión de la percepción, el pensamiento y la memoria humana. Describe a los estudiantes como procesadores activos de la información y asigna un papel crítico al conocimiento y a la perspectiva que aportan los estudiantes a su aprendizaje.

Dentro de sus propulsores podemos mencionar a Ulrich Neisser, quién en 1967, definió la psicología cognitiva como todos los procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza, (Best, 2001; Bruning, 2005), Jerome Bruner (Bruning, 2005), y Ausubel (Díaz Barriga, 2002), haciendo énfasis en las estructuras mentales y los marcos organizativos de ellos.

A pesar que las teorías de estos autores datan desde hace muchos años, desde hace muy poco tiempo la psicología cognitiva se ha dedicado a explorar los campos de la

educación y sus implicancias sobre él (Brandt, 2000; Bransford, Brown y Cockin, 2000; Cowie y Van der Aalsvoort, 2000; Kirschner, 2002; Bruning, 2005), reconociendo el valor de la influencia social en el desarrollo cognitivo, las relaciones entre motivación y cognición y la relación entre autoconciencia y estrategias cognitivas.

Otro aspecto muy importante a considerar dentro de la psicología cognitiva es que no existe una perspectiva única actual, sino una gran variedad de enfoques y paradigmas, que sólo tienen en común el énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento. Algunos de estos enfoques cognitivos con gran prestigio son la psicología evolutiva de Jean Piaget, la psicolingüística de Chomsky o los nuevos análisis cognitivos del aprendizaje animal y humano. Sin embargo en este apartado nos referiremos a los principales enfoques contemporáneos (Best, 2001; Olmedo, 2001; Bara, 2001): la teoría conexionista y la teoría del procesamiento de la información, en la que nos detendremos para analizar el aprendizaje de los estudiantes de educación superior mediante el estudio de las estrategias de aprendizaje y de la autorregulación de éste.

La teoría del procesamiento de la información es “*sin duda el paradigma cognitivo dominante*” (De Vega, 2001:24), se fundamenta en la metáfora del ordenador, comparando su funcionamiento con el de la mente humana, estudia los procesos cognitivos y el tránsito de la información en la mente. La teoría conexionista, recurre a las bases matemáticas y neuronales para explicar el proceso de aprendizaje.

La teoría del procesamiento de la información además de tomar como metáfora del funcionamiento cognitivo el ordenador, y de basarse en la relación de éste con la mente humana, se sustenta en el estudio de los factores humanos, considerando que los hombres buscamos información activamente en el mundo al que pertenecemos, y que los planes y objetivos que trazamos corresponden tanto a las respuestas buscadas como a las encontradas. Gravita en la idea de que muchos de nuestros procesos cognitivos ocurren en serie y secuencialmente, razón por la que sus exponentes y seguidores hacen énfasis en la idea de que los procesos cognitivos parecen ocurrir en un orden definido.

La teoría conexionista, por su lado, tiene sus bases en las raíces históricas de la neurocomputación, y por consiguiente se inspira en las neuronas y las conexiones sinápticas. Son simulaciones en computadores de los procesos de aprendizaje, el que vinculan con el procesamiento del sistema nervioso, cuyos impulsos fluyen en las sinapsis para formar conexiones. El supuesto fundamental es que los procesos cognoscitivos de orden superior se forman con la conexión de numerosos elementos básicos (neuronas) (Schunk, 1997). Incluyen representaciones distribuidas de conocimiento, el procesamiento en paralelo y las interacciones de muchas unidades simples de procesamiento. Las conexiones ocurren a diferentes estados de activación (excitatorio o inhibitorio), y están relacionadas con las etapas del sistema de procesamiento de la información (Olmedo, 2001; Best, 2001; Bara, 2001).

El enfoque del procesamiento de la información propone un análisis abstracto y en serie de los procesos cognitivos, sugiere, además que los procesos cognitivos dirigen otros procesos jerárquicamente y que el sistema cognitivo en su conjunto tiene una idea modular. El enfoque conexionista, por su parte, hace hincapié en la idea del procesamiento en paralelo basado en la unidad básica del sistema nervioso, la neurona. Este enfoque sostiene que las neuronas no se sitúan de manera jerárquica y que el sistema cognitivo no es modular, por tanto no puede descomponerse en bloques o en partes, como sugiere el enfoque del procesamiento de la información.

Como podemos ver, los principales enfoques de la psicología cognitiva contemporánea, tienen muy poco en común, sin embargo ambos intentan conocer, analizar e interpretar los fenómenos mentales para explicar la forma en que los estudiantes aprenden. Numerosas investigaciones han intentado dar respuestas claras y cada vez más precisas respecto a este tema, sin embargo, al tratarse de estudios referidos al ser humano, se descarta la simpleza y generalización de los resultados.

A continuación, y antes de situarnos con detención en la teoría del procesamiento de la información, planteamos de manera muy breve, algunos aspectos dignos de ser investigados, varios de ellos ya lo están siendo, por la psicología cognitiva actual y futura.

- El aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo

De acuerdo a lo que dice la mayoría de los psicólogos cognitivos, el aprendizaje es producto de la interacción entre los aprendizajes previos y las actividades realizadas por los alumnos mientras aprenden, por tanto es la construcción de significado (Best, 2001; Bruning, 2005). El conocimiento se crea y se vuelve a crear sobre la base del aprendizaje anterior, no es una simple adquisición y es motivado por la búsqueda de significados.

- Los marcos mentales organizan y guían el pensamiento

Uno de los conceptos más importantes y más estudiados por la psicología cognitiva son los esquemas. Los esquemas son marcos mentales que se utilizan para organizar el conocimiento. Dirigen la percepción y la atención, permiten la comprensión y guían el conocimiento. (De Vega, 2001, Bruning, 2005).

- La práctica extendida es necesaria para desarrollar destrezas cognitivas

Comúnmente pensamos que el énfasis de la psicología cognitiva está en el significado y el pensamiento, sin embargo para la cognición los procesos automatizados también son importantes. Estos, en la atención, la percepción, la memoria y la resolución de problemas nos permiten realizar tareas cognitivas complejas sutiles.

- El desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación son críticos para el crecimiento cognitivo

La psicología cognitiva ha estado constantemente promoviendo el concepto de aprendiz autodirigido, estratégico y reflexivo. Para ello se ha basado en investigaciones sobre la metacognición, la que se refiere, básicamente a dos dimensiones del pensamiento: el conocimiento que tienen los estudiantes sobre sus propios pensamientos y la habilidad para utilizar esta conciencia y regular los procesos cognitivos. Se ha comprobado que a medida que avanza la escolarización

de los estudiantes normalmente se desarrollan ambas dimensiones, lo que les permite ser más conscientes de sus propias habilidades para recordar, aprender y resolver problemas y más estratégicos en su aprendizaje.

Una de las implicaciones educativas más importantes de la investigación metacognitiva ha sido la creciente concienciación de que la adquisición de conocimiento y de destrezas es sólo una parte del crecimiento cognitivo, ya que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y su habilidad para pensar sobre lo aprendido, son también, muy importantes. *“A menos que los alumnos controlen y dirijan sus procesos cognitivos, es improbable que lleguen a ser alumnos eficaces o flexibles o que solucionen los problemas de forma eficaz”* (Bruning, 2005: 9).

- La motivación y las creencias son parte integrante de la cognición

En la actualidad la psicología cognitiva, no sólo se preocupa de la memoria, el pensamiento, la resolución de problemas y sus implicancias en la instrucción, sino que además, considera la motivación y las creencias del alumno como factores importantes en el proceso de aprendizaje. Investigaciones recientes muestran la importancia que tienen las metas, las creencias y las estrategias de los estudiantes para motivar y regular su aprendizaje (Bruning, 2005). La teoría y la investigación sobre constructos como la autoeficacia, las expectativas de resultados y el aprendizaje autorregulado (Dweck, 2000) han demostrado que los sujetos juzgan constantemente su propio rendimiento y lo relacionan con los resultados deseados. La actividad cognitiva se produce dentro del marco de las metas, las expectativas y las creencias del alumno, y todas ellas tienen importantes consecuencias a la hora de determinar lo que los estudiantes deciden hacer, cuánto van a persistir en ello y cuánto éxito consiguen.

- La interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo

La investigación cognitiva, ha demostrado que las actividades sociocognitivas estimulan a los estudiantes a clarificar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar la información (Cowie y Van der Aalsvoort, 2000). La interacción con los pares da a

los estudiantes la oportunidad de encontrar ideas y percepciones diferentes a las suyas, y a partir de estos intercambios se podría iniciar la construcción de un nuevo conocimiento, mediante la observación, participación y la retroalimentación.

- El conocimiento, las estrategias y la pericia son contextuales

La perspectiva contextual, destaca la historia y la situación, y otorga gran importancia a los hechos. Los hechos son inherentemente situacionales, ocurren en contextos que incluyen otros hechos y adquieren gran parte de su significado en estos contextos. Razón por la que se le ha otorgado importancia dentro de la psicología cognitiva, y en la actualidad este punto de vista subyace en el enorme interés que se tiene por la instrucción en estrategias cognitivas y en aprendizaje autorregulado. Un gran descubrimiento de la investigación en esta área es que el empleo exitoso de las estrategias y la autorregulación requiere prestar atención tanto a las estrategias en sí, como al conocimiento metacognitivo. En síntesis el empleo eficaz de una estrategia y la autorregulación son completamente contextuales, tienen que utilizarse en el momento y lugar adecuados, y con ello servir de base a la comprensión del estudiante como tal y de su mundo social.

### **2.3.1 Procesamiento de la Información**

La Psicología Cognitiva, a través de la Teoría del Procesamiento de la Información, ha intentado explicar la forma en que aprenden los estudiantes de educación superior. Para ello ha recurrido principalmente al estudio de las estrategias de aprendizaje y a la autorregulación de éste (aprendizaje autorregulado), razón por la cual en este apartado procuraremos describir ambos aspectos desde su óptica.

Como ya sabemos, la Teoría del Procesamiento de la Información toma como metáfora del funcionamiento cognitivo el ordenador, estableciendo relación entre éste y los procesos mentales, postulando además, que éstos ocurren en serie y secuencialmente.

Los procesos mentales ocurren gracias a la existencia de ciertos “componentes”, los que a su vez responden a un “orden establecido”. El primer componente es el sistema sensorial, donde se crea el código cognitivo, se detectan aspectos específicos del entorno y se inicia su organización. Una vez creado el código cognitivo por el sistema sensorial, se pasa a la memoria de trabajo y a la memoria permanente. En la memoria de trabajo se establecen los objetivos, y éstos pueden llevar a la modificación de un código cognitivo. En la memoria permanente se encuentran los conocimientos declarativos y procedimentales, las experiencias, las destrezas y programas motrices que posibilitan el movimiento y el lenguaje.

Los procesos mentales acaecidos durante el procesamiento de la información son clasificados de diversas formas y por diferentes autores, Beltrán (1996), por ejemplo, plantea una taxonomía compuesta por siete procesos: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencias y evaluación.

Dichos procesos son utilizados en cualquier situación de aprendizaje, ya sea memorístico o comprensivo, y requieren de la puesta en marcha de ciertas actividades mentales, las que a su vez permiten introducir conocimientos nuevos en la memoria para su posterior recuperación. (Justicia y Cano, 1996).

*“Cualquier situación de aprendizaje, desde esta teoría, se puede desarrollar en tres direcciones: (a) que no se produzca aprendizaje, hace referencia a los casos en los que el alumnado no presta atención al material a aprender; (b) que el aprendizaje sea memorístico, el alumnado presta atención a la información nueva, pero ésta no es relacionada con el conocimiento previo, ya sea porque no posee este conocimiento o porque las acciones emprendidas para relacionar ambos conocimientos no son suficientes, por tanto esta información nueva se almacena tal cual; por último (c) un aprendizaje integrado, éste se consigue si el alumnado ha prestado atención a la tarea y relaciona la información nueva con el conocimiento previo, de modo que organiza e integra el uno en el otro” (García, 2004:20).*

Finalizamos esta breve descripción planteada sobre los sistemas de procesamiento de la información, sugiriendo que los estudiantes procesan la información y

posteriormente la materializan a través del aprendizaje autorregulado, seleccionando, diseñando, creando y utilizando diferentes estrategias de aprendizaje, las que utiliza de acuerdo al enfoque de aprendizaje utilizado, teoría que desarrollaremos en el próximo capítulo.

### **2.3.1.1. Estrategias de Aprendizaje**

Frente a posiciones cognitivistas cuyo fin en el estudio del comportamiento es el establecimiento de la dimensión estructural, otros planteamientos han tratado de centrarse en la dimensión funcional del mismo. En este sentido la Teoría del Procesamiento de la Información ha intentado explicar el aprendizaje de los estudiantes de educación superior a través del uso de las estrategias de aprendizaje y de la autorregulación del mismo.

El modelo cognitivo referido al estudio del aprendizaje, postula que el conocimiento depende de la interacción entre la información presentada al sujeto y los conocimientos previos. Señala que los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben centrarse en el tipo de actividad requerida para que el estudiante adquiera, almacene y utilice la información de manera adecuada.

*“Aprender a aprender o ser estratégico para aprender es una actividad imprescindible en la cultura actual, en la que es necesario procesar y enfrentar grandes cantidades de información. En tal sentido es necesario contar con instrumentos potentes para acceder reflexiva y críticamente a porciones cada vez mayores y diversas de información”* (Díaz Barriga y cols, 2002:232).

Para ser estratégico en el aprendizaje es necesario contar con un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, saberes metacognitivos y autorreguladores apropiados a cada situación de aprendizaje.

Sin embargo, y a pesar que la mayoría de los investigadores coinciden en estos principios no hay total consenso en la definición y conceptualización de las

estrategias de aprendizaje, dependerá de la perspectiva, corriente, teoría y paradigma desde el cual se planteen y analicen.

En este apartado damos a conocer aquellas que nos parecen más pertinentes con los objetivos de nuestra investigación, y que de alguna manera permiten formarnos una idea clara y global del uso e importancia de las estrategias de aprendizaje.

Hernández Pina las define como comportamientos y pensamientos del alumno durante el aprendizaje cuya finalidad es influir en el proceso de codificación del alumno. De manera que tal forma, que la meta de una estrategia será o bien influir en el estado motivacional o afectivo del sujeto o seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos de un modo específico (1993).

Nisbet y Shucksmith plantearon que *“las estrategias de aprendizaje son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales”* (Nisbet y Shucksmith 1987:45), y, *“apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizás no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado”*. Estos autores consideran que, *“las estrategias representan habilidades de un orden más elevado que controlan y regulan habilidades más específicamente referidas a las tareas o más prácticas”* (Nisbet y Shucksmith, 1987:47 y 48).

Por otro lado Weinstein y sus colaboradores, definieron las estrategias de aprendizaje como todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones que permiten y apoyan la adquisición de información y la relacionan con el conocimiento previo (Olmedo, 2001; García, 2004).

Para Pozo, Monereo y Castelló, las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con los procesos metacognitivos, entendidos como, mecanismos intrapsicológicos, que permiten tomar conciencia de algunos conocimientos que manejamos y de algunos de los procesos mentales que utilizamos para gestionar esos conocimientos, es decir, actúan como la conciencia de la propia cognición.

Por su parte Esteban, plantea que el concepto de estrategia implica una connotación finalista e intencional, donde la estrategia será un plan de acción ante una tarea que requiere de una actividad cognitiva y que implique aprendizaje (Esteban, 2004).

Para Biggs, las estrategias de aprendizaje son una variable fundamental e interviniente en el rendimiento académico; una variable que actúa entre variables independientes (persona, situación) y las variables dependientes (ejecución o acción académica) (Biggs, 1984). Plantea, además, que en la variable estrategia pueden distinguirse varios grados de generalidad: las macroestrategias, las mesoestrategias y las microestrategias.

Las microestrategias se relacionan con la naturaleza de la tarea, pudiendo ser transferidas de unas a otras de la misma clase, pero no entre tareas de clases distintas. Las mesoestrategias se sitúan en un nivel intermedio y hacen referencia a las estrategias de estudio y estilos de aprendizaje en el rendimiento académico; son las estrategias independientes del contenido o los enfoques hacia la reproducción, el significado o el rendimiento (Entwistle, 1988). Finalmente las macroestrategias describen el modo general en que un estudiante organiza y relaciona los datos en una tarea concreta, determinando interacciones entre estudiante y tarea.

Por tanto, y en atención a las definiciones y conceptualizaciones acá propuestas, las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un estudiante emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga y cols, 2002).

En ellas, se pueden observar tres rasgos muy característicos (Pozo y Postigo, 1993).

- a. La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.

- b. La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c. La aplicación de las mismas implica que el estudiante las sepa seleccionar entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre de forma asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone el estudiante. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimientos que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje.

A continuación presentamos cuatro tipos de conocimiento, propuestos por estos autores, y que interactúan constantemente mientras el estudiante utiliza las estrategias de aprendizaje.

- a. Procesos cognitivos básicos: Son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y anémicos, recuperación, entre otros.
- b. Conocimientos conceptuales específicos: Se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Comúnmente se conoce como conocimientos previos.

- c. Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimientos se refiere a las estrategias de aprendizaje. Se define como “saber cómo conocer”.
- d. Conocimientos metacognitivos: Se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Es descrito como “conocimiento sobre el conocimiento”.

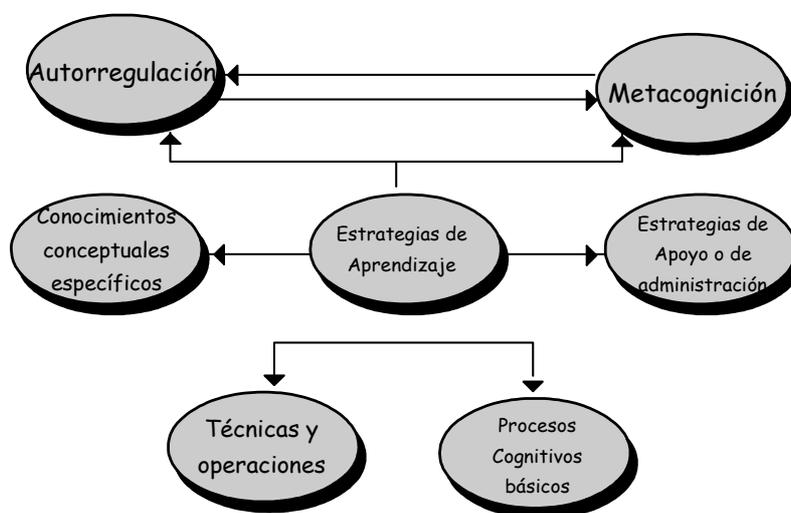


Figura N° 8: Mapa conceptual de estrategias y procesos relacionados (Pozo, 1990)

Mientras las estrategias de aprendizaje interactúan con los conocimientos conceptuales específicos, se complementan con las estrategias de apoyo o de administración. A su vez la aplicación de estrategias de aprendizaje requiere de técnicas y operaciones, y de procesos cognitivos básicos. Las estrategias de aprendizaje se concientizan a través de la metacognición y se controlan a través de la autorregulación.

La utilización de las estrategias de aprendizaje, requiere de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea

preciso, qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar, y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva situación de aprendizaje. Este sistema de regulación, es considerado por Monereo (1994) como pieza angular dentro del concepto de estrategia, que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Se basa en la reflexión consciente que realiza el alumno, al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y al tomar decisiones sobre su posible resolución, en una especie de diálogo consigo mismo.
- Supone un control permanente del proceso de aprendizaje, en los distintos momentos del mismo. Este control, se produce tanto en la fase de planificación, como en la de realización y evaluación de la tarea de aprendizaje.
- La aplicación consciente y eficaz de este sistema de regulación, origina un tercer tipo de conocimiento denominado condicional, que resulta del análisis sobre cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada, y que permite relacionar situaciones de aprendizaje concretas con determinadas formas de actuación mental.

### **2.3.1.1.1. Aprendizaje Autorregulado**

La Psicología de la Educación ha sufrido importantes cambios, uno de ellos ha sido la forma de ver a los estudiantes, a quienes considera responsables de su propio aprendizaje y capaz de regularlo, asegurando y facilitando con ello la significancia y pertinencia de éste a sus intereses personales.

Necesariamente tal responsabilidad y autorregulación del aprendizaje debe estar apoyada en los procesos de educación, los que, a su vez, deben ayudar a los estudiantes a descubrir la forma de pensar, sentir y accionar frente a los estímulos en función de sus motivaciones de manera valiosa y significativa.

De la responsabilidad de los estudiantes con su propio aprendizaje, a través del uso de las estrategias de aprendizaje, fenómeno conciente e intencional, y de la

regulación de éste, nace el aprendizaje autorregulado, concepto que de alguna manera hemos ido bosquejando y que en la teoría cognitiva social de Albert Bandura (Riviére, en Coll y cols., 1995) es posible visualizar.

Bandura en su teoría cognitiva social intenta caracterizar, de manera completa y sistemática, los factores que influyen en el aprendizaje. La teoría, entre tantos aspectos, otorga importancia a los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios, Sugiere que *“las conductas autorregulatorias tienden a mantenerse más que las reguladas desde instancias externas”* (Riviére, en Coll y cols., 1995: 78) y plantea que los profesores debería desarrollar en sus alumnos capacidades autoevaluativas y de autorecompensa, es decir capacidades reguladoras de su propia conducta (autorregulación).

La autorregulación se entiende como la capacidad de planear pensamientos, acciones y sentimientos, los que periódicamente se van adaptando para el logro de fines personales (Zimmerman, 2000).

Por lo tanto, como explica Pintrich (2000) un aprendizaje autorregulado es aquel proceso activo y constructivo, en donde los educandos colocan fines a cada aprendizaje, asimismo van revisando, analizando, regulando y controlando sus aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, sin perder de vista sus metas y contextos medioambientales.

Estudios sobre este tipo de aprendizaje sostienen que durante el proceso de autorregulación se distinguen diversas fases o subfunciones, sin embargo no existe consenso absoluto en cuales son ellas. En esta oportunidad hemos recogido, en primera instancia, aquellas que están presente en la mayoría de los estudios realizados, para posteriormente presentar el modelo propuesto por Pintrich:

- Formulación de metas concretas
- Autoobservación
- Autoevaluación
- Autocorrección

Y el proceso sería más o menos el siguiente:

La autorregulación comenzaría con la *formulación de metas concretas*, razonando sobre sus propias características y con ello planteándose el grado de dificultad que éstas pueden tener, complementándose con su respectiva planificación de las acciones; luego se realizaría una *autoobservación* donde el alumno regula sus acciones conscientemente, prestando atención a los aspectos importantes de su propia conducta en relación al aprendizaje, además de las condiciones en las que ocurren y los efectos que éstos pueden producir; a continuación se encontraría el proceso de *autoevaluación*, aspecto que considera evaluar si las acciones o la planificación van o no acercándose al objetivo establecido; y como última fase se considera la *autorreacción*, entendida como aquellas respuestas que se dan a los juicios de los propios actos o acciones, esta fase es considerada por los autores Schunk y Zimmerman (1997) como el aspecto crítico del aprendizaje autorregulado.

Para Pintrich (2000) los procesos que regulan este aprendizaje se dividen en cuatro fases, denominadas: Planificación, Autoobservación, Control y Evaluación. Al mismo tiempo, cada una de ellas está compuesta por cuatro áreas, relacionadas con lo Cognitivo, Motivacional/afectivo, además del Comportamiento y el Contexto. Lo que diferencia este modelo de otros, es que considera esta última área (contextual) como medio que puede ser autorregulado por el alumno en beneficio de su propio aprendizaje.

De acuerdo a este modelo podemos mencionar las siguientes características de cada una de las fases que lo componen, tomando como base para su redacción sus áreas: la primera de las fases denominada de Preparación, Planificación y Activación, es donde se establecen las metas de la tarea, a su vez se activan los aprendizajes y conocimientos previos y la metacognición, familiarizándose directamente con las metas y otorgándole valores, intereses y afectos hacia las tareas a realizar para lo cual planifica el tiempo y el esfuerzo, considerando el tipo de tarea y el contexto en que éste transcurrirá.

La siguiente fase es la de Autoobservación, etapa en donde abunda el autoanálisis, ya sea de su propia cognición, motivación, afectividad dirigida a la actividad, esfuerzo, tiempo empleado, razonar sobre la necesidad de requerir ayuda e indagar en relación a las características de la tarea y su contexto.

Posteriormente se encuentra la fase de Control y Regulación, en esta fase se realiza el uso conciente de diversas estrategias y metas cognitivas acordes a los requerimientos de la tarea y las necesidades y características del alumno, también estrategias de control frente a la motivación y al afecto del propio aprendizaje. Conjuntamente comienza a analizarse el esfuerzo y la calidad empleada, por lo cual muchas veces existe la necesidad de realizar cambios en las tareas, en los estímulos o en las mismas condiciones contextuales o ambientales.

Como última fase se encuentra la Evaluación, donde se realizan las reflexiones y juicios cognitivos, analizando las reacciones afectivas y se evalúa además la tarea misma, otorgando a su vez diversos tipos de atribuciones a las actividades, sus efectos y consecuencias.

Pintrich (2000) destaca que estas fases no se encuentran jerarquizadas ya que pueden presentarse de manera simultánea, y que el modelo al que pertenecen es global, ya que, el alumno transita por él al realizar una tarea basada en el aprendizaje autorregulado.

Los alumnos que presentan este tipo de aprendizaje manifiestan ciertas características favorables al conocimiento, presentando una participación activa en relación a su propio aprendizaje. Asimismo poseen características que los hacen diferenciarse y destacarse de los alumnos que no realizan este tipo de aprendizaje, como lo señalan diversos autores e investigaciones (Boekaerts, 1997; Corno, 2001; Winne, 1995; Zimmerman, 2000, 2001, 2002).

Algunas de esas características son: estos alumnos tienen la capacidad de conocer, supervisar y emplear con eficacia distintas estrategias cognitivas que facilitan y mejoran el procesamiento de la información, además, pueden planificar, controlar y

destinar los procesos mentales existiendo de esta forma la metacognición, presentan motivaciones y emociones adaptables mediante una amplia gama de habilidades, las cuales ayudan a tener una mayor aceptación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, también logran planificar y controlar factores como el tiempo y el esfuerzo, factores que influyen directamente en el ambiente y la disposición frente al aprendizaje.

Es necesario destacar, que estos alumnos además son capaces de poseer una atención sostenida mayor, acto relacionado directamente con la concentración, motivación y esfuerzo colocado hacia las actividades de tipo académico. Llegando a ser alumnos emprendedores, protagonistas y controladores de su propio aprendizaje, siendo capaces de elaborar y plantear sus propias metas, elegir las estrategias y procedimientos adecuados, considerando a su vez el tipo de evaluación que realizarán para analizar sus resultados.

En conclusión podemos decir, que estos alumnos son capaces de intervenir de forma positiva, estructurada y constante durante todo su proceso de aprendizaje, controlando diversos factores que pueden influir en él, como lo son los ambientales y motivacionales (extrínsecos e intrínsecos), seleccionando las herramientas necesarias y acordes a su propio proceso, estilo y ritmo de aprendizaje, con la finalidad de llegar a las metas y objetivos propuestos de la manera más óptima posible.

Como mencionamos en el apartado dedicado al tema del Procesamiento de la Información, podemos destacar que en su transcurso, actúan diversos procesos de carácter metacognitivos, los cuales están encargados de planificar, evaluar y regular, su funcionamiento. Si tales procesos se encuentran deficitarios pueden entorpecer o dificultar el aprendizaje. Al referirnos a estos procesos, queremos señalarlos como aquellos encargados de la adquisición, codificación y recuperación de la información, relacionados directamente con el proceso básico de la Memoria (Crespo, 2002).

El aprendizaje autorregulado, está estrechamente ligado con la Metacognición y la Perspectiva Constructivista, ya que ambas consideran a los alumnos capaces de aprender a aprender, siendo cada vez más autónomos, desligándose paulatinamente

de la colaboración y apoyo del educador en su propio proceso de aprendizaje. No obstante debemos señalar, que la autorregulación también puede enseñarse, ya que pasa por distintas etapas, existiendo una flexibilidad durante ellas, mediante la utilización de instrucciones y prácticas repetitivas, a través de diversas experiencias y contextos (Boekaerts, 1997). Por tanto, el aprendizaje espontáneo de la autorregulación como su entrenamiento, son beneficiados si en el alumno existe la motivación, conoce sus estrategias y además se encuentra en un medio favorecedor de la autorregulación.

## **2.4 Perspectiva Constructivista**

En la actualidad existe una nueva corriente o perspectiva del aprendizaje en educación. Para algunos es una arista de la psicología cognitiva, para otros es una nueva corriente de la psicología del aprendizaje, nos estamos refiriendo al constructivismo, cuyo planteamiento inicial es que el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una dinámica en la que los aportes del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel muy importante.

El conocimiento y el aprendizaje no son, necesariamente, el resultado literal de una experiencia, sino el producto de la actividad mental constructiva mediante la cual las personas interpretamos la experiencia. Esta idea fue formulada y articulada por Piaget y sus colaboradores, en sus trabajos sobre psicología y epistemología genética durante las décadas de 1940 y 1950 (Coll, 1996; Coll, 2004), y fue expandida durante la década de 1960, como consecuencia de la sustitución paulatina del conductismo por el cognitivismo (Coll, 2004).

El constructivismo es un término muy amplio que abarca dimensiones filosóficas, de aprendizaje y de enseñanza, pero en general subraya la contribución del estudiante al significado y al aprendizaje a través de actividades tanto individuales como sociales (Biggs, 1996).

Desde la perspectiva constructivista, los estudiantes llegan al significado seleccionando la información y construyendo lo que saben. Los investigadores

discrepan en el grado atribuido al estudiante en la construcción del conocimiento (Prawat, 1996). Algunos constructivistas consideran las estructuras mentales como reflejo de realidades externas, mientras que otros no ven ninguna realidad independiente más allá del mundo mental del individuo.

A pesar de que hay muchas concepciones dentro del constructivismo, la mayoría de los constructivistas comparten dos ideas importantes: que los estudiantes son activos en la construcción de su propio conocimiento y que las interacciones sociales son importantes para la construcción del conocimiento (Bruning, 2005; Coll, 2004; Díaz Barriga, 2002).

El objetivo de la enseñanza, desde una perspectiva constructivista, no sólo es transmitir información sino *“fomentar la formación del conocimiento y los procesos metacognitivos para juzgar, organizar y adquirir nueva información”* (Bruning, 2005: 230). La concepción constructivista se debe entender como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación e integra todo un conjunto de aportaciones de diversas teorías que tienen como denominador común los principios del constructivismo.

El constructivismo se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven. Cada uno de nosotros genera su propio conocimiento, sus propias reglas y modelos mentales con los que damos sentido y significado a nuestras experiencias y acciones. El aprendizaje, dicho en forma simple, es el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente. Desde esta perspectiva, el aprender se convierte en la búsqueda de sentidos y la construcción de significados. Es, por consiguiente, un proceso de generación y construcción, no de memorizar ni de repetir información.

El constructivismo, al igual que el conductismo y el cognitivismo, presenta una gran variedad de formas y enfoques. La principal y más general clasificación es la que considera dos tipos de teorías: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con orientación social. Otra clasificación, muy importante también, la

hace Coll, distinguiendo tres tipos de constructivismo: el constructivismo cognitivo o constructivismo psicológico; el constructivismo de orientación sociocultural y el constructivismo ligado al construccionismo social. Estos tres constructivismos propuestos por Coll, difieren entre sí en algunos supuestos básicos respecto a la naturaleza social o individual en la construcción del conocimiento, y por tanto en la explicación de los cambios que se producen en los estudiantes como resultado de la enseñanza (Coll, 2004).

Cuando hablamos de constructivismo cognitivo, inspirado en las ideas y teoría de Piaget, hablamos de un constructivismo que concibe el pensamiento, el aprendizaje y en general los procesos psicológicos como fenómenos que tienen lugar en la mente de las personas, donde se almacenan representaciones, referidas a esquemas y modelos mentales, del mundo físico y social. De tal modo que el aprendizaje consiste en relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones previas ya existentes, lo que puede dar lugar a un proceso interno de revisión y modificación de estas representaciones, o a la construcción de otras nuevas a través de la reorganización y diferenciación interna de las representaciones ya existentes.

Desde este punto de vista, algunos objetivos importantes a considerar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de nuestros estudiantes son: (1) analizar la dinámica interna del proceso de construcción del conocimiento; (2) dilucidar la forma en que esta dinámica es afectada por la incorporación, de información nueva a las representaciones ya existentes, e (3) indagar las condiciones de enseñanza bajo las cuales se producirá en encuentro cognitivo entre las experiencias nuevas y las representaciones previas, en relación a la dinámica interna de revisión, modificación, reorganización o diferenciación de las experiencias o conocimientos nuevos en la dirección deseada (Coll, 2004).

Si nos detenemos en el constructivismo de orientación sociocultural basado en Vigostky, podemos afirmar que el núcleo de su teoría es que las funciones mentales superiores tienen su origen en la vida social. Enfatiza la integración de los aspectos internos y externos del aprendizaje y el entorno social del mismo (Bruning y cols, 2005). El concepto más influyente de Vigostky ha sido la zona de desarrollo

próximo, entendida como la diferencia entre el nivel de dificultad de un problema que se puede resolver por sí mismo y el nivel que se puede alcanzar con la ayuda de un experto o alguien más capacitado que sí para ello.

De acuerdo a este planteamiento el cambio cognitivo tiene lugar en la zona de desarrollo próximo, relacionada con el andamiaje instruccional, donde el profesor proporciona a los alumnos ayuda selectiva, plantea preguntas, dirige la atención o da pistas sobre posibles estrategias, con el fin de que puedan hacer cosas que hasta el momento no podían hacerlas por sí mismos.

Finalmente, mencionaremos el constructivismo vinculado al construccionismo social, esencialmente compartido por algunos enfoques lingüísticos y sociolingüísticos de la cognición y del aprendizaje y por algunos planteamientos socioculturales. La principal idea dentro de este enfoque es la negación de los procesos mentales y de la mente como propiedades individuales, como fenómenos que tienen lugar en la mente de las personas (Coll, 2004). Al hablar de mente y de procesos mentales como entidades psicológicas, estamos adoptando esta perspectiva, cuya naturaleza es social y se preocupa por el estudio de las interacciones interpersonales, las relaciones sociales, las prácticas socioculturales, y por tanto del uso del lenguaje en contextos sociolingüísticos.

Como podemos ver el enfoque constructivista vinculado al constructivismo social, presenta una tesis totalmente opuesta a la presentada por el constructivismo cognitivo sobre la naturaleza de la construcción del conocimiento y de los cambios que se producen en los estudiantes como resultado de la enseñanza.

Autores como Prawat y Coob (Coll, 2004) proponen una perspectiva epistemológica sobre la mente y los procesos mentales, ubicándose entre el constructivismo cognitivo y el constructivismo social de orientación sociolingüística. Para Prawat, las bases de esta alternativa se encuentran en los trabajos de Dewey y las aportaciones de Vigostky, ya que ambos autores, en sus últimos trabajos aceptan la existencia de la mente como propiedad de los individuos, aunque esto no implique que sean

*“propietarios en exclusiva de los pensamientos y de las emociones que les permiten llevar a cabo sus transacciones con el mundo” (Coll, 2004:163).*

Las representaciones y los procesos mentales que intervienen en su construcción, están fuertemente influenciadas por el entorno cultural al que pertenecen y en el que participan las personas. Para Coob y sus colaboradores, el punto de contacto entre el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el propuesto por él, un constructivismo intermedio variante del constructivismo social, radica en la importancia que estos tres enfoques otorgan a la actividad, como concepto nuclear de la explicación del aprendizaje, mientras que la diferencia está en la forma en que se caracteriza y se estudia la actividad. Este enfoque emergente, según Coll *“sería el resultado, de la coordinación explícita de dos perspectivas distintas de la actividad: una perspectiva social, consistente en una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula, y una perspectiva psicológica, consistente en una visión constructivista psicológica [ o constructivista cognitiva, en la terminología utilizada anteriormente] de la actividad individual de los alumnos (o del profesor) mientras participan en los procesos compartidos y contribuyen a su desarrollo”*. (Coll, 2004:163)

Actualmente hay quienes sostienen que la idea del constructivismo no es nueva y que algunos aspectos de él pueden encontrarse en las obras de Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, John Locke, Vico, Kant, Pestalozzi, Hegel y Skinner (Bruning, 2005), entre otros, pero puede decirse que los planteamientos más difundidos con relación al constructivismo son los de quienes toman como base las aportaciones de Piaget, Vygotski, Bruner y Ausubel.

Como hemos visto Piaget y Vygotski construyeron explicaciones del conocimiento y, a su vez, Ausubel construyó una explicación del aprendizaje, pero ellos no se clasificaron como constructivistas, sino que fueron otros teóricos contemporáneos quienes les han ubicado en esa denominación. Adicionalmente, a Bruner se le clasifica como constructivista debido a que toma las aportaciones de Piaget y de Ausubel para afirmar que el hombre construye modelos de su mundo y que esas construcciones no son vacías sino significativas e integradas en un contexto que le

permiten ir más allá. Ese hombre capta el mundo de una manera que le permite hacer predicciones acerca de lo que vendrá a continuación: el hombre puede hacer comparaciones en pocas milésimas, entre una nueva experiencia y otra y luego almacenarlas e incorporarlas al resto del modelo ( Bruner, 1995).

Investigaciones recientes señalan que el constructivismo no es una teoría pedagógica en sí misma sino una serie de principios comunes vigentes en diversos planteamientos psicológicos: Epistemología genética, psicología del aprendizaje significativo, la psicología socio-cultural, etc., que tienen en común la noción de aprendizaje como construcción de la realidad. Sin embargo critican el planteamiento constructivista, por considerarlo alejado de la realidad lo que la vincula al pragmatismo y al planteamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, quien señala que es muy complejo que los estudiantes construyan su aprendizaje sin la fuerte intervención del docente y mediante un laborioso esfuerzo personal.

## 2.5 Conclusiones

En este capítulo, damos a conocer las tres perspectivas de aprendizaje vigentes en la educación actual. Hacemos un recorrido en cada una de ellas respecto a sus orígenes, propulsores, sustento teórico, filosófico y psicológico, imprescindible en las teorías de aprendizaje implícitas tanto en la perspectiva conductiva, cognitiva y constructivista de nuestra investigación.

La perspectiva conductiva supone el aprendizaje como un cambio de conducta, y se centra de manera exclusiva en las conductas observables y en los correspondientes cambios de ésta. Procura identificar leyes generales de aprendizaje válidas para el conjunto de organismos superiores, sin considerar diferencias individuales. La perspectiva cognitiva considera el aprendizaje un proceso interno que no puede ser observado a simple vista, por tanto estudia a los seres humanos a través de los actos mentales implícitos en el procesamiento de la información, y los considera como procesadores activos. Surge la metáfora de los ordenadores, la cual se refleja tanto en las teorías como en los métodos de muchos psicólogos cognitivos. Basándose a la vez en una filosofía contextualista como mecanicista, la psicología cognitiva también resalta la importancia de las actividades, las estrategias y las estructuras mentales de los estudiantes en la comprensión y creación de significado.

La perspectiva constructivista, postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo activo, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. De esta manera, se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural, socioafectiva o fundamentalmente cognitivos y endógenos. (Díaz Barriga, 2002).

A continuación presentamos un capítulo dedicado al estudio de las Concepciones de Aprendizaje, en nuestro caso Teoría de Enfoque.



## CAPÍTULO III

### Las Concepciones del Aprendizaje: Teoría de Enfoque

#### 3.1 Introducción

Antes de los años setenta los estudios orientados hacia el análisis del aprendizaje humano se basaban en una perspectiva de “primer orden” centrada en la descripción de las acciones del sujeto en función de aspectos teóricos previamente definidos. Posteriormente se desarrolló una nueva tradición centrada en la forma en que el sujeto se ve a sí mismo y en la comprensión de la realidad, lo que se definió como perspectiva de “segundo orden” y fue denominada fenomenografía (Martínez, 2004).

La fenomenografía tiene por finalidad inferir las diversas vías o categorías según las cuales se interpreta un fenómeno. Esta metodología se centra en el análisis de las concepciones del sujeto desde su propia perspectiva y constituye uno de los métodos más característicos de los trabajos dedicados al estudio de las concepciones del aprendizaje (Carmona, 1997)

Las concepciones que los estudiantes tienen del aprendizaje influyen directamente sobre el valor y el significado de éste. En ellas se integran tanto, elementos de naturaleza cognitiva como de corte afectivo-emocional y de representación social (Carmona, 1997).

En este capítulo dedicado a los enfoques de aprendizajes hacemos especial referencia a las concepciones que tienen los estudiantes del aprendizaje, enfatizando en la motivación y en las estrategias que utilizan en su adquisición, pero a su vez otorgamos la importancia merecida a los factores contextuales influyentes en él.

Hernández Pina (2005: 29) define los enfoques de aprendizaje como *“fenómeno intencional que está dirigido del individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por éste. No es algo que esté en el interior del*

*alumno, sino más bien se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje”.*

Por tanto, los estudiantes realizan aquello que piensan será mejor recompensado y validado por el sistema educativo al que pertenecen.

Los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos describen tanto sus motivos como sus intenciones para aprender y las estrategias utilizadas ante una determinada tarea. Quedando de manifiesto que no consiste en una actividad intrínseca aislada de los factores socio-ambientales que permanentemente influyen sobre el sujeto, sino en un proceso de interacción entre ellos. Dándose además una relación congruente entre el motivo de un estudiante para aprender y las estrategias adoptadas al abordar una tarea de aprendizaje específica dentro de un contexto.

Investigaciones recientes han dado como resultado la existencia de dos perfiles distintos para aprender, nos referimos al Enfoque Profundo y al Enfoque Superficial.

El Enfoque Superficial, se compone de una motivación extrínseca e instrumental, la intención es satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo esfuerzo, evitando el fracaso (Biggs, 1989, 1990, 2001 a y b).

El Enfoque Profundo, se compone de una motivación y una preocupación intrínseca, cuyo objetivo es la comprensión de la tarea abordada y de sus componentes, adopta estrategias que llevan al significado inherente de la tarea, intentando relacionar los contenidos con contextos personales significativos o con conocimientos previos; encuentra el aprendizaje emocionalmente satisfactorio. (Biggs, 1989, 1990, 2001 a y b)

A continuación damos a conocer las diferentes escuelas dedicadas al estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno para posteriormente relacionar los aspectos en que ellas coinciden.

## **3.2 Escuelas**

La investigación sobre los enfoques de aprendizaje, se enmarca dentro de la investigación sobre el aprendizaje desde la perspectiva del alumnado. Esta perspectiva ha adquirido en las últimas dos décadas gran importancia en el estudio del aprendizaje, debido fundamentalmente a la convergencia y desarrollo de tres líneas de investigación educativa: el auge de la psicología cognitiva; el estudio del aprendizaje en contextos y la consideración de la perspectiva del propio alumno.

Sin embargo desde décadas anteriores hubo escuelas dedicadas al estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno. Motivo por el cual en este apartado comenzamos describiendo los aportes de Marton y Säljö, cuyos inicios se encuentran en la década del 70, y finalizamos con los hallazgos de Vermunt y Rijswijk, cuyos estudios se inician a partir de la década de los 80.

### **3.2.1 Grupo de Gotemburgo**

El estudio del aprendizaje de los alumnos, principalmente universitarios, desde una perspectiva fenomenológica ha recibido especial atención por parte de este grupo.

Marton y Säljö (Marton y Säljö, 1976 a y b) llevaron a cabo análisis cualitativos de estudios naturalistas en los que se les pedía a los estudiantes que leyeran un texto y respondieran posteriormente a una serie de preguntas. (Hernández Pina, 1993; Olmedo, 2001; García 2004) El interés se centraba en conocer el proceso de aprendizaje empleado por los estudiantes y la forma en que ese proceso se relacionaba con el grado de comprensión de los textos (Olmedo, 2001; García, 2004).

En entrevistas posteriores, estos autores, encontraron que los estudiantes diferían considerablemente en su nivel de comprensión, como consecuencia de los, hoy

conocidos, “enfoques de aprendizaje”. Observaron que los alumnos adoptaban enfoques superficiales o profundos.

Estos términos se generalizaron y han servido para describir el modo que utilizan los alumnos para abordar las tareas académicas. (Hernández Pina, 1993; Olmedo, 2001; García, 2004) a las que se ven expuestos.

Los trabajos de Marton y Säljö (1976) fueron pioneros, y demostraron cómo la intención que tiene el sujeto influye en el enfoque de aprendizaje que adopta. *“Si están orientadas hacia la descripción de los principales puntos tratados y persigue retener de memoria el material, emplearán un procesamiento a nivel superficial; si se orientan hacia la inclusión o argumento principal del texto y persigue comprender, empleará un procesamiento a nivel profundo”*. (Olmedo, 2001).

Tras estos hallazgos, Marton y Säljö (1976) se plantearon la posibilidad de que si existían diferencias cualitativas en los resultados de los aprendizajes del alumnado, probablemente también, se producirían diferencias cualitativas en el proceso de aprendizaje emprendido por el alumno en el momento de enfrentarse a la tarea.

Iniciando, de esta manera, nuevos estudios, los que les permitieron concluir que los diversos procesos de aprendizaje observados se podían agrupar en dos categorías, en función de la forma en que los estudiantes abordaban la tarea: procesamiento profundo y procesamiento superficial. (Olmedo, 2001; García, 2004).

Hablamos de procesamiento profundo cuando los alumnos dirigen su atención hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (lo que significa o significado) y hacia la comprensión de lo que el autor intenta transmitir; vale decir, cuando los alumnos tienen una aproximación activa hacia el aprendizaje. Por el contrario, se habla de procesamiento superficial cuando los alumnos centran su atención en el aprendizaje del texto en sí mismo (el signo o significante); predominando una concepción reproductiva del aprendizaje y adoptando una estrategia de aprendizaje repetitivo. (Marton y Säljö, 1976 a y b; Olmedo, 2001; García, 2004).

Esta distinción entre nivel de procesamiento profundo y superficial parece estar relacionada con el concepto de profundidad de procesamiento o niveles de procesamiento desarrollado por Craik y Lockhart (1972), a raíz de sus investigaciones sobre cómo la gente almacena y retiene la información. Pero ante esta similitud, Marton y Säljö, aclaran que el significado exacto del término procesamiento varía, ya que para ellos no sólo refleja el proceso de aprendizaje, que lleva a cabo el estudiante, sino también su intención y estrategias a la hora de enfrentarse a la tarea de aprendizaje. Es por ello, que el término procesamiento fue sustituido por el de enfoque de aprendizaje, que es como lo conocemos en la actualidad (García, 2004).

Los rasgos que definen un enfoque y otro descansan en las intenciones mostradas por los estudiantes frente a una tarea. Así, el enfoque profundo depende de la intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de las materias que estudia. Este enfoque parece tener sus raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco y una concepción sofisticada del aprendizaje. Quienes lo adoptan parecen interactuar críticamente con el contenido, relacionándolo con sus conocimientos previos y evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión.

El enfoque superficial, en cambio, deriva de una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Implica una intención de satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. No es que este enfoque no pueda ser activo, como el anterior, pero busca más la identificación de aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación.

Por tanto, los rasgos que definen un enfoque y otro parecen descansar en las intenciones mostradas por los estudiantes. Así, el enfoque profundo depende de la intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. El enfoque superficial, en cambio, deriva de una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización

### 3.2.2 Grupo de Edimburgo

Casi en paralelo a los trabajos realizados por Marton y sus compañeros de campo, a fines de la década de los setenta y comienzo de los ochenta aparecen nuevos trabajos relacionados con los modelos de aprendizaje. Estos trabajos fueron dirigidos por Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña. El objetivo principal de su línea de investigación era establecer cómo aprenden los estudiantes, a partir de información proporcionada por estos mismos.

Los primeros trabajos se desarrollaron en un paradigma cuantitativo, sin embargo, posteriormente, estos autores modifican sus planteamientos, y basándose en los hallazgos de Marton y Säljö, y otros autores como Pask, en Estados Unidos, sobre los enfoques y estilos de aprendizaje, establecen un nuevo modelo en el que integran algunas de las conclusiones obtenidas de los trabajos de Taylor sobre las orientaciones que los estudiantes tienen hacia la educación (Hernández Pina, 1993, 1997; Olmedo, 2001; García, 2004).

A partir de las diferentes influencias teóricas y los resultados de sus investigaciones, Entwistle y sus colaboradores establecen un modelo contextual que se caracteriza por (Entwistle, 1998, Entwistle y Ramsden, 1983; Hernández Pina, 1993; Olmedo, 2001; García, 2004):

- a) El empleo de un estilo de aprendizaje holístico/serialista, definido como aquellas preferencias lógicas para usar ciertos procesos de aprendizaje.

Este autor distinguió, dos estilos de aprendizaje: estilo holístico (preferencia por abordar la tarea desde la respectiva amplia, utilizando la imagen visual y la experiencia personal, para elaborar la comprensión), y el estilo serialista (aprendizaje paso a paso, el estudiante se concentra en cada argumento ordenada y aisladamente, interpreta y critica los datos y la información, y apela muy poco a la imaginación visual o experiencia personal).

*“La existencia de sólo dos estilos es aplicable en términos de las principales funciones de los dos hemisferios cerebrales. Un estilo holístico es equivalente al estilo cognitivo descrito como divergente, impulsivo y global, mientras el estilo serialista implica procesos convergentes, reflexivos y articulados.”.* (Entwistle, 1988:69-70)

- b) La motivación, que puede ser intrínseca (aprender para comprender y buscar el propio desarrollo) o extrínseca (aprender para cubrir las demandas institucionales); y la relación con los enfoques de aprendizaje, entendidos como respuestas individuales al interés por el contenido y por los requisitos de la evaluación (Entwistle, 1988).
- c) Por último, los estudiantes difieren en sus orientaciones hacia la educación, distinguiéndose cuatro tipos: vocacional, académica, personal y social. Estas tienen compromisos de estudio implícitos, respecto de los cuales juzga su éxito.

Orientación	Interés	Objetivo	Relacionado con
Vocacional	Extrínseco	Obtener un título	Valía percibida en el título
	Intrínseco	Estar bien preparado	Importancia para la profesión futura
Académica	Extrínseco	Ascenso en la escala educativa	Progreso y rendimiento académico
	Intrínseco	Continuar la asignatura por sí misma	Escoger cursos o temas estimulantes
Personal	Extrínseco	Compensación de fracasos anteriores	Comentarios tranquilizantes y notas de aprobación
	Intrínseco	Ampliación de horizontes	Nuevas comprensiones y desafíos
Social	Extrínseco	Pasarlo bien	Facilidad para los deportes y actividades sociales

Figura N° 9: Estudios de Biggs (1981, 1984a) han confirmado la existencia de estas tres dimensiones.

Enmarcado en este modelo, Entwistle y Ramsden diseñan un cuestionario llamado Approaches to Studying Inventory (ASI). Los resultados obtenidos sobre muestras de universidades de Inglaterra, Gales, Escocia y Norte de Irlanda, mostraron la existencia de cuatro factores diferentes, a los que se denominó Orientaciones al Estudio, para reflejar la asociación entre motivación y enfoque de aprendizaje (Entwistle y Ramsden, 1983; Olmedo, 2001). Cada uno de ellos recibió un nombre:

Orientaciones al Significado; Orientación hacia la Reproducción; Orientación hacia el logro, que a su vez fue dividido en dos factores: Orientación no académica y Orientación académica.

Posteriormente estos factores fueron relacionados con los dos enfoques profundo/superficial descritos por Marton y Säljö (1984) y un tercero (estratégico) que se configura como la unión de dos de los factores obtenidos en sus estudios (Entwistle, 1998), como lo describe la siguiente figura:

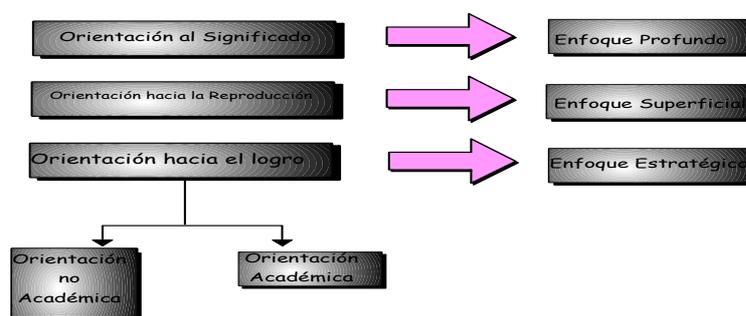


Figura N° 10: Unión de factores (Entwistle; 1998)

Entwistle considera la “orientación al estudio” como la forma estable y consistente que posee el alumnado al enfrentarse (orientarse) a sus estudios universitarios. Esta orientación se caracteriza por la asociación entre una motivación predominante y un determinado enfoque de aprendizaje.

Orientación	Motivación	Intención	Enfoque	Proceso
Significado	Intrínseca	Comprender	Profundo	Relacionar con las experiencias y conocimientos previos
Reproducción	Miedo al fracaso	Cumplir los requisitos de la tarea	Superficial	Memorizar fragmentos sueltos de información
Logro	Necesidad	Obtener notas más altas posibles	Estratégico	Memorizar tiempo, esfuerzo y enfoques según rentabilidad

Figura N° 11: Orientaciones y enfoques de aprendizaje de Entwistle (1988)  
(García, 2004)

Desde este marco de estudio surge el “Modelo heurístico del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario” (Entwistle, 1987).

Otras de las características de este grupo de investigadores es el interés manifiesto por la relación entre las concepciones del alumnado y los enfoques de aprendizaje, considerando que, la influencia sobre los enfoques de estudio del alumnado la ejerce su concepción del ambiente más que las características de ese ambiente. Tomaron como punto de partida los hallazgos de Marton y Säljö, y realizaron una serie de estudios que permitieron clasificar los procesos de aprendizaje de acuerdo a las dos categorías establecidas por el grupo sueco: enfoque profundo y enfoque superficial.

El que un sujeto adopte un enfoque de aprendizaje profundo depende, tal como señalan Entwistle y Ramsden (1983) y Entwistle (1998) de la intención y motivación del estudiante (lograr una comprensión personal, interés por el tema en sí mismo) y del modo de evaluar que tenga el profesor. El despliegue de un enfoque superficial es predecible desde las percepciones de los alumnos.

Tal como indican Entwistle y Ramsden (1983), si el profesor utiliza una enseñanza formalística, y el alumno tiene la intención de cumplir meramente los requisitos que se le exigen, detectaremos enfoques superficiales, centrados en el aprendizaje rutinario y mecánico.

Tras varias investigaciones (Entwistle y Ramsden, 1983) se concluye que los estudiantes construyen a lo largo del curso académico sus propias entidades abstractas, como objetivos de conocimientos. Estas formas de conocimiento son diversas de acuerdo a su propia experiencia personal, poseyendo un carácter de mayor o menor profundidad, en función de su capacidad para relacionarlas con su vida real (Olmedo, 2001).

### 3.2.3 Grupo de Australia

Biggs es considerado como el máximo representante, y autor de numerosos trabajos, teóricos y empíricos. Biggs, al igual que los investigadores del equipo de Edimburgo, comienza sus estudios desde una perspectiva cuantitativa del aprendizaje, pero progresivamente se ha ido inclinando por una perspectiva cualitativa, más en consonancia con sus colegas de campo Marton, Säljö, Entwistle y Ramsden, entre otros. (Hernández Pina, 1993; Olmedo, 2001; García, 2004).

Los trabajos de este grupo, han sido descritos e interpretados por la profesora Hernández Pina en numerosas ocasiones (1993, 1996, 1997, 2000, 2001). Esta autora sitúa los primeros trabajos del citado equipo en los años setenta, realizados desde el paradigma presagio-proceso-producto y en el marco teórico de los trabajos de Lewin, que establece que el comportamiento es una función interactiva de la persona y del ambiente. (Olmedo, 2001; García, 2004).

Los estudios dirigidos por Biggs muestran, al igual que los de Entwistle, la adopción de tres enfoques de aprendizaje por el alumnado. Sin embargo, a diferencia de sus colegas de Suecia y Reino Unido, Biggs (1988) define los enfoques de aprendizaje como: *“procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales”* (Biggs, 1988:185). En esta definición, Biggs no se refiere a orientaciones, procesos o intenciones, sino a los componentes de cada enfoque, vale decir, a las estrategias y motivos.

Esta nueva concepción de enfoque posee una fuerte influencia de los resultados que anteriormente Biggs obtuvo en sus investigaciones cuantitativas, en las que definía tres dimensiones de aprendizaje a partir de la relación entre: valor-motivo-estrategia.

El estudio del enfoque como el compuesto de estrategias-motivo tiene también su razón de ser en la posibilidad de operativizar los enfoques a través de un cuestionario, de ahí que Biggs (1979) defendiera este nuevo concepto de enfoque afirmando que la relación entre motivo y estrategia es empíricamente demostrable y

psicológicamente plausible. Del mismo modo, Trigwell y Prosser (1996) también muestran y defienden la congruencia establecida por Biggs entre motivación-estrategia.

Biggs (1987) denomina su línea de investigación con el nombre de Students Approaches to Learning (SAL), y desde éste marco teórico se diseñan los diferentes modelos propuestos por este autor, y que concluye en el modelo denominado “Modelo 3P” (Hernández Pina, 1997, 2000, Olmedo, 2001; García, 2004). Concebido como un sistema en estado de equilibrio y al que incorpora, definitivamente, dos elementos esenciales. Los motivos y las estrategias. (Hernández Pina, 1997, 2000; Olmedo, 2001; García, 2004).

En este modelo se defiende que los enfoques sólo son significativos en el contexto, considerando que hay una relación entre las intenciones del estudiante, y el contexto de enseñanza-aprendizaje por una parte, y con los resultados del aprendizaje por otra. El “Modelo 3P” concibe tres enfoques de aprendizaje (Biggs, 1989, 1990, 2001 a y b):

Enfoque Superficial, se compone de una motivación extrínseca e instrumental, la intención es satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo esfuerzo, evitando el fracaso. Utiliza como estrategias la memorización y la reproducción mecánica, limitándose a lo esencial, centrándose entre los temas; existe una preocupación por el tiempo invertido en la tarea. Enfoque Profundo, se caracteriza por una motivación y una preocupación por comprender, adoptando de este modo estrategias que llevan al significado inherente de la tarea, intentando relacionar los contenidos con contextos personales significativos o con conocimientos previos; encuentra el aprendizaje emocionalmente satisfactorio. Enfoque de Logro (o alto rendimiento), en este caso el objetivo es manifestar la propia competencia con respecto a los compañeros, intentando obtener las máximas calificaciones, utiliza como estrategia la optimización del coste-eficacia del tiempo y el esfuerzo; considera importante la autodisciplina, el orden y la sistematización, la planificación y la distribución del tiempo.

Los tres enfoques descritos son medidos a través del cuestionario construido por Biggs(1987), Study Process Questionnaire (SPQ). Las investigaciones desarrolladas con este instrumento, muestran que el enfoque de logro puede, en muchas ocasiones, resultar de la combinación de otros dos (Biggs, 1993). Actualmente, algunos autores están centrando sus investigaciones sólo en los enfoques superficial y profundo (Biggs, Kember y Leung, 2001; Fox, McManus y Zinder, 2001).

Para Biggs, (1993, 2005) el enfoque superficial nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Los estudiantes que utilizan este enfoque hacen uso de actividades de bajo nivel cognitivo, cuando es necesario realizar actividades de alto nivel cognitivo para realización de tareas.

*“Al utilizar el enfoque superficial, los estudiantes se centran en lo que Marton llama signos del aprendizaje... emocionalmente, el aprendizaje se convierte en una carga, una tarea que quitarse de encima. De ahí la presencia de sentimientos negativos con respecto a la tarea de aprendizaje: ansiedad, escepticismo, aburrimiento. La euforia o el placer no forman parte del enfoque superficial”* (Bigg, 2005:33-34).

Los factores que estimulan a los estudiantes para adoptar ese enfoque son (Bigg, 2005):

Por parte del estudiante:

- Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse de una idea de la universidad como un “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante
- Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.
- Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo.
- Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente.
- Visión escéptica de la educación.

- Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.

Por parte del profesor:

- Enseñar de manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o materia.
- Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple.
- Presentar poco interés por la materia impartida.
- Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad.
- Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “quien no pueda comprender esto, no debe estar en la universidad”.

Es importante reconocer que la mayoría de los factores reconocidos aquí “como del estudiante”, se ven fuertemente influenciados por la enseñanza. Por tanto, es de vital importancia que los docentes cuestionemos y examinemos la forma, y el modo en que estamos formando a nuestros alumnos, ya que, lamentablemente, es mucho más sencillo crear enfoques superficiales que profundos en los estudiantes. Por tanto, el primer paso para mejorar la enseñanza consiste en evitar los factores que estimulan un enfoque superficial.

Los factores que estimulan a los estudiantes a adoptar un enfoque profundo son (Biggs, 2005):

Por parte del estudiante:

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que pueden deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien.

- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada.
- Presencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos.

Por parte del profesor:

- Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o de la materia.
- Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, por ejemplo haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información .
- Enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen.
- Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes.
- Evaluar la estructura en vez de datos independientes.
- Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos.
- Enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura
- En general, y más importante, usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

Como ya hemos señalado anteriormente, los factores que influyen en el estudiante están fuertemente ligados con la enseñanza recibida, por tanto, estimular la necesidad de conocer, inducir a la curiosidad, construir sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes son tareas que todos los profesores debemos realizar y con ello mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos.

### 3.2.4 Grupo de Michigan

Desde una perspectiva metodológica y teórica distinta a la propuesta por Marton y Säljö, Schmeck en 1997, analizó el aprendizaje del alumnado universitario desde la experimentación cuantitativa, centrada en las teorías y conceptos de la cognición y el procesamiento de la información.

En función de los resultados de sus investigaciones sobre estrategias y estilos de aprendizaje, diseñó un cuestionario para la evaluación de los estilos de aprendizaje, que define como la predisposición por parte de algunos estudiantes a adoptar una estrategia de aprendizaje particular sin tener en consideración las demandas específicas de la tarea de aprendizaje. Así, un estilo no es más que una estrategia que se utiliza con alguna consistencia transituacional (Olmedo, 2001).

El cuestionario recibió el nombre de “Inventario de Procesos de Aprendizaje” (Inventory of Learning Process-I.L.P.), y se compuso de cuatro subescalas, que pretenden ser los posibles estilos de aprendizaje: Escala de procesamiento profundo, escala de estudio metódico, escala de retención de hechos y escala de procesamiento elaborado. A continuación presentamos una pequeña descripción de cada una de ellas.

- a. Escala de Procesamiento Profundo, el sujeto que puntuaba alto en esta subescala, se considera un estudiante que conceptualiza, categoriza y evalúa de forma crítica la información.
- b. Escala de Estudio Metódico, los sujetos que puntúan alto en esta escala se consideran; organizadores y planificadores del estudio.
- c. Escala de Retención de Hechos, una alta puntuación, muestra un alumno con un estilo marcado por su predisposición a procesar detalles y cuestiones específicas.

- d. Escala de Procesamiento Elaborado, la alta puntuación en esta escala significa que es un sujeto que procura personalizar la información, traduciéndola en sus propias palabras y experiencias y buscando aplicaciones prácticas.

El cuestionario, analiza las dimensiones del aprendizaje que al parecer reflejan las preferencias del estudiante por el procesamiento de la información. Parece haber una correspondencia entre la propuesta de Estilos de Aprendizaje de Schmeck y la de las Orientaciones al Estudio de Entwistle y Ramsden (1983).

En este momento los estudios de Schmeck conectan con los de Entwistle, razón por la que hacemos consideración de ello, de manera que de esta conjunción surge un nuevo cuestionario denominado “Inventario de Aproximaciones al Estudio y Procesos de Aprendizaje” (Inventory of Approaches to Studying and Learning Processes- I.A.S.L.P.). El que considera factores no contemplados en un primer momento, esto es, factores intercontextuales: eficacia, motivación, autoestima, autoafirmación y actitudes convencionales.

### **3.2.5. Grupo de Holanda**

Durante la década de los ochenta, Vermunt y Rijswijk trabajaron con estudiantes de educación superior en Holanda. En ese primer momento su concepción sobre los estilos de aprendizaje estaba muy influenciada por las investigaciones de Schmeck sobre estrategias de aprendizaje, otorgando, además gran importancia a las actividades de regulación metacognitivas. (García, 2004).

El concepto central de la línea de investigación de Vermunt es el aprendizaje autorregulado (García, 2004) o autónomo, aspecto desarrollado en el capítulo anterior (Vermunt y Riswijk, 1988). Estos autores pretenden definir los componentes que forman parte de este aprendizaje, para ello utilizan una investigación fenomenológica, a través de entrevistas, y realizan un análisis de los distintos autores e investigaciones que han trabajado en el modo cómo los estudiantes aprenden.

Como conclusión de sus trabajos, Vermunt y Riswijk (1988) presentan cuatro componentes del aprendizaje autorregulado: actividades de procesamiento, actividades de regulación, concepciones del aprendizaje, y orientaciones del aprendizaje. (García, 2004).

Vermunt utiliza el término de estilos en lugar de enfoques, para este autor los estilos de aprendizaje son: *“un conjunto coherente de actividades de aprendizaje que el alumnado emplea usualmente, junto con una orientación de aprendizaje y un modelo mental de aprendizaje; es un conjunto que le caracteriza durante un periodo determinado de tiempo. No se concibe como un atributo inmodificable de personalidad sino como resultado de un juego temporal de influencias personales y contextuales”* (Vermunt, 1996: 29).

### **3.3 Enfoques de Aprendizaje**

Después de describir el origen y las principales características de las escuelas de investigación que se dedican a estudiar los enfoques de aprendizaje, daremos a conocer lineamientos generales en que los autores coinciden. Para ello aunaremos aspectos teóricos con aspectos empíricos.

Como ya hemos planteado, en la década de los '60 *“la Psicología Cognitiva supera los planteamientos del Conductismo y se interesa por el aprendizaje y las diferencias individuales”* (Corominas y cols, 2006: 445) dando pie al estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno.

*“Los enfoques de aprendizaje abarcan la persona (genética, estilo cognitivo, experiencia previa) y la situación en el cual el comportamiento ocurre. Una persona en un contexto no es simplemente la suma de la persona y el contexto”* (Corominas y cols, 2006: 446) sino que la relación que se dé entre ambos, por lo que los *“enfoques de aprendizaje surgen de la consideración sinérgica del contenido de las materias de estudio, las demandas del contexto y la conciencia que el estudiante tiene del aprendizaje”*, (Corominas y cols, 2006: 446) *“así, un enfoque de*

*aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea” (Biggs y cols, 2001:137).*

Como profesores de alumnos de educación superior, es fundamental comprender y tener claridad respecto a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, para ello es necesario procurar y estimular un aprendizaje comprensivo y significativo, asumiendo que esto no es factible a través de la enseñanza directa, pues no se impone ni se transmite de manera mecánica, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes; es decir, sus “enfoques de aprendizaje”. Lo que las personas puedan construir a partir de una situación de aprendizaje, depende de sus motivos e intenciones, de lo que sepan y de cómo utilicen sus conocimientos previos.

*“Por tanto, el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información” (Biggs, 2005:31).*

Antes de continuar describiendo, los procesos de aprendizaje de educación superior, observemos el siguiente cuadro que da a conocer las concepciones de aprendizaje de estos alumnos. (Marton y cols, 1993; Hernández Pina y cols, 2005).

Incremento del conocimiento Memorización y reproducción Aplicación	APRENDER hacia la REPRODUCCION
Comprensión Ver las cosas de forma diferente Cambiar como persona	APRENDER procurando el SIGNIFICADO

Figura N° 12: Concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios  
(Marton, 1993)

En él podemos observar que los alumnos de educación superior, cuya motivación es extrínseca, que procuran aumentar conocimientos mediante la memorización y la reproducción, para su futura aplicación literal, tienden a aprender hacia la reproducción; por el contrario, aquellos alumnos que procuran comprender, transferir y cambiar de estado, de uno inferior a uno superior, (Piaget, 1986) tienden a aprender procurando la significancia.

Razón por la cual, docentes de educación superior concientes de trabajar en una institución cuyo objetivo es formar a los futuros ciudadanos responsables de los avances científicos, culturales y técnicos, (Fernández Rodríguez, 2001) debemos evitar la estimulación y desarrollo del enfoque superficial, ya que, está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que debe ser la educación universitaria.

Según Marton y Svensson (1979) y Säljö (1979), el aprendizaje académico se compone de tres dimensiones: conciencia del acto del aprendizaje (los estudiantes con mejores resultados académicos son aquellos que emplean estrategias de tipo metacognitiva); contenido de la materia (los estudiantes son capaces de determinar la “estrategia” que van a utilizar en la tarea a desarrollar) y contexto de aprendizaje (constituido por el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, las expectativas, las experiencias de aprendizajes previos y el tipo de materia de aprendizaje). Por tanto los alumnos capaces de desarrollar y emplear estas tres dimensiones, deberían utilizar un enfoque profundo en las situaciones de aprendizaje a las que se ven expuestos.

En las investigaciones sobre aprendizaje de los estudiantes se han identificado dos enfoques cualitativamente diferentes en la forma en que los alumnos aprenden. Estos enfoques fueron inicialmente identificados por Marton y Säljö. Otras investigaciones simultáneas y posteriores llegaron a conclusiones similares, aunque identificando tres enfoques (profundo, superficial y de alto rendimiento o enfoque estratégico).

En este tercer enfoque la estrategia congruente es la organización del tiempo, el espacio de trabajo y la consecución del programa de estudios de la manera más

eficaz. Este enfoque es fruto de investigaciones previas realizadas por Biggs (Biggs, 1979), quien analizó los componentes cognitivos y motivacionales de los procesos de aprendizaje desde presupuestos teóricos, configuración de escalas y sistemas educativos deferentes.

Para ello creó la escala SPQ (Biggs, 1987c), la que desde entonces ha sido utilizada en numerosos trabajos (Hernández Pina, 1996, 1997, 2000, 2001, Kember, 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.

Sin embargo en la actualidad estos tres enfoques se han reducido a dos (profundos y superficiales). Trabajos llevados a cabo por el grupo de investigación de Entwistle y el grupo de investigación de Biggs, plantean que *“el enfoque profundo depende de la intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. Este enfoque parece tener raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco y una concepción sofisticada del aprendizaje. El enfoque superficial, en cambio, parece derivar de una concepción extrínseca y simplista del aprendizaje como es la memorización”* (Hernández Pina, 1996:39; 2005:20). Ambos enfoques son respuestas a los contextos educativos, ya que, los estudiantes se adaptan a los requerimientos educativos, al contexto y a los profesores.

El enfoque superficial está habitualmente relacionado con una concepción de aprendizaje cuantitativo. Bajo esta concepción, a mayor información reproducida mayor aprendizaje (Biggs, 1993; Hernández Pina, 2005). Por su parte, el enfoque profundo está relacionado con una concepción de aprendizaje cualitativo (Hernández Pina 2005). Un alto puntaje en el enfoque superficial, reflejado en las subescalas de motivación y de estrategias respectivamente, caracteriza a un sujeto de motivación “extrínseca”, la cual supone cubrir los objetivos académicos mínimos con el fin de no reprobado. En cuanto a la estrategia, opta por aquella que le ayuda a seleccionar detalles y reproducirlos del modo más exacto posible. Los alumnos que obtienen un alto puntaje en este enfoque consideran el aprendizaje como un medio obligado para el logro de otros fines.

El estudiante que utiliza un enfoque profundo tiende a mostrar un gran interés por las materias, y suele ser una persona con una concepción de aprendizaje cualitativo (se implica en la tarea y busca significado en lo que estudia). Siente un interés intrínseco y su objetivo es ser competente en los estudios. Quienes recurren a una estrategia profunda les gusta descubrir significados mediante la lectura extensa, interrelacionando lo leído con los conocimientos previos.

A continuación presentamos un cuadro resumen, que reúne las principales características de los estudiantes que adoptan los enfoques de aprendizaje a los que hemos hecho referencia en nuestro apartado.

Enfoque Superficial	Enfoque Profundo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje es un medio para lograr un fin, un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado.</li> <li>• Mantienen una concepción cuantitativa del aprendizaje: adquirir información y conceptos acerca de los contenidos de la materia y reproducir esa información con éxito en la evaluación.</li> <li>• Lamentan el tiempo empleado en su trabajo, y no se sienten satisfechos con él.</li> <li>• Conciben la tarea como una demanda a satisfacer; evitando los significados personales que ésta pueda tener.</li> <li>• Poseen un bajo autoconcepto académico.</li> <li>• Cumplir los requisitos en la evaluación, o resolver lo demandado, se convierten en la motivación para aprender.</li> <li>• Se limitan a lo esencial, centrándose en aspectos concretos más que en su significado.</li> <li>• Ven los componentes de la tarea como aspectos no relacionados, encontrando dificultades para dar sentido a las tareas nuevas.</li> <li>• La reproducción y el aprendizaje memorístico marcan el abordaje de las tareas nuevas.</li> <li>• No utilizan la planificación</li> <li>• Aceptan pasivamente las ideas y la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje es un acto emocionalmente satisfactorio.</li> <li>• Mantienen una concepción cualitativa del aprendizaje: transformar, cambiar las formas de ver el mundo, ser creadores de su realidad, fomentar la metacognición y promover el desarrollo personal.</li> <li>• Su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal.</li> <li>• Son capaces de programar a largo plazo y están abiertos a sugerencias sobre cómo planificar su trabajo y llevarlo a cabo eficazmente. Por tanto, definen sus objetivos y los persiguen.</li> <li>• Las estrategias que utilizan están basadas en su interés hacia la materia y la utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad.</li> <li>• Relacionan los componentes de la tarea entre sí y con otras materias integrándolas en su conjunto.</li> <li>• Buscan el significado inherente en la tarea.</li> <li>• Interaccionan crítica y activamente con la materia examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.</li> </ul>

Figura N° 13: Elementos característicos de los estudiantes que adoptan enfoque de aprendizaje profundo y superficial. (Hernández Pina, 2005)

La adopción de un enfoque u otro guarda relación con ciertos rasgos de la personalidad, que finalmente influyen en la forma de enfrentar el aprendizaje, como lo señala la siguiente figura:

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
<p>Motivos, intenciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Motivación intrínseca</li> <li>➤ Comprender el material, Transformación del conocimiento</li> <li>➤ Interés en las ideas</li> <li>➤ Relevancia profesional de los aprendizajes</li> </ul>	<p>Motivos, intenciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Motivación extrínseca</li> <li>➤ Reproducir la información adquirida</li> <li>➤ Miedo al fracaso</li> <li>➤ Interés en completar el curso</li> <li>➤ Satisfacer los requisitos de una evaluación por reproducción</li> </ul>
<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionar ideas: Alcanzar una comprensión, global. Buscar patrones y establecer principios</li> <li>➤ Examinar argumentos y usar la evidencia para llegar a extraer conclusiones</li> <li>➤ Pensar por su cuenta, ser crítico</li> <li>➤ Conectar las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas</li> <li>➤ Vincular teoría y práctica. Relacionar ideas, teóricas con las experiencias diarias</li> </ul>	<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente</li> <li>➤ Centrarse en partes de información aisladamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente</li> <li>➤ Utilización de rutinas</li> <li>➤ Tratar los componentes de la tarea como partes discretas</li> </ul>
<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocimientos integrados, organizados y estructurados en un conjunto coherente</li> <li>➤ Satisfacción emocional. Entender el aprender como algo atractivo, apasionante y un reto gratificante</li> </ul>	<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocimientos de hechos no relacionados o detalles sin importancia. Dificultad de dar sentido a las nuevas ideas. Aprendizaje de nivel descriptivo</li> <li>➤ Sentimiento de excesiva presión o imposición externa y aburrimiento ante las tareas de aprendizaje</li> </ul>
<p>Elementos Favorecedores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocimiento de la base bien estructurado</li> <li>➤ Alternativas de enseñanza no expositivas</li> <li>➤ Detectar y erradicar falsos conceptos. Aprender de los errores</li> <li>➤ Sistemas de evaluación “auténtica”</li> <li>➤ “Los profesores practican aquello que predicán”</li> <li>➤ Que la materia sea interesante. Posibilidades de opción de las materias a aprender y de los métodos a utilizar</li> <li>➤ La interacción grupal y el trabajo cooperativo</li> <li>➤ Hacer un seguimiento constante de lo que se va aprendiendo</li> <li>➤ Uso de inventarios para analizar los enfoques de aprendizaje, con posterior debate de las respuestas.</li> </ul>	<p>Elementos Favorecedores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prioridades no académicas exceden las académicas</li> <li>➤ Excesiva carga de trabajo y “urgencia” en el tiempo de aprendizaje</li> <li>➤ Miedo y estrés provocado por el sistema de evaluación</li> <li>➤ Sistema de evaluación atomizado (ej: pruebas múltiple choice)</li> <li>➤ Querer explorar lo que el profesor quiere y querer complacer al profesor</li> <li>➤ Ausencia de planificación, objetivos difusos</li> <li>➤ Explicaciones del profesor poco claras y no ilustradas con ejemplos</li> <li>➤ Aceptación confiada de toda la información recibida</li> <li>➤ Falta de empatía con los estudiantes y con sus potenciales dificultades de aprendizaje.</li> </ul>

Figura N° 14: Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad.

(Revista de Investigación Educativa, Volumen 24, Número 2, 2006)

En relación con la influencia que el medio ejerce sobre los estudiantes en el momento de adoptar un enfoque de aprendizaje las profesoras de la Universidad de Granada Buendía y Olmedo (2001) concluyen que el modelo cultural de los estudiantes está determinado por el proceso de enseñanza aprendizaje y que además existe coherencia entre el modelo de enseñanza, de evaluación y el enfoque que adopta el estudiante. Por tanto, cabe hablar de una interacción, entre los factores del contexto de la enseñanza y del aprendizaje, tal y como propone Biggs (1999) en el modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto), donde el aprendizaje se convierte en una interacción con el contexto en el que se encuentra.

Marton y Säljö fueron los primeros en establecer la categorización de los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos universitarios y constatar que éstos enfoques venían determinados por la forma en que los alumnos eran enseñados y evaluados. A conclusiones similares llegaron otros autores como Entwistle y Ramsden (1983), y Laurillard (1984), (citado por Hernández Pina, 2002).

La evaluación del enfoque de aprendizaje parece depender entre otros factores del tipo de evaluación utilizado por el profesor. Elton y Laurillard (1979) llegan a la conclusión de si queremos cambiar el modo en que los alumnos abordan el aprendizaje y el estudio debemos cambiar los sistemas de evaluación. Biggs (1996). En relación a ello, la profesora de la Universidad de Murcia, Hernández Pina, en su artículo “La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades” ha llegado a una conclusión similar cuando dice que el efecto negativo de la evaluación determina lo que el alumno aprende, mucho más que el currículum y los métodos de enseñanza adoptados por los profesores.

Las concepciones de aprendizaje memorísticas, reproductivas y por tanto superficiales, generan, comúnmente, bajos resultados de aprendizaje. Por el contrario, las concepciones de aprendizaje comprensivo, significativo y por tanto profundo generan, comúnmente, altos resultados de aprendizaje, caracterizados por un procesamiento cognitivo complejo. (Hernández Pina, 2005).

El siguiente cuadro explica, (Kember 1996, 2000; Hernández Pina, 2002) que ambos enfoques de aprendizaje forman parte de un continuo, cuyos polos opuestos albergarán a los enfoques profundo y superficial, y en las fases intermedias se encontrará una variedad de enfoques en función del peso de la intención de comprender o memorizar que otorgue el estudiante a la tarea, de acuerdo con las demandas del contexto educativo. Kember sugiere que la forma en que el estudiante combina la memorización y la comprensión da lugar a dicho continuo.

Enfoque	Intención	Estrategia	Concepciones del Aprendizaje
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico.	Cuantitativa. Retención.
Intermedio 1	Memorización fundamentalmente.	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización.	Cuantitativa. Retención con cierto grado mínimo de construcción.
Comprensión y Memorización	Comprensión y memorización.	Busca la comprensión pero con el compromiso de memorizar.	Cuantitativa. Repetición con construcción en equilibrio.
Intermedio 2	Comprensión fundamentalmente.	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión.	Cualitativa. Repetición más construcción.
Profundo	Comprensión.	Búsqueda de la comprensión.	Construcción y revisión.

Figura N° 15: Continuo Enfoque de Aprendizaje Superficial/ Enfoque de Aprendizaje Profundo (Hernández Pina, 2005)

Por otro lado, algunos autores proponen un modelo que relaciona motivos y estrategias en los dos enfoques de aprendizaje. Su hipótesis fundamental es que todos los estudiantes tienen una predisposición a estudiar de acuerdo con uno de estos dos enfoques. Sin embargo, aún manteniendo que un estudiante con un enfoque determinado será fiel en la coherencia entre intenciones y las estrategias que tales intenciones suponen, puede suceder también que ante tareas concretas el estudiante cambie de las estrategias propias de unas intenciones por otras, más de acuerdo con las demandas de la tarea y del momento concreto.

Es decir, el modelo establece que un estudiante con una predisposición de aprendizaje profundo utilizará estrategias profundas cuando se vea ante tareas que demanda este tipo de enfoque. De igual modo, un estudiante con predisposición superficial utilizará estrategias superficiales ante tareas que demanden este tipo de enfoque. Sin embargo, existe la posibilidad de que un estudiante con predisposición/motivo profundo recurra a estrategias superficiales si las tareas que tiene que realizar le exigen utilizar estrategias superficiales. Por el contrario, la transición entre una predisposición superficial y el uso de estrategias profundas supone una relación difícil, si no imposible, aunque las tareas a realizar exijan estrategias profundas (Hernández Pina, 2005; Biggs, 2005).

Como ya hemos dicho en este apartado, las características que definen a los enfoques de aprendizaje tienen su base en las intenciones mostradas por los estudiantes. La relación entre motivos y estrategias ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos dentro del modelo de investigación Student Approaches to learning (SAL) por la función que dicha relación desempeña en la calidad de los resultados del aprendizaje (Hernández Pina, 2002). Los estos investigadores coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta una estrategias determinadas) y una estrategias coherentes con dichas intenciones.

Para comprender mejor este aspecto, comentemos los cuestionarios de Biggs, y los supuestos en que éstos se basan. Uno de ellos es el referido a la congruencia que existe entre los motivos que mueven a estudiar a una persona y las estrategias que utiliza para lograr los fines que persigue. Según Biggs parece haber una relación “psicológica-lógica” entre los motivos y las estrategias adoptadas por el estudiante. (Hernández Pina, 2002; Biggs, 2005). En términos generales, los estudiantes que usan estrategias superficiales o reproductivas tendrían una motivación extrínseca, los que usan estrategias profundas estarían intrínsecamente motivados, mientras que los que hacen uso de estrategias organizativas perseguirán la consecución de calificaciones altas.

En relación a la correlación entre cualquier motivo y sus estrategias (Biggs 1987,1993; Hernández Pina, 2002) resultó ser más alta entre los motivos y las estrategias dentro de un mismo enfoque que entre enfoques distintos. Respecto a si las combinaciones motivo-estrategia congruentes son más eficaces que las no congruentes, Biggs (1987) señala que es preciso establecer ante el alcance del concepto de “eficacia”. Si entendemos la eficacia en relación con los objetivos personales del estudiante, no cabe generalizar. De hecho el argumento ideográfico puede resultar circular si se aplica con rigor, pues motivos y estrategias congruentes serían aquellos que el estudiante percibe como eficaces para el logro de sus objetivos. Si entendemos la eficacia, en cambio, en relación con criterios externos independientes como pueden ser los resultados obtenidos en los exámenes, la congruencia sólo resultará en una acción eficaz bajo ciertas condiciones.

Watkins en 1982 calculó la discrepancia en las puntuaciones entre motivos y estrategias dentro de una misma escala a partir de la diferencia entre estrategia superficial y motivo superficial, entre estrategia profunda y motivo profundo y entre estrategia de alto rendimiento y motivo de alto rendimiento. Calculó la diferencia general sumando las tres anteriores, aportando este valor como índice de eficacia.

En un trabajo posterior Biggs (1993) ha aportado más información sobre esta relación en función de las respuestas otorgadas por los estudiantes en los cuestionarios sobre enfoques. Señala el autor que el significado de una estrategia se relaciona con las intenciones que subyace a dicha estrategia. Al mismo tiempo, la calidad del aprendizaje resultante dependerá de las intenciones y las estrategias seleccionadas.

En el modelo 3P de aprendizaje de Biggs, la fase de proceso comprende estos dos componentes esenciales, motivaciones y estrategias. La relación o coherencia entre ambos ha sido objeto de investigación por parte de muchos investigadores.

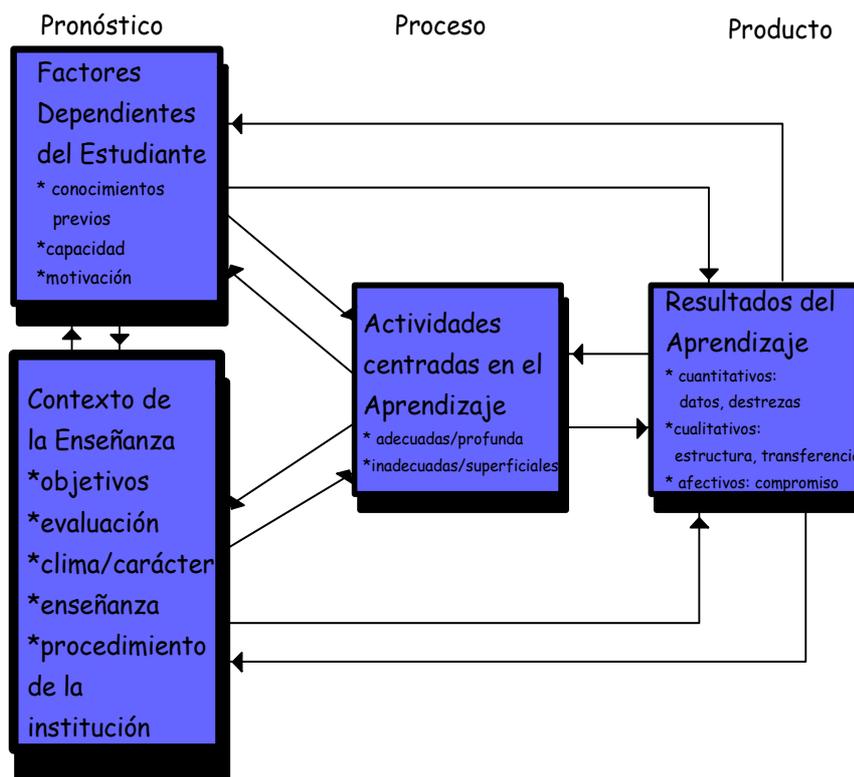


Figura N° 16: Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs; 2005)

Hernández Pina, en su investigación sobre “Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios” (2002), demostró que el enfoque profundo fue el de mayor congruencia que el superficial, oscilando el coeficiente entre 0,64 y 0,45, coincidiendo con conclusiones obtenidas por Biggs y otros autores, quienes observaron que la escala más congruente resultó ser la del enfoque profundo, seguida a cierta distancia por la del enfoque superficial y seguida a su vez muy de cerca, por la del enfoque de alto rendimiento. Según Biggs, un alumno con un tipo de motivación tenderá a utilizar las estrategias más acordes con dicha intención. De ser esto cierto, esta congruencia se manifestará más claramente en el enfoque profundo, mientras que los otros dos enfoques lo harían en un grado algo menor. Este orden de mejor congruencia en el enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y de alto rendimiento resultó similar en todos los estudios.

Hernández Pina concluyó también que, a nivel de curso, los alumnos del último año aparecen algo más congruentes en la escala de enfoque profundo que los de primero.

En estudio previo (Hernández Pina, 1993), por edad, los más congruentes resultaron ser los mayores de 27 años. Por grado, los alumnos de Escuelas Universitarias arrojaron un grado mayor de congruencia que los de Facultades. Por género, ambos grupos aparecen prácticamente iguales, con una ligera ventaja para las mujeres. (Hernández Pina, 2002). En relación a la relación entre motivos y estrategias de distintos enfoques es posible decir que el motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, con lo que se confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales. De igual forma un estudiante con perfil profundo puede moverse hacia una predisposición superficial si el contexto o la tarea se lo exigen. Sin embargo para un estudiante con motivación superficial la transición a una motivación profunda es enormemente difícil, de no ser que el contexto educativo, promueva actividades que faciliten y propicien dicha transición y por tanto su reorientación.

Este sentido, Biggs (1985) demostró que los estudiantes con perfiles incongruentes en sus motivos-estrategias podían ser entrenados para la adopción de estrategias más congruentes con sus motivos. El entrenamiento redundó en una mejora del rendimiento académico, especialmente en aquellos casos en que alumnos del enfoque superficial se les entrenó para que utilizaran un enfoque más tendente al profundo o al de alto rendimiento.

### 3.4 Conclusiones

Como hemos visto, la teoría de los enfoques de aprendizaje se ha estudiado desde hace ya varias décadas, y siempre con el objetivo de conocer y comprender la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje, para ello se han considerado los motivos y las estrategias, lo que significa que ya no sólo el estudio se refiere al estudiante en sí, sino que también hace relación con el contexto al que el alumno forma parte, valorizando la forma de enseñanza del profesor.

El estudiante responde en función de lo que el medio espera de él, por tanto si el medio o marco en el que se desenvuelve requiere reflexión, investigación y asociación de conocimientos nuevos con conocimientos previos, el estudiante debería responder o adoptar un enfoque de aprendizaje profundo, por el contrario, si el medio requiere de aprendizajes mecánicos, reproductivos y memorísticos, el estudiante adoptará un enfoque de aprendizaje superficial, aunque, en ocasiones, su motivación sea profunda, pero el contexto requiera de estrategias superficiales.

El profesor debe cuestionar su labor y su rol, ya que, si queremos estudiantes, capaces de desenvolverse con autonomía y responsabilidad, debemos tener que ejercer nuestra labor docente desde la óptica de la reflexión, el análisis y la síntesis, cumpliendo de esta manera con las exigencias y requerimientos de la sociedad actual, la que necesita de seres pensantes, aportantes y con opinión basada en fundamentos y en relación a las experiencias teóricas y prácticas de las que ha sido parte.

Como profesionales de la enseñanza deberíamos saber que uno de los objetivos del profesor es intensificar la motivación y todos aquellos factores de contexto que promuevan en nuestros estudiantes un perfil de aprendizaje profundo y de calidad.

Finalmente, debemos recordar que, los enfoques superficial y profundo del aprendizaje describen las dos formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje; pero no son características fijas de éstos.

## CAPÍTULO IV

### Las Competencias en Educación Superior

#### 4.1 Introducción

La Unión Europea fomenta la convergencia, la equiparación y la cualificación dentro de la educación universitaria mediante iniciativas coordinadas. Un ejemplo de ello ha sido la creación de los Espacios Europeos de Educación Superior y de la Investigación (EEESI), los que deben estar completamente desarrollados el año 2010. *“La Declaración de Bolonia ... acerca la posibilidad de crear una nueva red cultural en torno a las personas dedicadas al oficio del saber que trascienda fronteras y acerque mentalidades”*. (Guardia, 2006:11)

El Proceso de Bolonia pretende promover y potenciar la calidad, la compatibilidad y la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo *“a partir de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, esta iniciativa persigue el logro de objetivos estratégicos, como el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un reclamo de calidad para estudiantes y profesores de otras partes del mundo”*. (Colás, 2005:18)

Para dar respuesta a las altas exigencias sociales que hoy en día tiene la educación superior, el espacio europeo ha diseñado una serie de medidas, una de ellas, ha sido la formación académica basada en competencia, tema central de nuestra investigación y al que dedicamos este capítulo, dicha medida tiene por objetivo aunar aspectos relativos a la adquisición y construcción de saberes con aquellos relativos al desarrollo personal (Colás, 2005).

La idea de formar a los estudiantes universitarios, en base a competencias, surge como producto de la convergencia entre el sistema formativo y las formas de

producción. Ambos aspectos se han desarrollado durante las dos últimas décadas, y se han basado en distintos planteamientos derivados de las relaciones entre universidad y mercado laboral, como consecuencia del decaído modelo de formación universitaria centrado en la adquisición de conocimientos; modelo que queda obsoleto a partir de la década de los ochenta, producto de la crisis económica y la fuerte competencia comercial entre países a causa de la globalización y la fuerte incursión de las tecnologías de la información y la comunicación que originan una nueva estructura social y un nuevo tipo de sociedad.

Este nuevo escenario conlleva nuevas profesiones y métodos de trabajo, modificándose las competencias requeridas en las nuevas actividades laborales (Comisión Europea, 1995) y requiere de la consideración de los recursos humanos, de las habilidades y competencias, de un cambio en el papel de la formación, y no precede al trabajo sino que camina a la par. (Colás, 2005)

Sin embargo y a pesar de tener claridad absoluta de las ventajas de formar en competencia, no existe una clasificación única de ellas, sino que varias, en esta oportunidad damos a conocer las clasificaciones más utilizadas y con mayor sustentabilidad teórica, en relación a los objetivos de nuestra investigación.

Comenzaremos con la clasificación propuesta por el Proyecto DeSeCo, luego daremos a conocer la clasificación propuesta por el Proyecto Tuning, en la que nos detendremos con más detalle por ser la propuesta más utilizada y más pertinente con nuestro estudio, y finalizaremos este apartado dando a conocer clasificaciones más generales planteadas por diversos autores y organizaciones empresariales.

## **4.2 Formación basada en Competencias**

La Unión Europea fomenta la convergencia, la equiparación y la cualificación dentro de la educación universitaria mediante iniciativas coordinadas, un ejemplo de ello ha sido la creación de los Espacios Europeos de Educación Superior y de

Investigación (EEESI), los que deben estar completamente desarrollados en el año 2010, apoyados en el Proceso de Bolonia.

Tal proceso pretende promover y potenciar la calidad, la compatibilidad y la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo *“a partir de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, esta iniciativa persigue el logro de objetivos estratégicos, como el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un reclamo de calidad para estudiantes y profesores de otras partes del mundo”* (Colás, 2005:18).

El Proceso Bolonia se inicia con la Declaración de la Sorbona el año 1998, la que se concretó el año 1999 con la Declaración de Bolonia, evento en el que se plantearon los objetivos que procedemos a enunciar y sobre los cuales se han sentado las bases y principios de dicho proceso (Colás, 2005):

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: grado y postgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, identificado como ECTS.
- La promoción de la cooperación Europa para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

Como ya hemos anticipado, el Proceso Bolonia tuvo sus inicios en la Declaración de la Sorbona el año 1998, a partir de ese momento se han realizado una serie de convenciones que comentamos a continuación, con el objetivo de facilitar la comprensión del proceso del que hemos estado hablando:

- Declaración de la Sorbona. En la reunión de los cuatro ministros responsables de educación superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, en mayo de 1998 se pone de manifiesto por primera vez la necesidad de armonizar la arquitectura de la enseñanza superior, y se anima a los restantes miembros de la Unión y otros países a unirse a dicha iniciativa. Desde una lógica más de declaración de intenciones que operativa, se habló de ciclos, de créditos (ECTS) y la necesidad de un cuadro común de referencia para fomentar la movilidad y la empleabilidad.
  
- Declaración de Bolonia: El espíritu de la Sorbona es suscrito y respaldado por 29 países de Europa en la Declaración de Bolonia (1999), razón por la que ésta se convierte en el pilar fundamental del proceso de convergencia y en el referente europeo para que las universidades lleven a cabo este proceso, organizado conforme a ciertos principios básicos (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de formación superior en un polo de atracción internacional para estudiantes y profesores de otros ámbitos geográficos.

La Declaración de Bolonia tiene carácter político, puesto que, enuncia una serie de objetivos e instrumentos, pero no fija unos deberes jurídicamente exigibles. En virtud del principio de subsidiaridad cada estado miembro asume la plena responsabilidad de la organización de sus sistemas educativos y de formación, así como el contenido de los programas.

- Convención de Salamanca: En una reunión preparatoria a la Conferencia de Praga, más de 300 instituciones de educación superior preparan su aportación a la reunión de ministros de educación superior implicados en la convergencia europea. De esta manera la universidad se implica de lleno en el proceso de Bolonia. El trabajo desarrollado en marzo de año 2001 se sintetiza en el denominado Mensaje de Salamanca: Perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior donde las instituciones europeas de

educación superior reiteran su apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y su compromiso de crear el EEES antes de finalizar el decenio.

- Conferencia de Praga: En mayo del año 2001 se celebra la segunda conferencia ministerial en la que participan 33 países. Se revisa el proceso de Bolonia y se respaldan las actuaciones realizadas hasta la fecha para el desarrollo de la educación superior por la mayoría de los firmantes, así como por las universidades y otras instituciones.
  
- Convención de Graz: En julio del año 2003, la Asociación Europea de Universidades (EUA) realiza una reflexión sobre el lugar de las universidades en el proceso de Bolonia. Con la Declaración de Graz se acentúa el protagonismo y el papel central de las universidades en el desarrollo de las reformas del proceso de convergencia, al centrar la investigación como parte integral de la educación superior y clave en la sociedad del conocimiento. En esta reunión se crea la Asociación Europea de Universidades, que tendrá fuerte implicación la construcción del EEES posteriormente.
  
- Conferencia de Berlín: La tercera conferencia de ministros de educación superior de 40 países celebrada en septiembre del año 2003, al igual que la segunda realizada en Praga, viene a hacer un balance de las realizaciones acometidas en el proceso de Bolonia, se estudiaron los diferentes informes e instituciones y se acuerda que se deberían comprometer a realizar esfuerzos para asegurar la unión entre la educación superior y los sistemas de investigación en los diferentes países. El emergente EEES se beneficiará de las sinergias provenientes del Espacio Europeo de Investigación (EEI). Hay, pues, que acentuar los vínculos entre EEES y EEI.
  
- Conferencia de Berger: Los ministros responsables de la educación superior de 45 países, en mayo del año 2005, hacen balance a la mitad del camino señalado y fijan nuevos objetivos y prioridades para el 2010. Sobre el balance se observa que el sistema de dos ciclos se está aplicando ampliamente, se subraya la importancia de asegurar que el marco general de las

cualificaciones del EEES y el marco más amplio para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional.

Objetivos para la Convención de Londres el año 2007:

- Profundizar la puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de ENQA;
- Profundizar la puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales

Como podemos apreciar el Proceso Bolonia está constituido por una serie de reuniones y convenciones en las que se analiza la gestión y la materialización de los objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia, y con los cuales se pretende construir un espacio europeo de educación superior común, y con ello responder a las actuales demandas sociales a las que está siendo sometida la educación superior, tal como lo plantea la UNESCO, *“la educación superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por si mismo y el servicio directo a la sociedad, a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos especializados”* (UNESCO, 1998:4).

Para dar respuesta a las altas exigencias sociales que hoy en día tiene la educación superior, el espacio europeo ha diseñado una serie de medidas, una de ellas, ha sido la formación académica basada en competencias, tema central de nuestra investigación y al que dedicamos este capítulo, dicha medida tiene por objetivo aunar aspectos relativos a la adquisición y construcción de saberes con aquellos relativos al desarrollo personal (Colás, 2005).

La redefinición del papel de la Universidad actual, en este aspecto, se basa en argumentos tales como (Colás, 2005:104):

- a) Necesidad y urgencia de vincular oferta y demanda entre universidades y empresas. Para ello es menester que haya una mayor sincronía entre la formación superior y el mundo laboral y profesional. En este sentido la formación en competencias permite esta articulación.
- b) La movilidad de los ciudadanos europeos en el terreno laboral requiere homologar la formación entre universidades. Las competencias permiten establecer equivalencias entre sistemas universitarios distintos.
- c) Las universidades han de convertirse en centros abiertos que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida. Ello implica cambiar el modelo de formación actual, centrado en grupos homogéneos, para incorporar e incluir colectivos heterogéneos en cuanto a sus niveles y tipo de formación, edad, intereses, etc. La formación en base a competencias facilita y hace posible articular la diversidad de poblaciones e intereses formativos de estas nuevas demandas.
- d) Por otra parte, la información y el conocimiento se multiplican muy rápidamente y cada vez resulta más inabarcable el dominio de todos los saberes de una disciplina. Ello exige cambiar las formas de enseñar, apostando por modelos de aprendizaje activos y cada vez más autónomos.

Esta tendencia de formar en competencias se caracteriza por (Hernández Pina, 2005:52):

- Toma sentido y justifica una necesidad
- Se convierte en una de las misiones por excelencia, junto a la calidad (a la cual también contribuye), en la educación superior
- Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y del aprendizaje
- Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto
- Ha de hacerse realidad y convertirse en acción

Como hemos podido apreciar *“la enseñanza basada en competencias supone un compromiso con y para el cambio...una formación en competencias persigue unos resultados concretos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje han de perseguir la competencia, reconocerla y evaluarla”* (Hernández Pina, 2005:60). Desde esta perspectiva, de la profesionalización de la Educación Superior, Gonczy y Athanasou (1996), establecen tres principales modelos sobre los cuales definir la competencia:

1. Describir las tareas a desempeñar. En este enfoque las tareas definidas se convierten en objetivos de aprendizaje. Aparece como una tendencia fácil de implementar para elaborar un currículum de formación.
2. Describir un conjunto de atributos personales. Se centra en aspectos más característicos de las personas y de carácter más amplio en cuanto a la aplicación al trabajo - atributos que ocasionan u originan un desempeño laboral exitoso - . Se establece lo que sabe, puede y quiere hacer una persona. Se refiere a competencias que pueden aplicarse a una amplia variedad de contextos.
3. Enfoque integrado u holístico. Considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño. La competencia laboral implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Hay una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo (Hernández Pina, 2005)

La integración de las competencias en la formación universitaria es factible gracias a la visión holística e integral. Gonzy y Athanasou (1996) plantean que la educación superior debe diseñarse a partir de una formación profesional que promueva el desarrollo de ciertos atributos, habilidades, conocimientos, actitudes y valores y, contemple la realización y generalización de ciertas tareas.

Una vez contextualizada la formación académica basada en competencia, procedemos a definir el concepto de competencia, procurando considerar aquellas definiciones pertinentes a nuestra investigación y al marco en el que nos estamos desarrollando.

### 4.3 Concepto de Competencias

La idea de formar a los estudiantes universitarios en base a competencias, surge como producto de la convergencia entre el sistema formativo y las formas de producción. Ambos aspectos se han desarrollado durante las dos últimas décadas, y se han basado en distintos planteamientos derivados de las relaciones entre universidad y mercado laboral.

Este nuevo escenario conlleva nuevas profesiones y métodos de trabajo, modificándose las competencias requeridas en las nuevas actividades laborales (Comisión Europea, 1995) y requiere de la consideración de los recursos humanos, de las habilidades y competencias, de un cambio en el papel de la formación, y no precede al trabajo sino que camina a la par. (Colás, 2005)

*“Un cambio sustancial, de esta nueva etapa, es el papel social de las universidades como centros de formación y de aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Colás, 2005:104). “Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no significa que se reduzca la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Su función básica es la integración social y el desarrollo personal mediante la compartición de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía” (Comisión Europea, 1995:3).*

Para dar cumplimiento a la función de integración social y personal a la que hacemos alusión, las instituciones de educación superior han de convertirse en un sistema interdependiente, donde los cambios requeridos se implementen de manera conjunta, mediante la transdisciplinariedad, garantizando transparencia y calidad. Para ello es necesario contar con una institución reflexiva (Biggs, 2001a, Hernández Pina,

2005), que aprenda, que esté comprometida realmente con la calidad de la enseñanza (Zabalza, 2000; Hernández Pina, 2005) y que favorezca la transferencia del conocimiento (Medrano, 2002; Hernández Pina, 2005).

*“La Unión Europea hoy en día es una realidad política y económica con avances visibles y logros muy relevantes en el camino de construir un Estado transnacional europeo”* (Colás y de Pablos, 2005: 15). El interés por mejorar la calidad de la educación a través de la movilidad estudiantil y académica en este continente ha estado presente desde hace varios años. Los principales programas de la Unión Europea en este campo son el programa de formación profesional y aprendizaje permanente *Leonardo da Vinci* y el programa educativo *Sócrates- Erasmus*.

El Espacio Europeo de Educación Superior, ha creado una serie de propuestas en vía de mejorar la calidad de la educación, una de ellas contempla la focalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitaria en torno a competencias, planteando que *“el aprendizaje universitario en base a competencias es un intento de aunar la formación académica (adquisición y construcción de saberes o conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas)”* (Colás, 2005:104). En este sentido Hernández Pina (2005) plantea que *“en el contexto universitario de nuestros días aparece una nueva configuración de la Educación Superior que implica, entre otros aspectos, la formación en competencias”* (Hernández Pina, 2005:52).

*“La educación superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y el servicio directo a la sociedad, a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos especializados”* (UNESCO, 1998:4), por tanto *“los procesos de enseñanza en las instituciones de educación superior han de “formar y entrenar a los estudiantes en estos distintos saberes que a la vez involucran diversas competencias, dependiendo del tipo de enunciados que se transmiten”* (Orozco, 2000:119).

Por tanto, *“se hace necesario que la enseñanza superior se diversifique y se adapte a las necesidades sociales, que se convierta en un ámbito de formación flexible y de*

*aprendizaje permanente*” (Rodríguez, 1999 cit. por Colás, 2005), trabajando en forma conjunta con las empresas y desarrollando competencias intelectuales y profesionales que actualmente demanda la sociedad del conocimiento.

*“La educación basada en normas de competencia en el nivel superior, y atendiendo al concepto de competencia entendida como el potencial que deriva en un comportamiento integral, se orienta hacia una formación también integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad”* (Rojas, 2000:68-69). *“La competencia, en su sentido amplio tiene que ver con el desarrollo de la ciudadanía y la cultura, se refiere a todos los individuos, a todas las profesiones y a todos los ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales”* (Vossio, 2002:71)

La misión de la educación superior es la profesionalización del estudiante, por consiguiente *“una formación en competencias persigue unos resultados concretos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje han de perseguir la competencia, reconocerla y evaluarla”* (Hernández Pina, 2005:60).

Una formación en competencia implica conjugar situaciones, actividades y contextos concretos, supone el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, e implica mayor compromiso y responsabilidad del estudiante en su formación, por lo que el papel del profesorado cambia, siendo su principal misión el diseño y la organización del aprendizaje, la orientación de los procesos formativos y el estímulo y apoyo para el logro de metas, mediante la enseñanza de criterios favorecedores de comportamientos individuales y colectivos adecuados en diferentes campos de la vida cotidiana.

Desde este planteamiento la formación en competencia *“exige la activación de dimensiones y conocimientos conjugados de forma coherente y eficiente: una dimensión instrumental o cognitiva, una dimensión contextual (psicosocial) y una dimensión personal de acción orientadas o guiadas por unas metas o propósitos”* (Colás, 2005: 106).

Al hablar de ella hacemos referencia a un proceso dinámico y continuo, anclado en *“comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo que se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Constituye un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria por otra”* (Levy-Levoyer, 2003:47).

Por tanto una competencia es un constructo molar relativo a un conjunto de destrezas, conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad (Zabalza, 2003). *“Obviamente cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así, cada competencia está formada por diversas unidades de competencia.”* (Zabalza, 2006:71), de tal forma entendemos la *“competencia como la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados”* (Colás, 2005:107), lo que *“permite la ejecución correcta de una tarea; así una competencia podría ser tanto la posesión de ciertos conocimientos o como la práctica en la resolución de tareas”* (Comellas, 2002: 19).

En el Proyecto DeSeCo la competencia se define *“como la habilidad de cumplir las exigencias complejas exitosamente mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales”* (Rychen, 2003:7)

La siguiente figura muestra los componentes que sustentan o están en la base de las Competencias. (Colás, 2005:107).

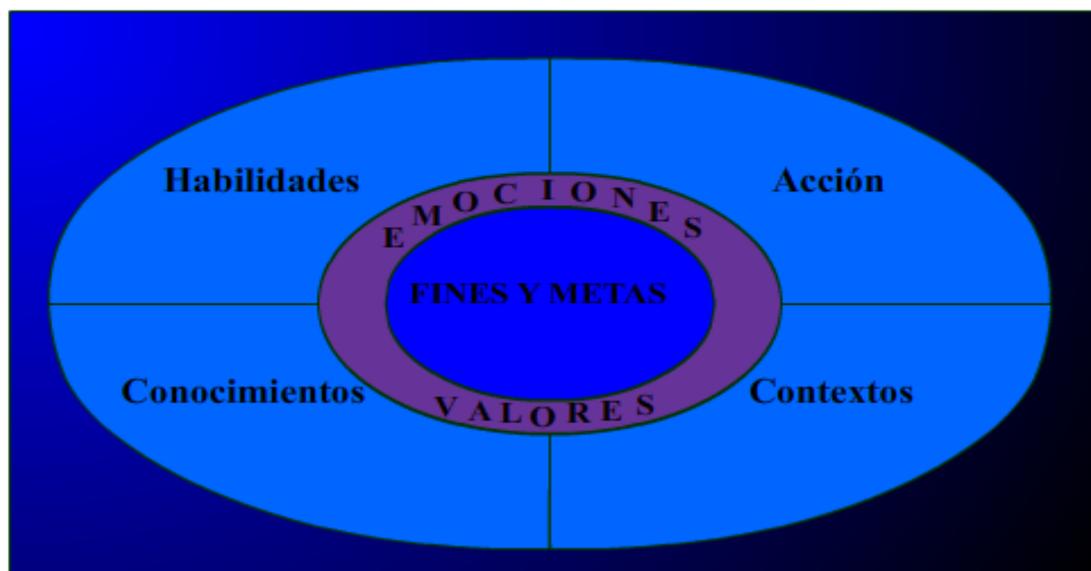


Figura N° 17: Componentes que están en la base de las competencias (Colás, 2005:107)

Se dice que una persona es competente si es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” (Delors, 1996), mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja, lo que indica que una persona competente no sólo aplicará el saber que ha aprendido, sino que actuará analizando el contexto y las posibles actuaciones y valorando la oportunidad de sus decisiones (saber hacer), a la vez que se implicará personal y profesionalmente en su actuación (saber estar). En este sentido, se debe considerar que una competencia es más global que una capacidad.

*“Ser competente implica dar las mejores soluciones en los contextos y situaciones concretas en las que se desarrollan las acciones” (Colás, 2005:108), por lo que “una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber, hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencias especializada, etc.)...Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables” (Le Boterf 2001:54)*

Saberes	Implican la cognición, son los conocimientos objetivos, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que nos rodea, en cualquier dominio.
Saber hacer	Implican unas habilidades y una ejecución. Actualmente tiene una acepción más amplia y designa, también, los conocimientos procedimentales que se aplican a una a una situación determinada. A menudo utilizará los saberes, pero, en función del contexto, la actuación podrá variar.
Saber estar	Implica el dominio afectivo de la persona. Por ello moviliza los efectos, actitudes, emociones, motivación, valores que se ponen en juego en una situación determinada.

Figura N° 18: La competencia: saberes específicos  
(Comellas, 2002).

Un profesional competente será capaz de: (Ballesteros, 2002)

- Identificar los obstáculos o los problemas
- Entrever diferentes estrategias realistas
- Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos
- Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios
- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho
- Dominar las propias emociones, valores y simpatías
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario
- Sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación

Como se percibe “*El concepto de competencia, muy debatido en este momento, tiene muchas interpretaciones según el campo profesional desde el que se haga el análisis*” (Comellas, 2002:19), sin embargo en esta oportunidad y atendiendo a los objetivos de nuestra investigación hemos optado por definir una competencia como una combinación de componentes personales (conocimientos, habilidades cognitivas, motivación, actitudes, emociones), de componentes sociales

(conocimiento de los contextos) y de conductas (acciones, comportamientos, iniciativas) guiadas por unos fines u objetivos. (Colás, 2005), asumiendo que la adquisición de competencias no consiste en el dominio de un aprendizaje teórico o de un conocimiento puntual y específico, no es un estado sino un proceso (Le Boterf, 1994), y además es el reflejo organizado y exhaustivo de todo lo que surge de uno mismo y que aparece desprovisto de misterio y es en su exterioridad que se define y se muestra como un poder interno (Rey, 1996), por tanto la competencia es indisociable de la capacidad de dar respuesta ante una situación y conlleva la necesidad de establecer, previamente, relaciones con conocimientos anteriores para lograr movilizarlos, transferirlos a diferentes campos y reelaborarlos según el contexto.

Del análisis y reflexión de lo hasta acá planteado, podemos concluir que si deseamos formar en competencia, mediante la adquisición de éstas, es preciso que el profesorado, a su vez, sea competente y con ello poder mediar en dicho proceso de adquisición. No se trata, sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial- como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla-, sino de unas competencias que impliquen actuaciones (capacidades de acción) que permitan a la persona ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja. De acuerdo a ello, la competencia está relacionada con acciones profesionales y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales.

*“La competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción – un saber actuar, movilizar, combinar, transferir – la competencia está contextualizada – y con vistas a una finalidad”* (Le Boterf, 2001 citado en Hernández Pina, 2005:56)

Le Boterf (2001:121) afirma que *“el profesional es aquel que sabe gestionar y manejar una situación compleja, que sabe actuar y reaccionar con pertinencia, sabe*

*combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sabe comprender, transferir y sabe aprender y aprender a aprender”.*

Este enfoque de la competencia de acción profesional también es retomado por Echeverría (2002) que diferencia dentro de este concepto de la competencia de acción las competencias técnicas, relacionadas con los conocimientos especializados; competencias metodológicas, las cuales hacen referencia a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas, y competencias participativas, integradas por tendencias interpersonales para la comunicación, cooperación y participación conjunta, y por último las personales, más relacionadas con los valores y las actitudes y con tener una imagen realista de sí mismo.

Punk (citado por Hernández Pina, 2005:56) define las competencias de acción como *“el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”*, por lo que *“aporta una amplia importancia a las características del desempeño que definen la capacidad de adaptación y de trabajo en equipo ante situaciones cambiantes”*.

*“La enseñanza basada en competencias supone un compromiso con y para el cambio. Hemos de preguntarnos si la actual universidad profesionaliza, si el alumno está siendo un sujeto activo de su formación profesional. Desde aquí apostamos por una formación integral, profesional, personal y dinámica, pero también por una formación que entre en conexión con la vida en un entorno complejo, competitivo y cambiante”* (Hernández Pina, 2005:60).

Antes de decidir las competencias que deseamos desarrollar en nuestros egresados, es necesario considerar algunas clasificaciones propuestas y definidas, como por ejemplo (Hernández Pina, 2005):

- Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003); proyecto europeo consolidado e importante punto de referencia. La clasificación propuesta por el proyecto ha sido acogida, a su vez, por los grupos de trabajo

para la definición de perfiles profesionales y competencias disciplinares, profesionales y académicas dentro de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para su concretización y valoración.

- Referencias en los documentos reguladores de las propuestas para la construcción del espacio europeo de educación superior (Salamanca, 2001; Bruselas, 2003)
- Propuestas ofrecidas por organizaciones empresariales, fundaciones Universidad-Empresa, sistema productivo, entornos laborales que perfilan nuevos retratos de los titulados (trabajadores del conocimiento y gestores de la complejidad) para su acceso al mercado laboral
- Líneas de trabajo en universidades a nivel internacional-Universidad de Sheffield o Universidad de Nottingham o Universidad de Queensland, Wollongong, Murdoch, Victoria...- que con argumentos sólidos tales como preparar a los graduados para un futuro desconocido y que actúen como ciudadanos y agentes sociales, han seleccionado y categorizado deferentes competencias.

*“Sin embargo, cualquier listado de competencias, por sí solo, no describe qué se espera de un graduado”* (Henández Pina, 2005:73) por lo que es menester definir niveles de ejecución, descomprimidos e identificados en cada uno de los elementos de la competencia, es decir, sería necesario definir lo que se entiende por competente:

Definir las competencias a desarrollar, monitorizar el progreso y evaluar el cambio:
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Identificar la competencia a desarrollar, planificar los aprendizajes y los cambios a alcanzar</li><li>➤ Desarrollar una estrategia, usando habilidades para el aprendizaje</li><li>➤ Monitorizar la progresión usando habilidades para mejorar el aprendizaje y el cambio, adaptando las estrategias tanto como sea necesario</li><li>➤ Evaluar la competencia y el trabajo alcanzado</li></ul>

Figura N° 19: Resumen: Propuestas metodológicas para desarrollar las competencias (Hernández Pina, 2005:76)

Finalmente deseamos plantear que la formación en competencia trata de un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple práctica, plantea que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por vía puramente experiencial sino que precisa de conocimientos especializados, por lo que *“la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado, obviamente, con la práctica”* (Zabalza, 2006:71).

#### 4.4 Clasificación de Competencias

Existen tantas clasificaciones de competencia como definiciones de esta misma, razón por la que en este apartado damos a conocer las clasificaciones más utilizadas y con mayor sustentabilidad teórica, en relación a los objetivos de nuestra investigación.

Comenzaremos con la clasificación propuesta por el Proyecto DeSeCo, luego daremos a conocer la clasificación propuesta por el Proyecto Tuning, en la que nos detendremos con más detalle por ser la propuesta más utilizada y más pertinente con nuestro estudio. Finalizaremos este apartado dando a conocer clasificaciones más generales planteadas por diversos autores y organizaciones empresariales.

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que se inicia a fines del año 1997 y que es promovido por la OCDE (*Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico*) bajo el liderazgo de Suiza, se preocupa por definir aquellas

competencias consideradas claves para que una persona pueda tener éxito en la vida y pueda vivir de manera responsable afrontando los retos del presente y del futuro, considerándolas como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de toda la vida, y que son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales.

Dicho proyecto clasifica las competencias claves (esenciales o importantes) en tres ámbitos relacionados con la capacitación: “la *interacción en grupos socialmente heterogéneos, el ejercicio de conductas autónomas* y la *capacidad de usar herramientas de forma interactiva*” (Colás, 2005:108). Para sintetizar de mejor manera la propuesta de DeSeCo presentamos el siguiente cuadro, en el que se exponen tanto los ámbitos competenciales como las competencias genéricas, respectivamente.

#### PROYECTO DeSeCo

Ámbitos Competenciales	Competencias Genéricas
Sociales e Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidad para relacionarse bien con otras personas</li> <li>➤ Capacidad de cooperar y trabajar en equipo</li> <li>➤ Capacidad de gestionar los conflictos y resolver</li> </ul>
Práctica de la Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidad de ejercer sus derechos y la capacidad de tomar responsabilidades</li> <li>➤ Capacidad de llevar a cabo sus proyectos personales y de vida</li> </ul>
Usar herramientas de forma interactiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidad de usar de forma interactiva el lenguaje y los símbolos</li> <li>➤ Capacidad de usar de forma interactiva los conocimientos y la información</li> <li>➤ Capacidad de usar de forma interactiva las tecnologías</li> </ul>

Figura N° 20: Relación de Competencias Genéricas propuestas en el Proyecto DeSeCo (Colás, 2005:109)

El primer ámbito registra Competencias Sociales e Interpersonales básicas o claves para la interacción con el “otro” y “los otros”. El segundo ámbito propone la

Práctica de la Autonomía, entendida como la orientación general hacia el futuro, mediante la toma de conciencia del entorno más próximo y la comprensión del contexto a través del funcionamiento y de la integración en él y con él. Finalmente, el tercer ámbito hace referencia al uso de herramientas personales en la interacción con el medio, mediante la utilización del lenguaje, la información, los conocimientos, máquinas y ordenadores.

Otra clasificación de competencias, y quizás la más importante, es la propuesta por el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Tuning, en adelante), que aborda varias de las líneas de acción planteadas en *La Declaración de Bolonia* de 1999, en la que se aboga por la creación, para el año 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes, bajo la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, basado en dos ciclos y en el establecimiento de un sistema de créditos, pone especial atención en la especificación de las competencias a desarrollar en el ámbito universitario, y a través de ellas pretende representar los nuevos objetivos de la educación europea (Hernández, 2005). Es así como plantea que la educación ha de centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno, por lo que el papel fundamental del profesor debe ser ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de éstas. Por tanto, el eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, pone el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza.

*“El concepto de las competencias atiende a un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo identificándose entonces con el trabajo realizado en educación superior. Se han entendido las competencias y las destrezas como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte*

*integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)*”. (Hernández, 2005:28)

El enfoque por competencia posibilita por una parte concretar objetivos formativos y por otra hacer equiparables y homologables las titulaciones, así como los perfiles académicos y profesionales entre las universidades europeas. El Proyecto Tuning en su informe final indica que *“es su compromiso considerar los títulos (universitarios) en términos de resultados de aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas de cada área temática (que incluyen las destrezas y los conocimientos propios de los campos disciplinares y titulaciones)”* (Colás, 2005:109), invitando de esta manera a trabajar en función de los objetivos fundamentales de la educación superior propuestos por el espacio europeo. Por tanto, uno de los principales aportes del Proyecto Tuning, ha sido la clarificación de competencias (genéricas y específicas) en las titulaciones universitarias. Para Tuning una competencia es una *“combinación dinámica de atributos-respecto del conocimiento y sus aplicaciones, de las actitudes y responsabilidades-que describe los objetivos de aprendizaje de un programa educativo, o cómo los estudiantes habrán de ser capaces de actuar al final de dicho proceso”* (González y Wagenaar, 2002:132).

Las competencias genéricas también llamadas transversales, son definidas como el subconjunto formado por las competencias que son comunes para cualquier titulación, vale decir, que no son específicas de un determinado campo de estudio, de la siguiente manera, y se subdividen en:

- a. Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental, y que pueden ser a su vez cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- b. Competencias interpersonales: las que tienden a favorecer los procesos de interacción social y comunicación.

- c. Competencias sistémicas: o combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, para permitir al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan (VV.AA., 2003: 81 y 82)

A continuación presentamos un cuadro resumen en el que se dan a conocer las 30 competencias valoradas por el proyecto Tuning, de acuerdo a la clasificación de competencias genéricas y la subclasificación de éstas.

PROYECTO TUNING	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	
<p>Competencias Instrumentales: Son aquellas que tienen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes.</p>	<p>Cognoscitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>➤ Conocimientos generales básicos</li> <li>➤ Conocimientos básicos de la profesión</li> </ul> <p>Metodológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Resolución de Problemas</li> <li>➤ Toma de decisiones</li> <li>➤ Capacidad de organizar y planificar</li> </ul> <p>Lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunicación oral y escrita en la propia lengua</li> <li>➤ Conocimiento de una segunda lengua</li> </ul> <p>Tecnológica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Habilidades básicas de manejo del ordenador</li> <li>➤ Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)</li> </ul>
<p>Competencias Interpersonales: Hacen referencia a capacidades individuales y destrezas sociales relacionadas con procesos de interacción social y cooperación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidad crítica y autocrítica</li> <li>➤ Trabajo en equipo</li> <li>➤ Habilidades interpersonales</li> <li>➤ Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar</li> <li>➤ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas</li> <li>➤ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad</li> <li>➤ Habilidad de trabajar en un contexto internacional</li> <li>➤ Compromiso ético</li> </ul>
<p>Competencias Sistémicas: Son aquellas que permiten aproximarse e interpretar la realidad de forma compleja e interrelacionada, y no como un conjunto de hechos aislados. Implican una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento para relacionar y agrupar las partes de un todo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>➤ Habilidades de investigación</li> <li>➤ Capacidad de aprender</li> <li>➤ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones</li> <li>➤ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)</li> <li>➤ Liderazgo</li> <li>➤ Conocimiento de culturas y costumbres de otros países</li> <li>➤ Habilidad para trabajar de forma autónoma</li> <li>➤ Diseño y gestión de proyectos</li> <li>➤ Iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>➤ Preocupación por la calidad</li> <li>➤ Motivación de logro</li> </ul>

Figura N° 21: Relación de Competencias Genéricas propuestas en el Proyecto Tuning (Colás, 2005:110)

Las competencias recientemente presentadas fueron sometidas a una evaluación, mediante un estudio consultivo impulsado por el mismo proyecto que las propuso, con el objetivo de conocer la opinión de los graduados, empleadores y académicos de diversos países de la unión europea, en relación a la importancia de las competencias a desarrollar. Los resultados obtenidos quedan sintetizados en el siguiente gráfico. En él se muestra el valor formativo que estos colectivos otorgan a las modalidades competencias.

Ranking de Competencias mejor valoradas en el Proyecto Tunning (Colás, 2005:111)

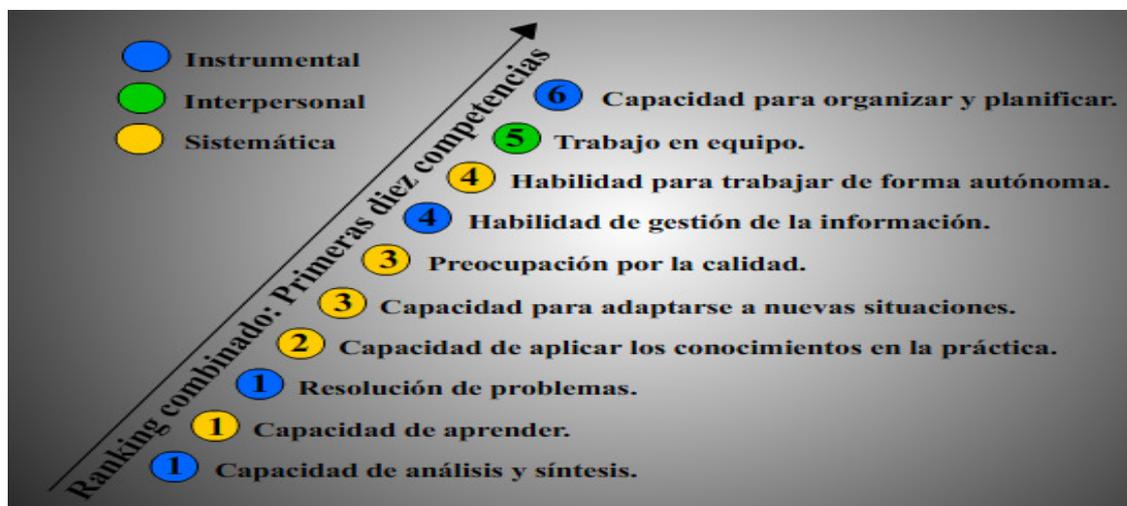


Figura N° 22: Ranking de Competencias Proyecto Tunning (Colás, 2005:111)

Como podemos apreciar en la figura las competencias que se indican como más importantes son de índole instrumental, interpersonal y sistémica. Concretamente: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aprender, habilidad para resolver problemas, seguidas de capacidad de aplicar el conocimiento, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, preocupación por la calidad, habilidad de gestión de la información y la capacidad para trabajar autónomamente y en grupo (Colás, 2005).

El aprendizaje de competencias genéricas exige sintonización de las estructuras y de los programas de la enseñanza universitaria en la perspectiva de la próxima entrada en vigor de un espacio educativo europeo común. Consideraciones asumidas por las diferentes instancias involucradas en los diferentes niveles de la enseñanza

universitaria española. En el documento marco sobre *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003:7), se señala que “*las titulaciones deberán diseñarse en función de unos objetivos que hagan mención expresa a las capacidades genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretendan alcanzarse*”. La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) supervisa que tales principios queden adecuadamente incorporados en los respectivos libros blancos que las diferentes titulaciones están preparado para adaptarse al marco europeo.

Una vez presentadas y descritas las clasificaciones de competencia propuestas por los Proyectos DeSeCo y Tuning, damos a conocer otras clasificaciones entregadas por distintos autores en relación a este mismo aspecto de la educación superior. Entre ellos está Mertens, quién clasifica las competencias en genéricas, específicas y básicas, y las define como “*la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo, aptitud que se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer*” (Hernández Díaz, 2005: 26). Puntualizando que las competencias genéricas son aquellas que contemplan los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, mientras que las competencias específicas son aquellas que se relacionan con aspectos técnicos, difícilmente transferibles a otros contextos laborales, finalmente plantea que las competencias básicas son aquellas que se adquieren en la formación inicial y que permiten el ingreso al mundo laboral.

Por otro lado, Hager y cols (2002), proponen las competencias académico-transversales en educación superior, cuyo objetivo es mejorar el aprendizaje y la empleabilidad, desde una perspectiva contextualizada, holística e íntimamente relacionada con el aprendizaje permanente. Las tres fuentes prioritarias a destacar en esta línea son:

- a. La demanda de las competencias transversales desde la empresa y los empleadores. Subrayando, desde esta perspectiva, la idea de aprender a aprender para hacer frente a las nuevas oportunidades y desafíos que surgen dentro de la sociedad tecnológica de las comunicaciones. Los trabajos tradicionales han desaparecido y las personas que accedan al mercado laboral necesitan tener competencias deferentes, demandándose la creatividad, la independencia y autonomía o el pensamiento crítico, entre otros.
- b. Razones de tipo económico y tecnológico. En esta tendencia se subraya la idea de crear “trabajadores del conocimiento”, ya que el nuevo entorno laboral implica la creación continua de conocimiento, apuntando que las competencias transversales pueden contribuir al desarrollo de esta labor.
- c. La demanda de las competencias transversales por parte de las fuentes educativas, tanto para el desarrollo de los programas educativos como en la evaluación y en la garantía de la calidad. Así, se subraya que el desarrollo de las competencias transversales es una iniciativa y componente significativo de las mejoras en enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Por su parte el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) se ha preocupado de la formación de competencias laborales, las que define como capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada, no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo, sino una capacidad real y demostrada. A su vez plantea la siguiente clasificación:

- 1) Competencias básicas, genéricas y específicas (CONOCER, 200).
- 2) Competencias conceptuales, técnicas y humanas
- 3) Técnica, metodológica, social, participativa

Las competencias laborales aluden “*al desempeño laboral y a la capacidad de lograr con éxito el desempeño esperado, al hecho de que la persona en su trabajo aplica simultáneamente las distintas competencias, relacionando sus conocimientos técnicos, sus formas de hacer el trabajo y sus comportamientos y todos ellos adquiridos a través de su experiencia y aprendizaje a lo largo de toda la vida*” (Hernández Pina, 2005: 62), y su formulación en el diseño y replanteamiento de las titulaciones, por consiguiente de las profesiones, debe considerar los siguientes aspectos (Hernández Pina, 2005):

- a. Identificación y normalización de competencias: Análisis y diseño
- b. Desarrollo y operacionalización de competencias: El proceso
- c. Evaluación y certificación: hacia la acreditación

Dentro del enfoque de la competencia laboral (Vargas, 1999; Vargas *et al.*, 2001) encontramos metodologías como DACUM (*Developing a Curriculum*), AMOD (*Metodología Centrada en el Aprendizaje*) o SCID (*Desarrollo Sistemático de un Currículo Instruccional*), las cuales, desde diferentes perspectivas, marcan un rumbo en común (Vargas *et al.*, 2001):

- a. La formación se dirige al desarrollo y evaluación de la competencia
- b. Se pone énfasis en el logro de resultados
- c. La enseñanza se basa en el aprender haciendo y en el aprender a aprender
- d. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia

Finalizamos este apartado dando a conocer algunas ventajas de la elección de las competencias en la formulación de perfiles profesionales y académicos y planteando que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias transversales, es una cuestión que aún aparece sin definir; y el debate se extiende o generaliza a la cuestión en torno a qué competencias transversales se han de desarrollar desde la educación superior.

Ventajas de la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia

- a. Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b. Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento
- c. Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje
- d. Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía
- e. Impulso de la dimensión europea de la educación superior
- f. Suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados

#### 4.5 Enfoques de Aprendizaje y Competencias

La sociedad actual requiere de profesionales competentes, vale decir, de sujetos que sean capaz de *“dar las mejores soluciones en los contextos y situaciones concretas en las que se desarrollan las acciones”* (Colás, 2005:108).

*“Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber, hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencias especializada, etc.)...Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables”* (Le Boterf 2001:54).

Pero entonces ¿quién puede ser competente? o planteado de otra manera ¿quiénes tienen más posibilidades de serlo?. Analicémoslo desde la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, para ello recordemos su definición:

*“Fenómeno intencional que está dirigido del individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por éste. No es algo que esté en el interior del alumno, sino más bien se configura en cómo el alumno experimenta el aprendizaje”* (Hernández Pina, 2005:29).

*“Los enfoques de aprendizaje abarcan la persona (genética, estilo cognitivo, experiencia previa) y la situación en el cual el comportamiento ocurre. Una persona en un contexto no es simplemente la suma de la persona y el contexto”* (Corominas y cols, 2006: 446) sino que la relación que se dé entre ambos, por lo que los *“enfoques de aprendizaje surgen de la consideración sinérgica del contenido de las materias de estudio, las demandas del contexto y la conciencia que el estudiante tiene del aprendizaje”*, (Corominas y cols, 2006: 446) *“así, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea”* (Biggs y cols, 2001:137).

Ahora bien, ya sabemos qué se entiende por enfoque de aprendizaje y su implicancia en la manera de abordar las situaciones académicas, sin embargo, y como hemos planteado en el capítulo anterior, existen dos enfoques de aprendizaje, uno muy distinto del otro. Por tanto la pregunta que surge es si da lo mismo que el sujeto adopte uno u otro enfoque para suponer que podría llegar a ser un profesional competente.

Los enfoques de aprendizajes a los que hacemos referencia son el enfoque superficial y el enfoque profundo. El primero se relaciona comúnmente con una concepción de aprendizaje cuantitativo. Bajo esta concepción, a mayor información reproducida mayor aprendizaje (Biggs, 1993; Hernández Pina, 2005). El segundo está relacionado con una concepción de aprendizaje cualitativo (Hernández Pina 2005).

*“El enfoque profundo depende de la intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. Este enfoque parece tener raíces en una orientación de carácter educativo intrínseco y una concepción sofisticada del aprendizaje. El enfoque superficial, en cambio, parece derivar de una*

*concepción extrínseca y simplista del aprendizaje como es la memorización”* (Hernández Pina, 1996:39; 2005:20).

El estudiante que utiliza un enfoque profundo tiende a mostrar un gran interés por las materias, y suele ser una persona con una concepción de aprendizaje cualitativo (se implica en la tarea y busca significado en lo que estudia). Siente un interés intrínseco y su objetivo es ser competente en los estudios. Quienes recurren a una estrategia profunda les gusta descubrir significados mediante la lectura extensa, interrelacionando lo leído con los conocimientos previos.

Tal como planteamos, el objetivo del estudiante que utiliza un enfoque profundo es ser competente en sus estudios, pero ¿ser competente en los estudio garantiza ser un profesional competente?. Es probable que sí, al menos en más seguro que un estudiante que utilice enfoque profundo sea más competente en su desarrollo profesional que aquel que ha utilizado un enfoque superficial en sus interacciones académicas.

*“La competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción – un saber actuar, movilizar, combinar, transferir – la competencia está contextualizada – y con vistas a una finalidad”* (Le Boterf, 2001 citado en Hernández Pina, 2005:56)

Se dice que una persona es competente si es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” (Delors, 1996), mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja (Raynal-Rieunier, 1998), lo que indica que una persona competente no sólo aplicará el saber que ha aprendido, sino que actuará analizando el contexto y las posibles actuaciones y valorando la oportunidad de sus decisiones (saber hacer), a la vez que se implicará personal y profesionalmente en su actuación (saber estar).

Por tanto, si la adquisición de competencias requiere de componentes personales, sociales y conductuales guiadas por unos fines u objetivos (Colás, 2005), requiere a su vez de dos componentes básicos de los enfoques de aprendizaje: las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta una estrategias determinadas) y una estrategias coherentes con dichas intenciones.

La adquisición de ellas no consiste en el dominio de un aprendizaje teórico o de un conocimiento puntual y específico sino en un proceso (Le Boterf, 1994) organizado y exhaustivo de todo lo que surge de uno mismo y que aparece desprovisto de misterio y es en su exterioridad que se define y se muestra como un poder interno. (Rey, 1996).

La competencia es indisoluble de la capacidad de dar respuestas ante una situación y conlleva la necesidad de establecer, previamente, relaciones con conocimientos anteriores para lograr transferirlos a diferentes campos y reelaborarlos según contextos, característica muy propia del enfoque profundo.

*“Si asumimos la preocupación general de formar individuos, formar profesionales íntegros y dinámicos para la vida en sociedad, y nos responsabilizamos – desde la universidad – en compromisos y cometidos tales como despertar, crear y estimular la iniciativa, el espíritu crítico, la resolución de problemas”* (Hernández Pina, 2005. 51), asumimos que debemos evitar la estimulación y desarrollo del enfoque superficial, ya que, está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que debe ser la educación universitaria.

Finalmente no debemos olvidar que la adopción de los enfoques de aprendizaje, ya sea profundo o superficial, son respuestas a los contextos educativos, ya que los estudiantes se adaptan y responden según los requerimientos y necesidades académicas.

## 4.6 Conclusiones

*La Unión Europea hoy en día es una realidad política y económica con avances visibles y logros muy relevantes en el camino de construir un Estado Transnacional Europeo” (Colás y de Pablos, 2005: 15). El interés por mejorar la calidad de la educación a través de la movilidad estudiantil y académica en este continente ha estado presente desde hace varios años. Los principales programas de la Unión Europea en este campo son el programa de formación profesional y aprendizaje permanente *Leonardo da Vinci* y el programa educativo *Sócrates- Erasmus*.*

La Declaración de Bolonia pretende promover y potenciar la calidad, la compatibilidad y la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo *“a partir de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, esta iniciativa persigue el logro de objetivos estratégicos, como el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un reclamo de calidad para estudiantes y profesores de otras partes del mundo”*. (Colás, 2005:18)

El capítulo que acabamos de presentar pretende dar a conocer la gran preocupación de la Unión Europea a través del Espacio Europeo de Educación Superior por la educación superior y los factores que la influyen, para ello ha planteado una serie de posibilidades concretándose la mayoría de ellas en la Declaración de Bolonia.



## CAPÍTULO V

### Revisión de Investigaciones

A continuación daremos a conocer estudios recientes que prestan relación con los lineamientos de nuestra investigación, situándonos con mayor detención en aquellos cuyos objetivos coinciden, en cierto modo, con los nuestros.

Comenzaremos contextualizando la variable enfoque de aprendizaje, para ello partiremos diciendo que ha sido muy estudiada y desde diversas perspectivas, es así que tenemos estudios relacionados con estilos de pensamiento (Zhang, 2000), con género (Buendía y Olmedo, 2002), con inteligencia (Diseth, 2002), con resultados de aprendizaje (Muñoz y Gómez, 2005; Diseth, 2003), con experiencias de aprendizaje previas (Gravoso, Pasa, Mori, 2002), con modelos de evaluación y transculturalidad (Buendía y Olmedo), con materias de estudio, metodologías o enfoques de enseñanza del profesorado (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999), con intereses personales y rasgos de personalidad (Corominas, Tesouro, Teixidó, 2006) y los ya conocidos y mencionados estudios de Biggs y de las diferentes escuelas (descritas en el capítulo dedicado a ello) dedicadas al estudio e investigación de los enfoques de aprendizaje.

Como ya lo hemos dicho, en esta oportunidad nos centraremos en aquellos estudios que prestan mayor relación con los objetivos de nuestra investigación, nos estamos refiriendo al estudio de la Doctora Hernández Pina de la Universidad de Murcia “*Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*” y al estudio de las Doctoras Buendía y Olmedo de la Universidad de Granada “*El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?*”, ambos publicados el año 2002.

En el primer se concluye que:

- *Existe una clara coherencia entre los motivos y las estrategias pertenecientes a un mismo enfoque de aprendizaje. Asimismo, se observa una mayor consistencia en la escala de enfoque profundo.*
- *Algunos estudiantes universitarios con motivación profunda podrán hacer uso de estrategias superficiales si las demandas de la institución así lo requiriesen.*
- *Asimismo, estudiantes con motivación superficial, podrían llegar a utilizar estrategias profundas con la consiguiente ayuda por parte del profesor. (Hernández Pina, 2002:508)*

En el segundo:

- No existen globalmente diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres, sin embargo, en el análisis más exhaustivo por ítems se manifiestan diferentes tendencias hacia estrategias y motivos no sólo por género sino incluso por la interacción de éste con la titulación de preferencia. Lo que viene a ratificar resultados obtenidos previamente por Geltner (1996), McGregory, Reece y Garner (1997), Dobson y Sharma (1998).

Un estudio realizado por Dense Tolhurst de la University of New South Wales, Australia “*The influence of learning environments on students’ epistemological beliefs and learning outcomes*” señala que las creencias de los estudiantes cambia durante la implementación de los cursos, y que los estudiantes con creencias epistemológicas más complejas obtienen mejores resultados en el curso. (Tolhurst, 2007)

Cuthbert (2005) en su estudio “*The student learning process: Learning Styles or Learning Approachs?*” concluyó que los estilos de aprendizaje y las aproximaciones de aprendizaje parecen estar afectados por las experiencias pasadas y por variables de personalidad, género y contexto.

Respecto a la variable competencia genérica encontramos un estudio realizado por la Universidad de Deusto por los Doctores Laka y Narvaiza el año 2005 a una muestra chilena compuesta por estudiantes, egresados, académicos y empleadores de 24 universidades y en 10 áreas distintas. El objetivo era comparar los resultados con los obtenidos por un estudio previo en el resto de Latinoamérica, para ello utilizaron un cuestionario en el que los alumnos debían valorar con una escala del 1 al 4 el nivel de importancia y de realización de las competencias presentadas, al igual que una de las partes del cuestionario utilizado por nosotros en esta investigación.

Los resultados señalaron que sólo se podía realizar comparaciones de resultados entre académicos y graduados, ya que en el conjunto de América Latina no se encuestaron a los estudiantes ni empleadores, por lo que nos remitimos a ello. Los académicos chilenos tienen un grado de coincidencia con los del conjunto muy alto, sobre todo en el grado de realización, respecto a la valoración de la importancia en la mayoría de los casos la coincidencia es alta. Por su parte, los graduados chilenos tienen una idea sobre la importancia de las competencias algo diferente a sus homólogos latinoamericanos, obteniendo puntuaciones más altas en cuanto a importancia y grado de realización de las competencias.

Otras investigaciones sugieren el estudio de una o varias de las competencias genéricas propuestas por Tunning en relación a aspectos específicos, al igual que el caso de los enfoques de aprendizaje, daremos a conocer aquellos estudios que nos parezcan más relevantes para los efectos de nuestra investigación.

Uno de ellos es el estudio de *“Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería”* de la Doctora Soriano (2006). En su realización se trabajó con cuatro grupos de competencias ciudadanas (competencia crítica, competencia comunicativa y social y competencia en resolución de conflictos), los objetivos de la investigación hacen referencia al diagnóstico de las competencias ciudadanas de los jóvenes españoles y de familias de inmigrantes de segundo ciclo de Educación Secundaria de la provincia de Almería, elaboración y validación de un instrumento que permitiera analizar las competencias

ciudadanas y el análisis y comparación del alumnado autóctono y del alumnado inmigrante del entendimiento y puesta en práctica de las competencias ciudadanas.

Los resultados arrojaron que la competencia en la que el alumnado muestra más déficit es en “*resolución de conflictos*” y la competencia en la que mejor resultado han obtenido los grupos ha sido en “*comunicativa/social*” obteniendo puntuaciones medias por encima de 3,6. En relación a la competencia “*crítica*” se hallaron diferencias entre los grupos de la Europa del este y los españoles, manifestando más competencia “*crítica*” los europeos del este y menos los estudiantes españoles.

Otro estudio que nos parece oportuno considerar es “*La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural*” (Vilá, 2006). En él se trabajó con alumnos de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa Baix Llobregat. El principal objetivo fue analizar los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural mediante un estudio exploratorio y los resultados señalan que el alumnado ha manifestado ciertas limitaciones emocionales para afrontar con éxito la comunicación intercultural. “*La media del grupo, no obstante, se encuentra alrededor de una puntuación teórica intermedia*” (Vilá, 2006:370), las dimensiones afectivas con menor desarrollo son la atención, la confianza y la implicación en la interacción, a su vez el alumnado ha demostrado mayor grado de competencia en lo referido al respeto de las diferencias culturales y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

El estudio “*Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel Andaluz: Investigando la opinión del profesorado del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación*” (Angulo y cols, 2006), también nos parece relevante dentro de nuestra descripción. En él la Comisión Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía trabajó con: profesorado universitario que imparte docencia en la titulación, alumnado de la titulación y profesionales relacionados con el área de estudio y se pudo concluir que “*existe una coincidencia total entre el alumnado, profesorado y profesionales al estimar las cinco competencias cognitivas más valoradas. Ello indica, además de la coherencia en la percepción de los colectivos*

*mencionados, la concepción predominante que existe en relación a la formación teórica que ha de poseer el psicopedagogo, pudiendo identificarse los soportes temáticos más relevantes con el conocimiento de los procesos de aprendizaje, el diagnóstico de las necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad, la innovación y el asesoramiento curricular y los modelos e implementación de programas” (Angulo y cols, 2006:590).*

Y el último estudio que queremos mencionar es de la Doctora Hernández Pina y trata de la *“Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: Evaluación de una intervención”* (2006). El Proyecto se basa en unas cartas que un alumno de primer año, llamado Gervasio, escribe a su ombligo, haciendo reflexiones, narrando dificultades y éxitos experimentados en la etapa de la vida en que se encuentra. Estas cartas promueven la reflexión metacognitiva sobre competencias de estudio y aprendizaje, y fueron trabajadas por alumnos de primer año de dos universidades durante seis sesiones, para ello se les aplicaron diversos instrumentos para diagnosticar y ver posteriores avances. Los resultados indican que los estudiantes mejoraron su conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje.



# SEGUNDA PARTE

## ESTUDIO EMPÍRICO



## CAPÍTULO VI

### Propósito, Justificación y Objetivos

#### 6.1 Propósito

El propósito de este estudio es explorar y describir los factores enfoque de aprendizaje, competencias genéricas y rendimiento académico en alumnos de las titulaciones de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, así como las relaciones entre ellos.

#### 6.2 Justificación

Las universidades surgidas en la Edad Media, ya sea como corporaciones de alumnos y profesores o de profesores y alumnos, han enfrentado diversos desafíos, debiendo sortear y adaptarse a situaciones tan variadas como la supremacía de la Iglesia y el surgimiento de los Estados Nacionales, cada uno con expectativas socioculturales muy distintas. De acuerdo a las circunstancias específicas, encontramos diversidad de contextos en que ellas actúan, y formas de acción que adoptan frente a esos contextos.

Así, por ejemplo, en la actualidad, las universidades europeas trabajan protegidas y reguladas por el estado. En Estados Unidos y América Latina y el Caribe coexisten universidades privadas y públicas que compiten entre sí por recursos privados y públicos, ofreciendo formación profesional, asistencia técnica e investigación a distintos actores sociales, como alumnos, empresas o Estados. Es así como Chile, cuenta con un sistema de educación superior mixto, y más aún, no son sólo las universidades las encargadas de entregar formación académica superior, sino que a parte de ellas existen los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica Profesional.

La Universidad de Playa Ancha, institución estatal y perteneciente al Consejo de Rectores, está ubicada en la Región de Valparaíso, y está compuesta por cinco facultades, Facultad de Ciencias de la Educación, de Humanidades, de Ciencias

Exactas, de Arte y de Educación Física, todas ellas ubicadas en el Cerro de Playa Ancha en la Región ya mencionada, y tres de ellas cuentan con titulaciones tanto en Valparaíso como en la Sede de San Felipe, ubicada a 120 kilómetros de la Casa Central también en la Región de Valparaíso.

La Universidad de Playa Ancha, como institución estatal, ha hecho explícita la formación en los llamados objetivos transversales de la educación. Objetivos que se alcanzan a través de la formación que imparte el docente, pero que están fundamentalmente relacionados con la estructuración del proceso educativo y con la metodología de enseñanza, y que pretenden formar ciudadanos cuyas competencias les permitan desarrollarse en la sociedad actual, lugar donde *“la educación superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por si mismo y el servicio directo a la sociedad, a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos especializados”* (UNESCO, 1998:4).

Por tanto *“un cambio sustancial, de esta nueva etapa, es el papel social de las universidades como centros de formación y de aprendizaje a lo largo de toda la vida”* (Colás, 2005:104), *“su función básica es la integración social y el desarrollo personal mediante la compartición de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía”* (Comisión Europea, 1995:3).

El Espacio Europeo de Educación Superior, ha creado una serie de propuestas en vía de mejorar la calidad de la educación, una de ellas contempla la focalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitaria en torno a competencias, planteando que *“el aprendizaje universitario en base a competencias es un intento de aunar la formación académica (adquisición y construcción de saberes o conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas)”* (Colás, 2005:104), en razón a ello Hernández Pina plantea que *“en el contexto universitario de nuestros días aparece una nueva configuración de la Educación Superior que implica, entre otros aspectos, la formación en competencias”* (Hernández Pina, 2005:51).

*“La enseñanza basada en competencias supone un compromiso con y para el cambio...una formación en competencias persigue unos resultados concretos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje han de perseguir la competencia, reconocerla y evaluarla”* (Hernández Pina, 2005:60). La Universidad de Playa Ancha ha creado un plan de acción basado en el desarrollo y adquisición de competencias, para ello ha reestructurado los planes y programas, las mallas curriculares y por tanto los contenidos y la forma de entregarlos, procurando dar cumplimiento a los nuevos requerimientos de la sociedad actual.

En razón a todo lo hasta acá planteado, presentamos nuestra investigación, la que pretende describir las variables enfoque de aprendizaje, considerado como *“fenómeno intencional que está dirigido del individuo hacia el mundo que lo rodea, en cuanto está simultáneamente definido por éste”*. Hernández Pina (2005:29), la variable competencias genéricas, definidas como *“conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”* (Hernández Pina, 2005:56), y la variable rendimiento académico entendido como *“ indicador de la eficacia del currículo, la cual indica si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas”* (Díaz Barriga y otros, 1998:146), *“es el indicador de la productividad de un sistema educativo que involucra operadores o prestantes, (docentes, administradores, obreros) operadores o usuarios (estudiantes, comunidades), y unas condiciones espacio-temporales de operación o de contexto del proceso”*. (Hernández de Rincón, 2005:9) para posteriormente correlacionarlas e intentar realizar pequeñas predicciones, como lo plantea la investigación descriptiva. (Hernández Sampieri, 1998; Buendía y cols, 1999)

Para ello estudiaremos las titulaciones de Pedagogía en Educación Diferencial, en Educación Parvularia y en Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

## **6.3 Objetivos**

### **6.3.1. Objetivo General**

Describir los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico de los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía en Educación Diferencial, en Educación Parvularia y en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, así como las relaciones entre ellos.

### **6.3.2 Objetivos Específicos**

1. Describir y explorar los enfoques de aprendizaje de la muestra del estudio.
2. Analizar la coherencia entre motivación y estrategia en los enfoques de aprendizaje.
3. Analizar las diferencias de los enfoques de aprendizaje en función de las variables titulación, curso, edad y género.
4. Describir, explorar y realizar el estudio diferencial de las competencias genéricas en función de las variables titulación, curso, edad y género.
5. Describir, explorar y realizar el estudio diferencial del rendimiento académico en función de las variables titulación, curso, edad y género.
6. Determinar las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico en la muestra de estudio.

## CAPÍTULO VII

### Aspectos Metodológicos

#### 7.1 Población/ Muestra

En la descripción de la muestra Fox (1987) establece un proceso de muestreo que se compone de cinco etapas: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos. Partiendo de este esquema, detallamos las características de la muestra en la tabla 1.

La investigación se ha llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en las titulaciones de Pedagogía en Educación Diferencial, en Educación Parvularia y en Educación Básica.

Atendiendo a las características del objeto de estudio de esta investigación, la selección de la muestra invitada del alumnado se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico (Hernández Sampieri, 1998), ya que la elección de éstos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con la investigación, en palabras de Latorre y otros (1996) denominamos muestreo accidental o causal. En esta muestra se integra al alumnado de 2º, 3º y 4º año de cada una de las titulaciones invitadas.

La muestra que acepta participar en el estudio (muestra aceptante) coincide con la muestra productora de datos.

	Número Total	Porcentaje
Muestra Invitada	330	100%
Muestra Aceptante	185	56%
Muestra Productora de Datos	185	56%

Tabla N° 1: Muestra Total

	Muestra Invitada	Muestra Aceptante	Muestra Productora de Datos
Pedagogía en Educación Diferencial	95	46 (48,42%)	46 (48,42%)
Pedagogía en Educación Parvularia	120	56 (46,66%)	83 (46,66%)
Pedagogía en Educación Básica	115	83 (73,91%)	83 (73,91%)

Tabla N° 2 : Muestra por Titulación

Finalmente la muestra productora de datos quedó compuesta por un 44,9% de alumnos de Educación Básica, un 30,3% de alumnos de Educación Parvularia y un 24,9% de alumnos de Educación Diferencial. Del total de ellos, el 36,2% cursa 2° año de titulación, el 33 % cursa 3° año y el 30,8% cursa 4° año.

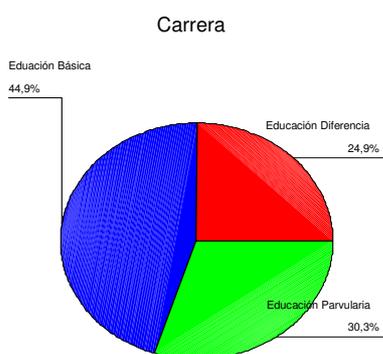


Figura N° 23: Gráfico Carrera

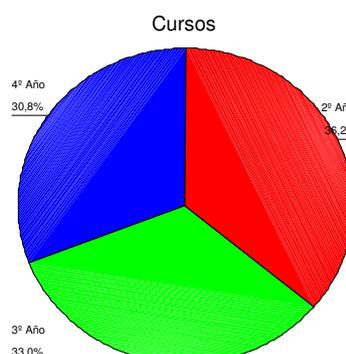


Figura N° 24: Gráfico Curso

Respecto a la edad de los alumnos encuestados el 53,5% tiene entre 20 y 21 años, el 22,7% tiene entre 22 y 23 años, el 13,5% tiene entre 18 y 19 años, el 5,4% tiene entre 24 y 25 años, y el 4,9% tiene más de 26 años.

En relación al género, sólo el 10,3% de los encuestados pertenece al género masculino y el 89,7% al género femenino.

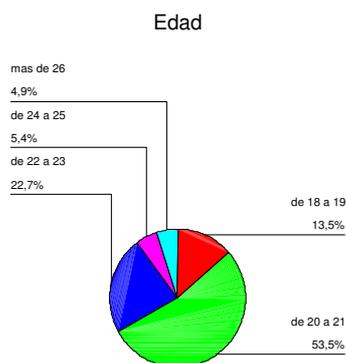


Figura N° 25: Gráfico Edad

## 7.2 Diseño

La naturaleza de nuestra investigación, atendiendo a los objetivos planteados responde a una investigación “no experimental” o “ex-post-facto” (Bisquerra, 1989; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), ya que no pretendemos controlar las variables.

El tipo de investigación corresponde a una investigación descriptiva, por lo que no plantearemos hipótesis, ni intentaremos aplicar ni controlar tratamiento, sino que descubrimos e interpretamos la información contenida en la muestra elegida (Buendía y cols, 1999), mediante la selección de variables, las que serán organizadas, sintetizadas y aclaradas a través de la descripción de estas mismas.

Para llevar a cabo lo recientemente planteado, trabajaremos con las titulaciones de Pedagogía en Educación Diferencial, en Educación Parvularia y en Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, e intentaremos describir de manera minuciosa las variables enfoque de aprendizaje, competencias genéricas y rendimiento académico de la muestra, procurando establecer relaciones entre ellas y dando cumplimiento así con uno de los objetivos de la investigación descriptiva. (Buendía y cols, 1999)

Respecto a la recogida de datos, nuestro estudio corresponde a una investigación por encuesta (González, 1999), en él “se recoge información de forma sistemática, sin que el investigador lleve a cabo manipulaciones ni intervenciones” (Abramson, 1990, citado en González, 1999), tal información se obtiene mediante la aplicación

de dos cuestionarios cerrados, uno referido al enfoque de aprendizaje y el otro referido a las competencias genéricas. El rendimiento académico será medido a través de certificación académica otorgada por el Coordinador de Titulación respectivo. En cuanto al tipo de datos que se obtienen, el diseño responde a una estrategia de tipo transversal, ya que la recogida de los datos se realiza en un único momento temporal.

### **7.3 Variables**

Los objetivos que se han planteado en la investigación han permitido determinar las variables sujetas a estudio, y con ello pretendemos dar cumplimiento a éstos.

Las variables estudiadas han sido: los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico de los estudiantes de las titulaciones de Pedagogía en Educación Diferencial, en Educación Parvularia y en Educación Básica pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

Además, hemos considerado e incluido las variables independientes o de identificación como la titulación, el curso, la edad y el género.

Describimos más detalladamente las tres variables dependiente incluidas en nuestra investigación. Por un lado hemos introducido los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos de educación superior de las titulaciones anteriormente mencionadas.

El “Modelo 3P” desarrollado por Biggs (1987; 1993), defiende en términos generales, que los enfoques de aprendizaje del alumnado se componen de la interacción entre las características del estudiante, el contexto de aprendizaje (presagio) afrontamiento de las tareas (proceso) y los resultados del aprendizaje (producto). Enmarcado en este modelo y tras décadas de investigaciones en el campo de los procesos de aprendizaje, éste autor concluye definiendo dos tipos de enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes en las instituciones universitarias. De una

parte se demuestra un enfoque de aprendizaje profundo y de otro lado un enfoque de aprendizaje superficial.

Con la intención de hacer más operativa la variable de enfoques de aprendizaje detallamos cómo se llegó a estos enfoques. El “Modelo 3P” estudia las estrategias utilizadas por el alumnado en su aprendizaje y la motivación de este alumnado para aprender. Estas estrategias y motivaciones corresponden a las variables estudiadas siendo denominadas y definidas de la siguiente manera (Biggs, 2001):

- *Estrategia profunda*: Se refiere a las estrategias necesarias en la comprensión de la tarea, de su significado, como por ejemplo el uso de analogías y metáforas.
- *Estrategia superficial*: Estrategia que se utiliza para el aprendizaje es la reproducción del material a través de la repetición.
- *Motivación profunda*: El interés o motivación es intrínseco a la tarea, el alumnado con esta motivación tiene la intención de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario.
- *Motivación superficial*: Esta motivación es extrínseca al propósito de la tarea, el alumnado que la posee tiene la intención de aprender para evitar el fracaso con el menor esfuerzo posible.

Cada una de las variables definidas se obtienen, de la sumatoria de cinco ítems del cuestionario de estudios revisado-2 Factores (ver anexos) y puede tomar los valores de 5 a 25, de modo que cuanto más alto sea éste, más pertenecerá el estudiante a la motivación o estrategia en cuestión.

La unión de una de las estrategias con un tipo de motivación define un determinado enfoque, que según diversas investigaciones internacionales (Biggs, Kember y Leung, 2001; Fox, McManus y Zinder, 2001; Leung, Chan, 2001, Pilcher, 2002) y nacionales (Olmedo, 2001; Olmedo y Buendía, 2002; Hernández Pina, García,

Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; García, 2004) se configuran principalmente en dos enfoques de aprendizaje: el enfoque profundo y el enfoque superficial. El enfoque profundo está compuesto de estrategia y motivación profunda, siendo en el caso del superficial la unión de la estrategia y motivación superficial. Tanto los enfoques como sus componentes serán medidos por el cuestionario de Biggs, Kember y Leung (2001), *the revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F)* que detallaremos en el apartado respectivo.

La segunda variable de estudio objeto de nuestra investigación ha sido las competencias genéricas. Comenzaremos planteando que la idea de formar a los estudiantes universitarios, en base a competencias, surge como producto de la convergencia entre el sistema formativo y las formas de producción. Ambos aspectos se han desarrollado durante las dos últimas décadas, y se han basado en distintos planteamientos derivados de las relaciones entre universidad y mercado laboral, como consecuencia del decaído modelo de formación universitaria centrado en la adquisición de conocimientos; modelo que queda obsoleto a partir de la década de los ochenta, producto de la crisis económica y la fuerte competencia comercial entre países a causa de la globalización y la fuerte incursión de las tecnologías de la información y la comunicación que originan una nueva estructura social y un nuevo tipo de sociedad. Este nuevo escenario conlleva nuevas profesiones y métodos de trabajo, modificándose las competencias requeridas en las nuevas actividades laborales (Comisión Europea, 1995) y requiere de la consideración de los recursos humanos, de las habilidades y competencias, de un cambio en el papel de la formación, y no precede al trabajo sino que camina a la par (Colás, 2005).

Por tanto *“un cambio sustancial, de esta nueva etapa, es el papel social de las universidades como centros de formación y de aprendizaje a lo largo de toda la vida”* (Colás, 2005:104). *“Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no significa que se reduzca la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Su función básica es la integración social y el desarrollo personal mediante la compartición de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía”* (Comisión Europea, 1995:3).

Para dar cumplimiento a la función de integración social y personal a la que hacemos alusión, las instituciones de educación superior han de convertirse en un sistema interdependiente, donde los cambios requeridos se implementen de manera conjunta, mediante la transdisciplinariedad, garantizando transparencia y calidad. Para ello es necesario contar con una institución reflexiva (Biggs, 2001a, Hernández Pina, 2005), que aprenda, que esté comprometida realmente con la calidad de la enseñanza (Zabalza, 2000; Hernández Pina, 2005) y que favorezca la transferencia del conocimiento (Medrano, 2002; Hernández Pina, 2005).

*“La Unión Europea hoy en día es una realidad política y económica con avances visibles y logros muy relevantes en el camino de construir un Estado transnacional europeo”* (Colás y de Pablos, 2005: 15). El interés por mejorar la calidad de la educación a través de la movilidad estudiantil y académica en este continente ha estado presente desde hace varios años. Los principales programas de la Unión Europea en este campo son el programa de formación profesional y aprendizaje permanente *Leonardo da Vinci* y el programa educativo *Sócrates- Erasmus*.

*“El aprendizaje universitario en base a competencias es un intento de aunar la formación académica (adquisición y construcción de saberes o conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas)”* (Colás, 2005:104).

*“La educación basada en normas de competencia en el nivel superior, y atendiendo al concepto de competencia entendida como el potencial que deriva en un comportamiento integral, se orienta hacia una formación también integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad”* (Rojas, 2000:68-69). *“La competencia, en su sentido amplio tiene que ver con el desarrollo de la ciudadanía y la cultura, se refiere a todos los individuos, a todas las profesiones y a todos los ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales”* (Vossio, 2002:71)

Desde este planteamiento la formación en competencia *“exige la activación de dimensiones y conocimientos conjugados de forma coherente y eficiente: una dimensión instrumental o y cognitiva, una dimensión contextual (psicosocial) y una dimensión personal de acción orientadas o guiadas por unas metas o propósitos”*

(Colás, 2005: 106), al hablar de ella hacemos referencia a un proceso dinámico y continuo, anclado en *“comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo que se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Constituye un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria por otra”* (Levy-Levoyer, 2003:47), por tanto una competencia es un constructo molar relativo a un conjunto de destrezas, conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad (Zabalza, 2003 y Omerger 2002).

*“Obviamente cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así, cada competencia está formada por diversas unidades de competencia.”* (Zabalza, 2006:71), de tal forma entendemos la *“competencia como la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados”* (Colás, 2005:107), lo que *“permite la ejecución correcta de una tarea; así una competencia podría ser tanto la posesión de ciertos conocimientos o como la práctica en la resolución de tareas”* (Comellas, 2002: 19).

La variable competencias genéricas será medida a través del Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED, el que se explica el apartado respectivo.

Y la tercera variable objeto de nuestra investigación ha sido el rendimiento académico, entendido como *“un indicador de la eficacia del currículo, la cual indica si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas”* (Díaz Barriga y otros, 1998:146), *“es el indicador de la productividad de un sistema educativo que involucra operadores o prestantes, (docentes, administradores, obreros) operadores o usuarios (estudiantes, comunidades), y unas condiciones espacio-temporales de operación o de contexto del proceso”*. (Hernández de Rincón, 2005:9)

Según un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Madrid derivado del Proyecto de Innovación Docente, tanto el esfuerzo llevado a cabo por el estudiante como sus habilidades y conocimientos previos al ingreso de la universidad influyen sobre el rendimiento académico, sin embargo y según indica Hernández del Rincón (2005), existen otros factores incidentes en él, tales como la masificación y el consecuente congestionamiento de las unidades académicas, los diseños curriculares, la estructura educativa, la calidad del docente en su formación profesional y pedagógica y los criterios clientelísticos que privan en la selección de este tipo personal.

La variable rendimiento académico ha sido evaluada a través de un certificado otorgado por el Coordinador de cada titulación encuestada, tal certificado expresa el rendimiento del alumno en una escala del 1,0 al 7,0, para efecto y en razón de los objetivos de nuestra investigación, esta escala fue transformada a criterios cualitativos que van de muy bueno a malo, como se explica en detalle en el apartado destinado a los instrumentos.

## **7.4 Materiales**

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información en nuestra investigación son: Cuestionario de Procesos de Estudios Revisado – 2 factores (R-SPQ-2F) Modificado, Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED y Certificado de Rendimiento Académico otorgado por la Universidad de Playa Ancha, los que serán descritos con mayor detalle a continuación.

### **7.4.1 Cuestionario de procesos de estudios revisado-2 factores (R-SPQ-2F) Modificado**

El Cuestionario de Procesos de Estudios Revisado-2 factores (R-SPQ-2F) Modificado, surge el año 2005 cuando se aplicó a una muestra de alumnos chilenos el R-SPQ-2F Versión Española, traducido y adaptado al español por la doctora Hernández Pina, cuya versión original de dos factores del cuestionario mostró

valores alpha de Cronbach adecuados y valores de compatibilidad razonablemente correcta de acuerdo al análisis confirmatorio.

Una vez aplicado y de acuerdo a los resultados obtenidos, tanto por él como por una escala de estimación, que señalaba el grado de comprensión de los ítems, fue necesario realizar pequeñas modificaciones surgiendo así el nuevo instrumento, el que quedó compuesto, al igual que el original por 20 ítems, los que en su esencia son los mismos, sólo se cambiaron aquellos términos que para el alumnado chileno causaban confusión. A su vez, se modificaron las alternativas a las cuales se ven expuestos los ítems, siendo, al igual, que en el instrumento en versión española, una escala Lickert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo), como se describe a continuación:

Alternativa	Ítem
A	Totalmente en desacuerdo
B	En desacuerdo
C	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D	De acuerdo
E	Totalmente de acuerdo

Tabla N° 3: Alternativas Instrumento Modificado

La alternativa seleccionada deberá ser marcada con una X.

Para calcular las puntuaciones es necesario utilizar la siguiente tabla:

Alternativa	Puntuación
A	1
B	2
C	3
D	4
E	5

Tabla N° 4: Ponderación Instrumento Modificado

Este Cuestionario, al igual que en su versión española, identifica subescalas de estrategias y motivos dentro de la propia escala de enfoque. Las subescalas se

calculan sumando las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems que lo conforman.

Subescalas	Puntuaciones
Motivos Profundos: Interés Intrínseco	1+5+9+13+17
Estrategias Profundas: Búsqueda de la máxima comprensión	2+6+10+14+18
Motivos Superficiales: Miedo al fracaso	3+7+11+15+19
Estrategias Superficiales: Aprendizaje memorístico	4+8+12+16+20

Tabla N° 5: Puntuación Subescalas

Para obtener la escala propia del cuestionario, tipo de enfoque de aprendizaje sumamos las siguientes subescalas:

Tipo de Enfoque de Aprendizaje	Subescalas	Puntuaciones
Enfoque Profundo	Motivación Profunda + Estrategia Profunda	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque Superficial	Motivación Superficial + Estrategia Superficial	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20

Tabla N° 6: Constitución de Enfoques de Aprendizaje

El análisis de la fiabilidad de la Versión Modificada del cuestionario R-SPQ-2F utilizada en nuestro estudio, se realiza mediante el coeficiente de alpha de Cronbach de las escalas de los enfoques y de las subescalas de éstos. De estos análisis obtenemos un alpha de 0,82 para el enfoque profundo y 0,73 para el enfoque superficial, mientras que en las subescalas, el alpha para la motivación profunda es de 0,68; de la estrategia profunda es de 0,69; de la motivación superficial es 0,63 y de la estrategia superficial es de 0,49.

La validez se obtuvo al realizar el análisis factorial de componentes principales y la matriz de componentes rotados (Método de extracción: Análisis de Componentes Principales, y Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser), la que nos arrojó 5 componentes. A estos 5 componentes también le realizamos un análisis de fiabilidad, mediante el coeficiente de alpha de Cronbach. Es así como la fiabilidad del componente 1 es de 0,56; el componente 2 es fiable en un 0,54; la fiabilidad del

componente 3 es de 0,61; la fiabilidad del componente 4 es de 0,04, vale decir es casi nula; y finalmente, la fiabilidad del componente 5 es de 0,61. De lo que podemos decir que cuatro de los cinco componentes son fiables, de lo que se deducirían las subescalas del cuestionario de procesos de estudios revisado-2 factores (R-SPQ-2F) Modificado.

Para finalizar la presentación de nuestro instrumento y justificar la aplicación de éste en su Versión Modificada para el contexto chileno, presentamos una tabla comparativa de fiabilidad, en la que damos a conocer los resultados obtenidos con el R-SPQ-2F Versión Original el año 2001 por su autor, y los resultados obtenidos por nosotros el año 2005 con el R-SPQ-2F Versión Española y el R-SPQ-2F Versión Modificada.

Por su parte, la fiabilidad del instrumento aplicado a una muestra española por la doctora Hernández Pina y su equipo fue de 0,68 (Hernández Pina y cols, 2004); resultado que coincide con los obtenidos en nuestra investigación.

	Biggs (2001) N= 495 R-SPQ-2F Versión original Universidad de Hong Kong	Sarzoza (2005) N=63 R-SPQ-2F Versión española Universidad de Playa Ancha	Sarzoza (2005) N= 204 R-SPQ-2F Versión chilena Universidad de Playa Ancha
Fiabilidad Motivación Profunda	0,62	0,62	0,68
Fiabilidad Estrategia Profunda	0,63	0,56	0,69
Fiabilidad Motivación Superficial	0,72	0,44	0,63
Fiabilidad Estrategia Superficial	0,57	0,24	0,49

Tabla N° 7: Tabla comparativa fiabilidad subescalas

#### 7.4.2 Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED

El Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED, fue presentado en las 1° Jornadas Universitarias JUNTEDU el año 2004 en Madrid y desde entonces ha sido utilizado tanto en Europa como en América Latina y el Caribe.

El instrumento de medición fue creado para profesionales egresados de diferentes titulaciones, aunque en esta oportunidad y previa aprobación de expertos en el tema se utilizará en estudiantes universitarios cuya formación académica se basa en competencias, con el objetivo de conocer la percepción sobre la formación recibida por la Universidad y las posibles salidas laborales, a su vez pretende indagar respecto al grado de importancia otorgada y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de las 30 competencias genéricas expuestas. Por otro lado, solicita ordenar las 5 competencias consideradas más relevantes, para finalizar entrega un listado de 17 competencias consideradas importantes para el desarrollo profesional de los psicopedagogos, tanto por éstos como por las empresas que los emplean, y se les sugiere ordenarlas de acuerdo al grado de importancia otorgado según su opinión.

La validez de contenido del instrumento se hizo a través de juicio de expertos, quienes catalogaron de válido y confiable frente a la muestra a quién sería expuesto.

La forma de contestar este instrumento es mixta, por un lado el encuestado debe completar ciertos antecedentes académicos y personales, y por otro debe dar respuesta a dos preguntas seleccionando y marcando con un X la alternativa considerada más adecuada a su situación personal actual. Posteriormente al encuestado se le entrega una lista de 30 competencias genéricas sobre las cuales debe señalar, en forma paralela, la importancia otorgada y en nivel alcanzado en cada uno de ellos, como lo indica la siguiente tabla:

Competencia	Importancia				Nivel			
	1	2	3	4	1	2	3	4

Tabla N° 8: Importancia/ Nivel Competencia Genérica

Los valores expuestos representan los siguientes criterios:

Valor	Criterio
1	Nada
2	Poco
3	Bastante
4	Mucho

Tabla N° 9: Tabulación Valor/ Criterio Competencias Genéricas

En la siguiente parte del cuestionario, los encuestados deben completar un cuadro señalando con el número del ítem las 5 competencias consideradas más importantes para su formación, como lo señala la tabla:

Prioridad	Número de ítems (competencia)
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	

Tabla N° 10: Competencias en orden de Prioridad

Y en la última parte del cuestionario, el alumno debe ordenar según grado de importancia las 17 competencias propuestas por psicopedagogos y empleadores para el desempeño de dicha profesión, como lo indica la siguiente tabla:

Competencia	Ranking

Tabla N° 11: Ranking de Competencias Genéricas para Psicopedagogía

### 7.4.3 Certificado de Rendimiento Académico

Los datos sobre el rendimiento académico se han obtenido a través del Certificado de Rendimiento Académico. Este certificado es el instrumento utilizado por las

Coordinaciones de Titulación de la Universidad de Playa Ancha y está constituido por el listado de asignaturas correspondiente a la malla curricular de la titulación respectiva. Frente al enunciado de cada asignatura hay una casilla en blanco, la que debe ser llenada con el promedio final obtenido en ella por el alumno en cuestión, es un instrumento evaluativo de carácter individual y pertenece al expediente de los estudiantes.

La escala de medición evaluativa de mencionado instrumento va de 1,0 a 7,0, siendo ésta la máxima calificación.

Para los efectos de nuestra investigación la escala fue transformada de la siguiente manera:

Valor	Criterio
1,0 a 3,9	Malo
4,0 a 4,9	Regular
5,0 a 5,9	Bueno
6,0 a 7,0	Muy Bueno

Tabla N° 12: Conversión Valor a Criterio

A partir de este momento se hablará de conceptos evaluativos (criterios), los que en su momento serán transformados a escala numérica para efecto correlación de variables, donde:

Criterio	Valor
Malo y Regular	1
Bueno y Muy bueno	2

Tabla N° 13: Conversión Criterio a Valor

## 7.5 Procedimiento

### 7.5.1 Cronograma

La investigación se desarrolló en Chile, en la Universidad de Playa Ancha de la Región de Valparaíso, durante el curso académico 2006 y 2007. En el siguiente apartado se muestran las fases en las que se desarrolló la investigación, las cuales se detallan en los apartados posteriores.

	Sep 06	Oct 06	Nov 06	Dic 06	En 07	Feb 07	Mar 07	Ab 07	May 07	Jun 07	Jul 07	Agos 07	Sep 07	Oct. 07
Documentación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Contacto con las autoridades universitarias	X			X			X							
Aplicación Aplicación (R-SPQ-2F) Modificado								X						
Aplicación Cuestionario Competencias Genéricas								X						
Recolección Antecedentes Académicos								X						
Análisis								X	X	X	X	X	X	X
Informe									X	X	X	X	X	X

### 7.5.2 Fases de la Investigación

#### 7.5.2.1 Documentación

La fase de documentación se define como la búsqueda, organización, revisión, lectura y reflexión de la literatura relacionada con el objeto de estudio. Esta búsqueda y revisión se efectuó durante toda la investigación y a través de diferentes fuentes documentales primarias y secundarias: bibliografía, bases de datos, Internet, etc.

### **7.5.2.2 Contacto con las Autoridades**

Se contactó a las autoridades académicas de la Universidad de Playa Ancha, con el objetivo de exponerles el estudio y pedirles su colaboración en él. Las autoridades aceptaron colaborar y establecer las fechas de aplicación del cuestionario R-SPQ-2 Modificado, del cuestionario de Competencias Genéricas y la entrega de Antecedentes Académicos relativos al Rendimiento Académico.

### **7.5.2.3 Aplicación R-SPQ-Modificado**

Esta fase corresponde a la administración del cuestionario The revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) Modificado. La aplicación del cuestionario se realizó en horario académico, en las clases ordinarias y de acuerdo al calendario establecido por los Coordinadores de Titulación y el investigador. El cuestionario fue suministrado a los alumnos de 2º, 3º y 4º año de las titulaciones ya mencionadas.

### **7.5.2.4. Aplicación Cuestionario Competencias Genéricas**

Esta fase, al igual que la anterior, corresponde a la administración de un cuestionario, en esta oportunidad se trata del Cuestionario de Competencias Genéricas de las titulaciones de Educación de la UNED. El instrumento se aplicó en horario de clases y de acuerdo a la planificación y calendario acordado con cada uno de los Coordinadores de las titulaciones de pedagogía ya mencionadas.

### **7.5.2.5 Recolección Antecedentes Académicos**

Los antecedentes académicos comprendidos en esta investigación, están referidos al rendimiento académico, representado por el promedio de notas obtenido por los alumnos en cada una de las asignaturas cursadas durante el tiempo de estadía en la titulación elegida. La obtención de tal información fue posible gracias a la disponibilidad de los Coordinadores de Titulaciones, quienes entregaron dicha información en sus horarios de trabajo técnico.

### **7.5.2.6 Análisis de los Resultados**

Esta fase se refiere a los análisis estadísticos realizados en nuestra investigación y que se han desarrollado prácticamente durante toda la investigación. Esta fase se compone de varios momentos: (a) creación de base de datos e introducción de datos; (b) estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados; (c) estudio de los supuestos paramétricos, (d) análisis descriptivos y frecuencia y (e) análisis de las diferencias significativas y relación de las variables en estudio.

Para realizar los diferentes análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 11.5.

## CAPÍTULO VIII

### **Análisis de datos y los Resultados**

El análisis de resultados se hará en función de los objetivos propuestos como lo detallamos a continuación:

Objetivo 1: *“Describir y explorar los enfoques de aprendizaje de la muestra de estudio”*

Los participantes del estudio se catalogan en cada uno de los enfoques cuando cumplen determinados criterios establecidos por Biggs (citado en Barca, Porto y Santorum, 1997). Según este autor el alumnado que posee una puntuación superior a la media en las escalas que componen el enfoque profundo, y a la vez inferiores a la media en las escalas del enfoque superficial, adopta un enfoque profundo exclusivamente. Mientras que si, cumpliendo el criterio de ser superior en las escalas del enfoque profundo, se encuentran en la media de las escalas del superficial, el alumnado adopta un enfoque profundo predominante. El alumnado que cumple el caso inverso adopta un enfoque superficial exclusivo y predominante, respectivamente.

La comprobación de los criterios enunciados, clasifica nuestra muestra (N= 185) en 3 grupos. Alumnos que adoptan un enfoque profundo, este grupo está constituido por el 91,9 %, mientras que los alumnos que adoptan un enfoque superficial corresponden al 6,5 %, y los alumnos que no manifiestan un enfoque determinado, por obtener el mismo puntaje tanto en las escalas pertenecientes a enfoque profundo como en las escalas pertenecientes a enfoque superficial, corresponden al 1,6% como lo señala la figura:



Figura N° 26: Gráfico Enfoque de Aprendizaje

Las medias de las escalas del enfoque profundo siempre son más altas que en las escalas del enfoque superficial, como lo señala la siguiente tabla:

Subescala	X (media)	DT (desviación típica)
Motivación Profunda	17,7	2,6
Estrategia Profunda	11,2	3,0
Motivación Superficial	17,0	2,5
Estrategia Superficial	12,9	3,0
Escalas Profundas	34,5	4,4
Escalas Superficiales	24,1	5,2

Tabla N° 14 : Medias y Desviaciones Típicas Subescalas y Escalas Enfoques de Aprendizaje

Las subescalas de motivación profunda ( $X= 17,7$ ;  $dt=2,6$ ) muestran las medias más altas, seguidas de las subescalas de motivación superficial ( $X= 17,0$ ;  $dt= 2,5$ ) de las subescalas de estrategia superficial ( $X= 12,9$ ;  $dt= 3,0$ ) y en último lugar se ubican las subescalas de estrategia profunda ( $X=11,2$ ,  $dt=3,0$ ). Por su lado las escalas profundas tienen un promedio de 34,5 con una desviación típica de 4,4; mientras que las escalas superficiales tienen un promedio de 24,1 y una desviación típica de 5,2.

Respecto a las subescalas, podemos decir que de la muestra participante el 90,8% manifestó tener motivación profunda; el 6,5% motivación superficial y el 2,7% no

manifiesta inclinación por ninguna de ellas. Respecto a las subescalas de estrategia, el 78,4% de los encuestados manifestó estrategias profundas; el 14,6% estrategias superficiales y el 7,0% no manifiesta inclinación por ninguna de ellas, como se puede observar en las figuras 27 y 28.



Figura N° 27: Gráfico Motivación

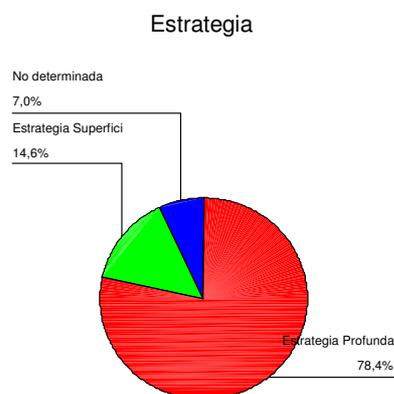


Figura N° 28: Gráfico Estrategia

En síntesis, observamos que los participantes demuestran, en un porcentaje muy alto, tener y utilizar motivación y estrategias profundas, respectivamente. De lo que se infiere que el aprendizaje para nuestra muestra, es un acto emocionalmente satisfactorio, de concepción cualitativa, cuya motivación se basa en el interés, comprensión y significación de las materias para lo cual utilizan estrategias que les permitan planificar de manera adecuada y eficaz las tareas a realizar, haciendo de ello una experiencia grata y de enriquecimiento personal (Hernández Pina, 2005).

**Objetivo 2: “Analizar la coherencia entre motivación y estrategia en los enfoques de aprendizaje”**

Para lograr este objetivo calculamos el coeficiente de correlación existente entre las subescalas de enfoque profundo y de enfoque superficial, tal como lo hicieron Hernández Pina y cols.(2002) en la investigación “Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”.

En tal investigación se obtuvo, tanto a nivel global como por cursos, que los coeficientes de correlación más altos se encuentran dentro del enfoque profundo, observación que se repite en el análisis realizado por titulaciones, excepto en las carreras de Biología, Filología, Matemáticas y Medicina, en donde las correlaciones más altas entre motivos y estrategias se encuentran ubicadas en el enfoque superficial. En todos los casos, tanto a nivel global, como por cursos y titulaciones, las correlaciones obtenidas entre subescalas dentro de un enfoque, resultaron ser más significativas.

En relación a nuestro estudio podemos decir que las correlaciones más altas se encuentran, a nivel de titulaciones, en las subescalas superficial, excepto en la titulación de Educación Parvularia, donde la correlación más alta se encuentra en las subescalas profundas, lo que se justificaría en las características de la malla curricular de los participantes y en la metodología formativa utilizada por los docentes de la titulación, cuyo objetivo es entregar una educación integral, para que el futuro profesional sea capaz de desempeñarse en diversos ámbitos tanto sociales como económicos, razón por la que la Educación Parvularia en Chile es una de las pedagogías con mayor prestigio y con mayores perspectivas de desarrollo.

Respecto a los cursos, las correlaciones más altas se encuentran en las subescalas superficial, salvo en los alumnos de 2º año, donde la correlación más alta se da en las subescalas profundas, lo que se podría justificar precisamente en el curso de procedencia. Generalmente los estudiantes de primer año están aún muy sesgados por la formación recibida durante la educación secundaria, donde, lamentablemente, las características del enfoque superficial son suficientes para superar las asignaturas y las exigencias de éstas, sin embargo al cursar 2º año, teniendo ya un año de experiencia como estudiantes de educación superior la situación cambia y la motivación aumenta al estudiar, en la mayoría de los casos, en la titulación voluntariamente elegida, y a la vez aún no se han contaminado con estrategias de uso fácil y de resultados a corto plazo suficientes, por lo que, a nuestro parecer actúan de manera “honesta” frente a las situaciones académicas.

En relación a la edad, las correlaciones más altas se dan en las subescalas superficial para las edades 2 y 4, y en las subescalas profundas para las edades 1 y 5, por su parte la edad 3 correlaciona de igual manera ambas subescalas. Tal resultado se puede explicar en el curso de procedencia en relación a la edad. Los alumnos de la edad 1, se encuentran cursando 2º año de carrera, y como explicamos en el párrafo anterior, son alumnos cuyas respuestas académicas son honestas con sus motivaciones e intereses por lo que actúan de manera coherente con ello, al igual que los alumnos de la edad 5, vale decir, mayores de 26 años, quienes habiendo superado la etapas de absoluta motivación e interés por la titulación elegida y luego del inevitable estancamiento en ella con el respectivo uso de estrategias cortoplacistas, han madurado y comprendido la finalidad del aprendizaje como una situación de crecimiento y enriquecimiento personal y no como una obligación social y cultural.

Y finalmente, respecto al género, las correlaciones más altas se dan en las subescalas superficial para ambos casos.

A continuación presentamos una tabla resumen en la que comparamos nuestro estudio con investigaciones previas, en él podemos observar que en todas las ocasiones el motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias profundas, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategia superficial (Hernández Pina, 2002), y el motivo superficial no correlaciona, como era de esperar, con las estrategias profundas, sí con las estrategias superficiales.

Estudios Previos	Superficial Motivos-Estrategias	Profundo Motivos-Estrategias
O'Neil & Child (1984)	0,49	0,5
Biggs (1987)	0,43	0,62
Watkins (1988)	0,48	0,59
Beckwith (1991)	0,42	0,59
Hernández Pina (2002)	0,33	0,58
Nuestro estudio	0,54	0,55
<b>Titulación</b>		
Educación Diferencial	0,58	0,50
Educación Parvularia	0,48	0,58
Educación Básica	0,59	0,53
<b>Curso</b>		
2º año	0,57	0,60
3º año	0,55	0,52
4º año	0,56	0,44
<b>Edad</b>		
1	0,57	0,67
2	0,55	0,49
3	0,51	0,51
4	0,73	0,43
5	0,65	0,76
<b>Género</b>		
Hombre	0,61	0,42
Mujer	0,56	0,55

Tabla N° 15: Congruencia entre Motivos y Estrategias dentro de un mismo enfoque.

Esta tabla resumen pretende dar a conocer los resultados obtenidos en nuestra investigación y compararlos con los obtenidos en investigaciones previas, en él podemos observar que el motivo profundo correlaciona directamente con las estrategias profundas, y a su vez los motivos superficiales correlacionan de manera significativa con las estrategias superficiales. Sin embargo y a diferencia de los estudios previos, el nuestro indica mayor correlación en las escalas superficiales que profundas, lo que puede deberse a las características propias de la muestra, en relación a titulación y más aún a cursos de procedencia.

**Objetivo 3: “Analizar las diferencias de los enfoques de aprendizaje en función de las variables titulación, curso, edad y género”**

A continuación hemos procedido a analizar los enfoques de aprendizaje en función de las variables independientes titulación, cursos, edad y género. Para ello presentamos los resultados en tablas, y comenzamos con el análisis de las escalas

(Enfoque Profundo/ Enfoque Superficial) y luego de las subescalas (Motivos Profundos, Estrategias Profundas, Motivos Superficiales y Estrategias Superficiales).

**En relación con la variable titulación:**

	Educación Diferencial		Educación Parvularia		Educación Básica	
	EP	ES	EP	ES	EP	ES
x	35,5	23,7	35,0	23,9	33,7	24,3
dt	3,6	4,7	4,5	4,8	4,7	5,6

Tabla N° 16: Medias y Desviaciones Típicas Escalas Enfoques de Aprendizaje

Las medias más altas se obtienen en las escalas profundas en las 3 titulaciones.

Para conocer si existían diferencias de medias entre los ítems de las diferentes escalas utilizamos el estadístico t–Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%. De lo que podemos concluir que no existen diferencias significativas en ningunos de los ítems en relación a la titulación de los participantes (ver anexo).

En relación a las subescalas:

	Educación Diferencial				Educación Parvularia				Educación Básica			
	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S
X	18,0	17,5	11	12,7	17,6	17,4	11,1	13,1	17,2	16,5	11,5	12,8
dt	1,8	2,3	2,5	2,8	2,8	2,3	3,1	2,9	2,7	2,6	3,1	3,2

Tabla N° 17: Medias y Desviaciones Típicas Subescalas Enfoques de Aprendizaje

Las medias más altas las obtienen los alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial en las subescalas de motivación profunda (X= 18,0 ; dt 1,8) y estrategias profundas (X= 17,5 ; dt= 2,3), seguida de Educación Parvularia en la subescala estrategia superficial (X= 13,1 ; dt = 2,9) y de Educación Básica en la subescala de motivación superficial (X= 11,5; dt=3,1).

Al igual que en el caso anterior, quisimos conocer si existían diferencias de medias en las subescalas, para lo que utilizamos el estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existen diferencias significativas en ningunos de los ítems de las subescalas en relación a la titulación de los participantes (ver anexo).

**En relación a la variable curso:**

	2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO	
	EP	ES	EP	ES	EP	ES
x	34,4	24,1	34,3	24,1	34,8	24,1
dt	5,1	4,9	4,3	5,1	3,8	5,8

Tabla N° 18: Medias y Desviaciones Típicas Escalas Enfoques de Aprendizaje

Las medias más altas las encontramos en las escalas profundas en los 3 cursos estudiados.

A continuación quisimos conocer si existían diferencias significativas entre las medias de las escalas, para ello utilizamos el estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existen diferencias significativas entre las medias de las escalas de ninguno de los cursos (ver anexo).

En relación a las subescalas:

	2º AÑO				3º AÑO				4º AÑO			
	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S
X	17,5	17	11,1	13,1	17,4	16,9	11,2	13	17,7	17,1	11,5	12,6
dt	2,9	2,8	2,9	2,7	2,5	2,8	2,8	3	2,2	2,2	3,2	3,4

Tabla N° 19: Medias y Desviaciones Típicas Subescalas Enfoques de Aprendizaje

Las medias más altas las obtienen los alumnos de 4º año de carrera, en las subescalas motivación profunda (X= 17,7; dt= 2,2), estrategia profunda (X= 17,1; dt= 2,2) , estrategia superficial (X=12,6, dt=3,4) y motivación superficial (X=11,5,

dt= 3,2). Seguido de los alumnos de 2º año donde la media más alta también está en la subescala motivación profunda (X= 17,5, dt= 2,9) , seguida de las subescalas estrategia profunda (X= 17,0 ; dt= 2,8), estrategia superficial (X=13,1; dt=2,7) y motivación profunda (X= 11,1 ; dt= 2,9). Finalizando con 3º año, curso cuya media más alta, al igual que en los dos casos anteriores, está en la subescala motivación profunda (X= 17,4 ; dt= 2,5), seguida de estrategia profunda (X= 16,9 ; dt= 2,8), estrategia superficial (X= 13,0 ; dt= 3,0 ) y finalmente motivación superficial (X= 11,2 ; dt= 2,8). Lo que se puede sintetizar de la siguiente manera, utilizando comparación de medias:

Al igual como hicimos con las escalas, quisimos ver si existían diferencias significativas entre las medias de las subescalas, para ello utilizamos el estadístico t–Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existen diferencias significativas en las medias de las subescalas en ninguno de los cursos (ver anexo).

**En relación a la variable edad:**

	1 (18 Y 19 AÑOS)		2 (20 Y 21 AÑOS)		3 (22 Y 23 AÑOS)		4 (24 Y 25 AÑOS)		5 (MÁS DE 26 AÑOS)	
	EP	ES	EP	ES	EP	ES	EP	ES	EP	ES
x	32,7	24,0	34,7	23,9	34,9	25,1	35,1	21,7	35,4	24,8
dt	6,1	4,8	4,0	5,0	4,5	5,5	3,3	6,0	4,2	7,0

Tablas N° 20: Medias y Desviaciones Típicas Escalas Enfoques de Aprendizaje

Las medias más altas las encontramos en las escalas profundas en las 5 edades.

A continuación quisimos ver si existían diferencias significativas entre las medias de las escalas, para ello utilizamos el estadístico t–Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas en (ver anexo):

La edad 1 respecto a la edad 2, en los ítems 10 y 16, escala profunda y escala superficial, respectivamente. Edad 1 respecto a la edad 3, en los ítems 10 y 14,

ambos pertenecientes a la escala profunda. Edad 2 respecto a la edad 4, en el ítem 1 perteneciente a la escala profunda, y Edad 4 respecto a la edad 5, en el ítem 13 perteneciente a la escala profunda.

En relación a las subescalas:

	1 (18 Y 19 AÑOS)				2 (20 Y 21 AÑOS)				3 (22 Y 23 AÑOS)				4 (24 Y 25 AÑOS)				5 (MÁS DE 26 AÑOS)			
	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S
X	16,6	16,1	10,5	13,4	17,6	17	11,2	13	17,6	17,2	12	13,3	17,7	17,4	10,4	11,3	18	18	12	13,1
dt	3,7	2,9	2,6	2,8	2,2	2,5	2,9	2,8	2,8	2,4	3	3,3	1,6	2,4	3,5	2,9	2,4	2,1	3,5	4,2

Tabla N° 21: Medias y Desviaciones Típicas Subescalas Enfoques de Aprendizaje

Los alumnos que presentan las medias más altas en la subescala motivación profunda son los alumnos de más de 26 años ( $X=17,9$  ;  $dt= 2,4$ ); 24-25 años ( $X=17,7$ ;  $dt=1,6$ ); 22-23 años ( $X= 17,6$  ;  $dt=1,6$ ); 21-20 años ( $X= 17,6$ ;  $dt=2,8$ ) y los de 18-19 años ( $X= 16,6$ ,  $dt= 3,7$ ) respectivamente.

En relación a la subescala estrategia profunda son los alumnos de más de 26 años ( $X= 17,6$  ;  $dt=2,1$ ); los de 24-25 ( $X= 17,4$ ;  $dt= 2,4$ ); 23-22 ( $X= 17,2$  ,  $dt= 2,4$ ); 21-20 ( $X= 17,0$  ;  $dt= 2,5$ ) y 19-18 ( $X= 16,1$ ,  $dt= 2,9$ ) respectivamente.

Respecto a la subescala motivación superficial las medias más altas las obtienen los alumnos de 22-23 años ( $X=11,8$ ;  $dt=3,0$ ); más de 26 años ( $X=11,7$ ,  $dt=3,5$ ); 20-21 años ( $X= 11,2$ ;  $dt=2,9$ ); 18-19 años ( $X=10,5$ ,  $dt=2,6$ ) y 24-25 años ( $X=10,4$  ;  $dt = 3,5$ ) respectivamente.

Respecto a la subescala estrategia superficial las medias más altas las obtienen los alumnos de 18-19 años ( $X=13,4$ ;  $dt=2,8$ ); 22-23 años ( $X= 13,3$ ;  $dt = 3,3$ ); más de 26 años ( $X= 13,1$  ,  $dt= 4,2$ ); de 20-21 años ( $X=12,7$ ;  $dt=2,8$ ) y 24-25 años ( $X=11,3$ ,  $dt=2,9$ ) respectivamente.

A continuación quisimos ver si existían diferencias significativas entre las medias de las subescalas, para ello utilizamos el estadístico t-Student para muestras

independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas en (ver anexo):

La edad 1 respecto a la edad 2, en los ítems 10 y 16, subescala estrategia profunda y subescala estrategia superficial, respectivamente. Edad 1 respecto a la edad 3, en los ítems 10 y 14, ambos pertenecientes a la subescala estrategia profunda. Edad 2 respecto a la edad 4, en el ítem 1 perteneciente a la subescala motivos profundos, y Edad 4 respecto a la edad 5, en el ítem 13 perteneciente a la subescala motivos profundos.

**Y en relación a la variable género:**

	Hombre		Mujer	
	EP	ES	EP	ES
x	32,4	25,0	34,7	24,0
dt	4,6	5,4	4,4	5,2

Tabla N° 22: Medias y Desviaciones Típicas Escalas Enfoques de Aprendizaje

Las medias más altas se encuentran en las escalas profundas en ambos géneros.

Sin embargo quisimos conocer si existían diferencias significativas entre las escalas, para ello utilizamos el estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas en hombres y mujeres en los ítems 3-4-7-12-15 de la escala superficial, y, 10 y 18 de la escala profunda (ver anexo).

Respecto a las subescalas:

	Hombres				Mujeres			
	M.P	E.P	M.S.	E.S	M.P	E.P	M.S.	E.S
X	17,6	17	11,1	13	17	16	13	12
dt	2,5	2,5	2,9	3	3	2,4	2,8	3

Tabla N° 23: Medias y Desviaciones Típicas Subescalas Enfoques de Aprendizaje

Ambos géneros obtienen las medias más altas en las subescalas profundas.

A continuación quisimos ver si existían diferencias significativas entre las medias de las subescalas, para ello utilizamos el estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas en hombres y mujeres en los ítems 10 y 18, perteneciente a la subescala estrategias profundas; 3-7 y 15, perteneciente a la subescala motivos superficiales, y en los ítems 4 y 12 perteneciente a la subescala estrategias superficiales (ver anexo).

**Objetivo 4: “*Describir, explorar y hacer un estudio diferencial de las competencias genéricas en función de las variables titulación, curso, edad y género*”**

La variable competencias genéricas, entendida como el subconjunto formado por las competencias que son comunes para cualquier titulación, vale decir, que no son específicas de un determinado campo de estudio, fue medida a través del Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED.

Tal instrumento está formado por cuatro partes, la primera consta de dos preguntas tipo Lickert, la segunda da a conocer las treinta competencias genéricas implícitas en el documento y solicita al alumno valorar con una escala del 1 al 4 la importancia asignada a cada una de ellas y el nivel de desarrollo adquirido, la tercera parte solicita enumerar del 1 al 5 las competencias consideradas más importantes según prioridad y la cuarta y última parte del cuestionario invita a ordenar las diecisiete competencias genéricas propuestas por psicopedagogos en el instrumento por valoración personal utilizando un ranking de 1 a 17.

El cuestionario fue analizado según las partes ya enunciadas que lo constituyen, por lo que comenzaremos con la descripción de las 2 preguntas iniciales. A su vez el análisis se realizará en relación a la muestra y posteriormente en función a las variables titulación, curso, edad y género.

En relación a la pregunta 1, “¿Cree que la formación que está recibiendo en la Universidad es adecuada?”, el 59,45% de los alumnos eligió la opción “bastante”; el 24,32% la opción “algo”; el 13,51 % la opción “mucho” y el 2,70 % la opción

“poco”, concluyendo que más del 50% elige la opción “bastante” . Vale decir el 59,45 % de los participantes considera que la formación que está recibiendo en la universidad es de calidad. Como lo demuestra la siguiente tabla.

	N observado	N esperado	Residual
Mucho	25	46,3	-21,3
<b>Bastante</b>	<b>110</b>	<b>46,3</b>	<b>63,8</b>
Algo	45	46,3	-1,3
Poco	5	46,3	-41,3
Total	185		

Tabla N° 24: Frecuencia Alternativas

Respecto a la pregunta 2 “¿Cómo valora las posibilidades salidas profesionales de su carrera?”, el 59,45% eligió la opción “bastante”, el 21,08% eligió la opción “algunas”, el 15,67% eligió la opción “muchas”, el 2,16% eligió la opción “pocas” y el 1,62% eligió la opción “muy pocas”, de lo que se concluye que más del 50% de los encuestados considera que tiene bastantes salidas profesionales, porcentaje que coincide con exactitud al obtenido en la pregunta 1 referida a la calidad de la formación universitaria recibida. Observemos la siguiente tabla:

	N observado	N esperado	Residual
Muy pocas	3	37,0	-34,0
Pocas	4	37,0	-33,0
Algunas	39	37,0	2,0
<b>Bastantes</b>	<b>110</b>	<b>37,0</b>	<b>73,0</b>
Muchas	29	37,0	-8,0
Total	185		

Tabla N° 25 : Frecuencia Alternativas

A continuación se presentará el análisis realizado en función a las variables titulación, curso, edad y género en tablas comparativas.

Para ello recordaremos la pregunta a la que hacemos referencia, y nos parece, además importante aclarar en esta oportunidad que dada las características del instrumento las alternativas son las siguientes:

Pregunta 1: *¿Cree que la formación que está recibiendo en la Universidad es adecuada?*

Alternativa	Criterio
A	Mucho
B	Bastante
C	Algo
D	Poco
E	Nada

Tabla N° 26: Criterios Pregunta 1

Pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*

Alternativa	Criterio
A	Muy pocas
B	Pocas
C	Algunas
D	Bastantes
E	Mucho

Tabla N° 27: Criterios Pregunta 2

**En relación a la titulación:**

	Pregunta 1		
	Ed.Diferencial	Ed. Parvularia	Ed. Básica
	%	%	%
Mucho	34,78	30,35	7,22
Bastante	54,34	57,14	63,85
Algo	10,86	12,5	22,89
Poco			6,02
Nada			
	N=46	N=56	N=83

Tabla N° 28: Porcentaje P1 V. Titulación

	Pregunta 2		
	Ed.Diferencial	Ed. Parvularia	Ed. Básica
	%	%	%
Muy poco	4,34	1,78	25,3
Pocas	13,04	1,78	60
Algunas	58,6	12,5	13,25
Bastantes	21,73	58,92	
Muchas	2,17	25	1,2
	N=46	N=56	N=83

Tabla N° 29: Porcentaje P2 V. Titulación

En relación a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. La opción “*bastante*” es elegida por la mayoría de los

participantes de las 3 titulaciones en estudio, y la opción “*poco*” sólo es elegida por un porcentaje muy bajo por los estudiantes de Educación Básica, lo que se explica en la amplitud curricular de ésta, lo que perjudica, en ocasiones, la calidad de la formación entregada.

Quisimos conocer si existía diferencia de media entre las respuestas de los estudiantes de las tres titulaciones, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de Educación Diferencial y Educación Parvularia, y los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica (ver anexo).

En relación a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. La opción “*bastante*” es elegida en un alto porcentaje sólo por los estudiantes de Educación Parvularia, seguida de los estudiantes de Educación Diferencial y en ningún caso por los estudiantes de Educación Básica, los que a su vez ponderan con un 60% la opción “*pocas*”, lo que se explica en la saturación del mercado de Profesores de Educación Básica a nivel regional y nacional, por ser una carrera de bajo coste lo que ha propiciado la oferta en numerosas instituciones de educación superior, a diferencia de las carreras de Educación Diferencial y Básica las que ponderan en un alto porcentaje la opción “*algunas*”.

Al igual que en la pregunta 1 quisimos conocer si existía diferencia de media entre las respuestas de los estudiantes de las tres titulaciones, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de Educación Diferencial y Educación Parvularia (ver anexo).

**En relación al curso:**

	Pregunta 1		
	2º año	3º año	4º año
	%	%	%
Mucho	28,35	18,03	15,78
Bastante	49,25	70,49	59,64
Algo	19,4	8,19	22,8
Poco	2,98	3,2	
Nada			
	N=67	N=61	N=57

	Pregunta 2		
	2º año	3º año	4º año
	%	%	%
Muy poco	2,98	1,63	1,75
Pocas	2,98	3,27	5,26
Algunas	43,28	26,22	35,08
Bastantes	49,25	50,09	47,36
Muchas	16,4	14,75	10,52
	N=67	N=61	N=57

Tabla N° 30: Porcentaje P1 V. Curso

Tabla N° 31: Porcentaje P2 V. Curso

En relación a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. Un alto porcentaje de los alumnos se concentra en la opción “*bastante*”, lo que indica un alto grado de satisfacción respecto a la formación recibida en la universidad, lo que se corrobora con el bajo porcentaje en la opción “*poco*” y nulo porcentaje en la opción “*nada*”.

Para conocer si existían diferencias de medias entre las respuestas de los estudiantes de los tres cursos, aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de 2º y 4º año (ver anexo).

En relación a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. Un alto porcentaje de los participantes señala tener “*bastantes*” salidas profesionales, especialmente los alumnos de 3º año, curso en el que se inician de manera formal las prácticas y pre-prácticas profesionales a través de asignaturas de vinculación con el medio educativo. Un porcentaje muy bajo elige la opción “*muy poco*”, especialmente los alumnos de 3º año, lo que confirma el análisis recientemente realizado. La opción “*algunas*” también es valorada en un porcentaje alto.

También quisimos conocer si existían diferencias de medias entre las respuestas de los estudiantes de los tres cursos, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un

intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de 2º y 3º año (ver anexo).

**En relación a la edad:**

	Pregunta 1				
	1 (18-19)	2 (20-21)	3 (22-23)	4 (24-25)	5 (más de 26)
	%	%	%	%	%
Mucho	29,72	12,04	6,52	10	
Bastante	43,24	63,85	50	70	66,66
Algo	27,02	21,68	28,26	20	33,33
Poco		2,4	15,21		
Nada					
	N=25	N=99	N=42	N=10	N=9

Tabla Nº 32: Porcentaje P1 V. Edad

En relación a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. Los participantes de todas las edades valoran con mayor porcentaje la opción “*bastante*”, es decir, un alto porcentaje de los estudiantes de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación considera recibir una buena formación académica. Por el contrario un porcentaje muy bajo de los participantes considera la formación recibida como “*poco*” y nulo en el caso de “*nada*”.

Al igual que en los casos anteriores, quisimos conocer si existían diferencias de medias entre las respuestas de los estudiantes de las cinco edades, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de la edad 1 y 2- 1 y 3-1 y 5 (ver anexo).

	Pregunta 2				
	1 (18-19)	2 (20-21)	3 (22-23)	4 (24-25)	5 (más de 26)
	%	%	%	%	%
Muy poco	2,7	1,2	2,17		
Pocas	2,7	1,2	2,17		11,1
Algunas	18,91	21,68	17,39	40	22,2
Bastantes	59,45	66,26	50	50	55,5
Muchas	16,21	14,45	19,56	10	11,1
	N=25	N=99	N=42	N=10	

Tabla N° 33: Porcentaje P2 V. Edad

En relación a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. Un alto porcentaje de los participantes considera tener “*bastantes*” salidas profesionales, versus un porcentaje muy bajo que considera tener “*muy poco*” salidas.

También quisimos conocer si existían diferencias de medias entre las respuestas de los estudiantes de las cinco edades, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existe diferencia (ver anexo).

**En relación al género:**

	Pregunta 1	
	Hombre	Mujer
	%	%
Mucho		23,35
Bastante	61,11	59,28
Algo	27,7	15,56
Poco	16,66	16,66
Nada		
	N=19	N=166

	Pregunta 2	
	Hombre	Mujer
	%	%
Muy poco		3,59
Pocas		4,19
Algunas	33,33	29,34
Bastantes	55,5	49,7
Muchas	16,66	13,77
	N=19	N=166

Tabla N° 34: Porcentaje P1 V. Género

Tabla N° 35: Porcentaje P2 V. Género

En relación a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. Tanto hombres como mujeres considera en un alto porcentaje recibir una formación de calidad “*bastante*” buena. Las mujeres, a su vez,

se inclinan por la opción “*mucho*” aspecto en que no coinciden los hombres, coincidiendo ambos en la opción “*poco*”.

Para conocer si existían diferencias de medias entre las respuestas de hombres y mujeres aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existen diferencias entre las respuestas de los participantes (ver anexo).

En relación a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. Hombres y mujeres consideran tener “*bastantes*” salidas profesionales, en un porcentaje inferior valoran la opción “*algunas*” y en un porcentaje muy bajo las mujeres se inclinan por la opción “*pocas*” y “*muy poco*”, no así los varones.

Acá también quisimos conocer si existían diferencias de medias entre las respuestas de hombres y mujeres, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existen diferencias entre las respuestas de los participantes (ver anexo).

Respecto a la segunda parte del cuestionario referida a la presentación de treinta competencias y su respectiva cuantificación del 1 al 4 en función de la importancia dada a cada una de ellas y al nivel de desarrollo adquirido, podemos decir que: en la primera situación las competencias que presentan las medias más altas, por tanto las mejor valoradas son: Liderazgo ( $X=3,8$ ); Habilidades de gestión de la información ( $X= 3,7$ ), Habilidades de investigación; Planificación y gestión del tiempo e Iniciativa y espíritu emprendedor ( $X=3,6$ ), y en la segunda situación, vale decir, en la referida al nivel de desarrollo adquirido, las competencias con las medias más altas son: Iniciativa y espíritu emprendedor ( $X=3,7$ ); Habilidad para trabajar en forma autónoma; Preocupación por la calidad; Capacidad de análisis y síntesis ( $X=3,6$ ) y Planificación y gestión del tiempo. Cabe destacar que las competencias “Planificación y gestión del tiempo” e “Iniciativa y espíritu emprendedor” están dentro de las 5 preferencia en ambos casos. Para mayor claridad presentamos la siguiente tabla:

Importancia		
1	Liderazgo	3,8
2	Habilidades de gestión de la información	3,7
3	Habilidades de investigación	3,7
4	Planificación y gestión del tiempo	3,7
5	Iniciativa y espíritu emprendedor	3,6

Tabla N° 36: Competencias Genéricas más importantes según la muestra

Nivel		
1	Iniciativa y espíritu emprendedor	3,7
2	Habilidades para trabajar de forma autónoma	3,7
3	Preocupación por la calidad	3,7
4	Capacidad de análisis y síntesis	3,6
5	Planificación y gestión del tiempo	3,6

Tabla N° 37: Competencias Genéricas con mayor nivel de desarrollo según la muestra

Y como lo demuestra la siguiente tabla las demás competencias son ponderadas con medias más bajas:

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

Estadísticos descriptivos	IMPORTANCIA			NIVEL		
	N	Suma	Media	N	Suma	Media
Capacidad de análisis y síntesis	185	661	<b>3,6</b>	185	674	<b>3,6</b>
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	185	527	<b>2,8</b>	185	536	<b>2,9</b>
Planificación y gestión del tiempo	185	676	<b>3,7</b>	185	672	<b>3,6</b>
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	185	563	<b>3,0</b>	185	622	<b>3,4</b>
Conocimientos básicos de la profesión	185	667	<b>3,6</b>	185	658	<b>3,6</b>
Comunicación oral y escrita en la lengua	185	502	<b>2,7</b>	185	571	<b>3,1</b>
Conocimiento de una segunda lengua	185	666	<b>3,6</b>	185	643	<b>3,5</b>
Habilidades básicas de manejo del computador	185	562	<b>3,0</b>	185	475	<b>2,6</b>
Habilidades de investigación	185	681	<b>3,7</b>	185	650	<b>3,5</b>
Capacidad de aprender	185	592	<b>3,2</b>	185	470	<b>2,5</b>
Habilidades de gestión de la información	185	692	<b>3,7</b>	185	646	<b>3,5</b>
Capacidad crítica y autocrítica	185	546	<b>3,0</b>	185	494	<b>2,7</b>
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	185	613	<b>3,3</b>	185	655	<b>3,5</b>
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	185	436	<b>2,4</b>	185	548	<b>3,0</b>
Resolución de problemas	185	654	<b>3,5</b>	185	574	<b>3,1</b>
Toma de decisiones	185	517	<b>2,8</b>	185	350	<b>1,9</b>
Trabajo en equipo	185	661	<b>3,6</b>	185	578	<b>3,1</b>
Habilidades interpersonales	185	503	<b>2,7</b>	185	368	<b>2,0</b>
Liderazgo	185	694	<b>3,8</b>	185	654	<b>3,5</b>
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	185	570	<b>3,1</b>	185	527	<b>2,8</b>
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	185	666	<b>3,6</b>	185	640	<b>3,5</b>
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	185	532	<b>2,9</b>	185	443	<b>2,4</b>
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	185	658	<b>3,6</b>	185	670	<b>3,6</b>
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	185	563	<b>3,0</b>	185	521	<b>2,8</b>
Habilidad para trabajar de forma autónoma	185	656	<b>3,5</b>	185	688	<b>3,7</b>
Diseño y gestión de proyectos	185	532	<b>2,9</b>	185	583	<b>3,2</b>
Iniciativa y espíritu emprendedor	185	675	<b>3,6</b>	185	690	<b>3,7</b>
Compromiso ético	185	537	<b>2,9</b>	185	574	<b>3,1</b>
Preocupación por la calidad	185	672	<b>3,6</b>	185	682	<b>3,7</b>
Motivación de logro	185	533	<b>2,9</b>	185	570	<b>3,1</b>
N válido (según lista)	185			185		

Tabla N° 38: Cuadro comparativo Importancia / Nivel Competencias Genéricas

Al igual que en el caso anterior, en el que analizamos la primera parte del cuestionario referida a las 2 preguntas aplicadas a los participantes encuestados, en esta oportunidad, luego de haber analizado el comportamiento de la muestra como un todo, analizaremos las respuestas obtenidas en relación a las variables carrera, curso, edad y género.

En esta oportunidad los datos serán presentados en tablas, y las puntuaciones más altas serán destacadas con color rojo y las más bajas con color azul respectivamente.

El análisis y comentario se hace en función de las coincidencias dentro de la muestra participante.

La columna denominada “C” corresponde a las 30 “Competencias Genéricas” presentadas en el cuestionario aplicado.

Las columnas denominadas “I” y “N” corresponden a las variables “Importancia” y “Nivel” manifestado por la muestra en relación a las 30 Competencias Genéricas presentadas.

A partir de este momento y en esta parte específica del instrumento las competencias serán mencionadas por el número al que corresponden, cualquier duda respecto a ello favor ver anexos.

**En relación a la titulación:**

C	Educación Diferencial		Educación Parvularia		Educación Básica	
	I	N	I	N	I	N
1	3,8	2,9	3,0	2,8	3,8	2,8
2	3,9	3,2	3,1	3,0	<b>3,9</b>	3,0
3	3,9	2,7	3,1	2,9	3,8	2,6
4	3,8	3,2	3,2	2,9	3,7	3,0
5	3,8	3,3	3,4	3,1	3,8	3,2
6	3,8	3,1	<b>3,6</b>	3,0	3,8	2,8
7	<b>3,2</b>	2,2	3,5	2,9	3,3	2,1
8	3,4	2,8	3,5	2,8	3,6	2,8
9	3,7	2,7	3,4	2,9	3,6	2,6
10	<b>4,0</b>	3,3	3,4	3,0	3,8	3,0
11	3,8	3,0	3,4	3,0	3,6	2,7
12	3,8	3,0	3,1	<b>3,1</b>	3,7	3,1
13	3,8	3,0	3,1	2,9	3,7	2,8
14	3,9	2,8	3,1	2,8	<b>3,9</b>	3,0
15	3,8	2,9	3,3	2,9	3,8	2,9
16	3,8	2,9	3,3	2,9	3,8	2,9
17	3,9	<b>3,5</b>	3,2	3,0	3,8	<b>3,5</b>
18	3,8	3,3	3,2	2,9	3,7	3,1
19	3,7	2,6	3,3	2,8	3,5	2,4
20	3,8	2,5	3,3	2,7	3,5	2,5
21	3,6	2,8	3,3	2,7	3,5	2,5
22	3,9	3,4	3,0	2,8	3,7	2,8
23	3,4	<b>1,7</b>	<b>2,8</b>	<b>2,4</b>	<b>3,2</b>	<b>1,7</b>
24	3,3	1,8	2,9	<b>2,4</b>	<b>3,2</b>	1,8
25	3,8	3,2	3,1	2,8	3,7	2,7
26	3,8	2,2	3,1	2,8	3,5	2,2
27	3,9	2,9	3,2	2,8	3,8	2,7
28	3,9	3,2	3,3	3,0	<b>3,9</b>	3,2
29	<b>4,0</b>	3,2	3,3	2,9	<b>3,9</b>	3,2
30	3,9	3,3	3,3	2,9	3,8	3,1

Media Grupal	3,8	2,9	3,2	2,9	3,7	2,8
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabla N° 39: Media de la “Importancia” y del “Nivel” manifestado por la muestra en función a la titulación.

Procedemos a analizar la tabla acá expuesta, para ello tomaremos como referencia las puntuaciones más altas y las más bajas valoradas por los participantes.

En relación a la “*Importancia*”: Los estudiantes de Educación Diferencial ponderan con las medias más altas la competencia “*Capacidad de aprender*”; los de Educación Parvularia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*” y los de Educación Básica “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”, “*Compromiso ético*” y “*Preocupación por la calidad*”.

Por otro lado los estudiantes de Educación Diferencial ponderan con las medias más bajas la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*”; los alumnos de Educación Parvularia y Educación Básica “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, y estos últimos además ponderan como la más baja la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”. Como podemos observar y según indican las competencias menos valoradas, los estudiantes de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, no consideran muy importante conocer una segunda lengua ni trabajar en un contexto internacional, lo que se puede explicar por las bajas ofertas de perfeccionamiento y estudios de pos-grado en dichas áreas.

A su vez quisimos conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos un análisis de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95% (ver anexo).

Del análisis realizado podemos concluir que existe diferencia significativa en: Educación Diferencial y Educación Parvularia en las competencias: 1-2-5-6-7-9-10-11-15-16-19-21-22-23-25-27-y 29. Educación Parvularia y Educación Básica en las competencias: 1-3-5-6-7-9-11-14-19-21-22-23-25-27 y 29, y, Educación Diferencial y Educación Básica en la competencia 15.

En relación al “*Nivel*”: Los estudiantes de Educación Parvularia valoran con las medias más altas la competencia “*Capacidad crítica y autocrítica*”, y los estudiantes de Educación Diferencial y Educación básica coinciden en la valoración de la competencia “*Trabajo en equipo*”, es probable que esto ocurra porque los profesionales de ambas titulaciones deben trabajar constantemente en equipos transdisciplinarios, lo que ocurre con menor medida en Educación Parvularia.

Por otro lado los estudiantes de las tres titulaciones coinciden en ponderar con las medias más bajas la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, y los de Educación Parvularia ponderan de igual manera la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”, lo que indica que el nivel de preparación y formación para trabajar en el contexto internacional es

muy precario en la universidad, de ahí el nivel de desarrollo presentado y de importancia otorgada.

Al igual que en el caso anterior, quisimos ver si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95% (ver anexo).

Del análisis realizado podemos concluir que existe diferencia significativa en: Educación Diferencial y Educación Parvularia en las competencias 1-3-4-5-6-7-9-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-25-27-28-29 y 30. Educación Parvularia y Educación Básica en las competencias 1-3-4-5-7-8-13-15-16-17-18-19-21-22-23-25-27-28 y 29, y Educación Diferencial y Educación Básica en las competencias 5-9-13-14-20 y 29.

**En relación al curso:**

C	2º año		3º año		4º año	
	I	N	I	N	I	N
1	3,4	2,7	3,5	2,9	3,8	2,9
2	3,5	2,8	3,7	3,1	<b>3,9</b>	3,2
3	3,4	2,6	3,6	2,6	3,8	2,9
4	3,5	3,0	3,6	3,0	3,7	3,1
5	<b>3,7</b>	3,1	3,7	3,2	3,7	3,3
6	<b>3,7</b>	2,9	<b>3,8</b>	3,0	3,8	2,9
7	3,4	2,7	3,2	2,3	3,3	2,0
8	3,4	2,7	3,5	2,8	3,6	2,9
9	3,5	2,8	3,5	2,6	3,7	2,7
10	<b>3,7</b>	3,0	3,7	3,1	<b>3,9</b>	3,1
11	3,5	2,9	3,7	3,0	3,6	2,8
12	3,4	2,9	3,5	3,1	3,8	3,2
13	3,3	2,8	3,7	2,9	3,7	2,9
14	3,4	2,8	3,7	3,0	<b>3,9</b>	2,9
15	3,5	2,8	3,6	2,9	3,8	2,9
16	3,5	2,7	3,7	2,9	3,8	3,1
17	3,5	<b>3,2</b>	3,6	<b>3,4</b>	3,8	<b>3,5</b>
18	3,5	3,0	3,5	3,1	3,7	3,2
19	3,2	2,6	3,5	2,7	3,7	2,4
20	3,3	2,5	3,6	2,7	3,7	2,4
21	3,4	2,5	3,5	2,8	3,6	2,7
22	3,4	2,8	3,4	3,0	3,8	3,1
23	<b>3,0</b>	<b>2,1</b>	<b>3,1</b>	<b>1,9</b>	<b>3,2</b>	<b>1,7</b>
24	3,1	<b>2,1</b>	<b>3,1</b>	2,0	<b>3,2</b>	1,8
25	3,4	2,7	3,5	2,8	3,7	3,0
26	3,4	2,6	3,4	2,3	3,6	2,3
27	3,6	2,7	3,5	2,8	3,8	3,0
28	3,6	2,9	3,7	3,2	<b>3,9</b>	3,4
29	3,6	2,9	3,7	3,1	<b>3,9</b>	3,4
30	3,5	2,9	<b>3,8</b>	3,2	3,8	3,2
Media Grupal	3,4	2,8	3,6	2,9	3,7	2,9

Tabla N° 40: Media de la “Importancia” y del “Nivel” manifestado por la muestra en relación al curso al que pertenecen los alumnos encuestados.

Procedemos a analizar la tabla acá expuesta, para ello tomaremos como referencia las puntuaciones más altas y las más bajas valoradas por los participantes.

En relación a la “*Importancia*”: Los estudiantes de 2º año ponderan con las medias más altas las competencias “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, “*Conocimientos básicos de la profesión*” y “*Capacidad de aprender*”; los de 3º año “*Comunicación oral y escrita en la lengua*” y los de 4º año “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, “*Capacidad de aprender*”, “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”, “*Compromiso ético*” y “*Preocupación por la calidad*”.

Por otro lado los estudiantes de los tres cursos ponderan con las medias más bajas la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*” y los de 3° y 4° ponderan de igual manera la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”.

Para conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que existen diferencias de medias en las respuestas de: Estudiantes de 2° y 3° año en las competencias 4-14-25 y 27. Estudiantes de 3° y 4° año en las competencias 1-3-6-14-23 y 29. Estudiantes de 2° y 4° año en las competencias 1-3-4-5-6-7-14-17-18-22-23-24-26 y 28.

En relación al “*Nivel*”: Los estudiantes de los tres cursos ponderan con las medias más altas la competencia “*Trabajo en equipo*”, lo que habla muy bien de la formación que están recibiendo los estudiantes en cuanto a este aspecto.

Respecto a las competencias ponderadas con las medias más bajas, los estudiantes de los tres cursos coinciden en “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, y los alumnos de 2° año ponderan de igual manera la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”.

Al igual que en la situación anterior, quisimos ver si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95% (ver anexo), pudiendo concluir que existen diferencias de medias en las respuestas de: Estudiantes de 2° y 3° año en las competencias 7-12-22-26-29 y 30. Estudiantes de 3° y 4° año en las competencias 13-27 y 28. Estudiantes de 2° y 4° año en las competencias 14-24-27 y 28.

**En relación a la edad:**

C	1 (18-19)		2 (20-21)		3 (22-23)		4 (24-25)		5 (más de 26)	
	I	N	I	N	I	N	I	N	I	N
1	3,5	2,8	3,5	2,9	3,7	2,9	3,8	2,7	3,9	3,0
2	3,6	2,8	3,6	3,1	3,7	3,0	4	3,2	3,9	3,3
3	3,6	2,7	3,6	2,7	3,6	2,8	3,9	2,9	3,9	2,8
4	3,6	<b>3,2</b>	3,6	3,1	3,6	2,8	3,7	3,1	3,8	3,3
5	<b>3,8</b>	<b>3,2</b>	<b>3,7</b>	3,2	3,6	3,1	3,8	<b>3,6</b>	3,8	3,4
6	<b>3,8</b>	3,0	<b>3,7</b>	3,0	<b>3,8</b>	2,7	3,8	3,3	3,7	2,8
7	3,5	2,6	3,3	2,5	3,4	2,2	3,2	1,8	<b>3,2</b>	1,9
8	3,6	2,5	3,5	2,8	3,6	3,0	3,5	2,5	3,7	2,8
9	3,7	2,9	3,5	2,7	3,6	2,7	3,9	2,7	<b>4,0</b>	2,4
10	<b>3,8</b>	3,1	<b>3,7</b>	3,1	<b>3,8</b>	3,0	<b>4</b>	3,2	3,9	3,4
11	3,6	2,9	3,6	2,9	3,5	2,8	3,9	2,9	3,4	3,0
12	3,4	3,0	3,6	3,1	3,6	3,1	3,7	3	3,6	2,7
13	3,3	2,8	3,6	2,9	3,6	2,9	3,6	3	3,7	3,0
14	3,4	3,0	3,6	2,9	3,7	3,0	3,9	2,5	3,9	2,8
15	3,6	2,9	3,6	2,9	3,7	3,0	3,9	2,9	3,7	2,6
16	3,7	2,7	3,5	2,9	<b>3,8</b>	3,0	3,9	2,9	3,9	2,7
17	3,5	3,1	3,6	<b>3,4</b>	3,7	<b>3,4</b>	3,9	3,5	<b>4,0</b>	<b>3,7</b>
18	3,6	3,0	3,5	3,1	3,6	3,1	3,7	3	3,7	3,2
19	3,3	2,5	3,5	2,6	3,5	2,5	3,8	2,8	3,8	2,2
20	3,4	2,6	3,5	2,5	3,5	2,5	3,7	2,3	3,9	2,7
21	3,4	2,4	3,5	2,8	3,5	2,6	3,4	2,5	3,4	2,6
22	3,5	2,8	3,5	2,9	3,6	3,0	3,6	3,2	3,7	3,0
23	<b>3,0</b>	<b>1,8</b>	<b>3,1</b>	<b>2,0</b>	<b>3,1</b>	<b>1,9</b>	3,2	1,7	3,6	<b>1,6</b>
24	3,1	2,0	<b>3,1</b>	2,1	<b>3,1</b>	<b>1,9</b>	<b>3</b>	<b>1,6</b>	3,4	<b>1,6</b>
25	3,4	2,6	3,5	2,9	3,6	2,8	3,6	2,9	3,8	2,9
26	3,5	2,6	3,4	2,5	3,5	2,3	3,7	2,3	3,8	1,9
27	3,7	3,0	3,5	2,8	3,7	2,8	3,9	2,7	3,8	2,7
28	<b>3,8</b>	<b>3,2</b>	<b>3,7</b>	3,1	<b>3,8</b>	3,2	3,8	3,5	3,9	2,8
29	3,7	3,0	3,6	3,1	<b>3,8</b>	3,1	3,9	3,2	<b>4,0</b>	3,2
30	3,6	2,9	3,6	3,1	<b>3,8</b>	3,0	3,9	3,4	3,9	3,2

Media Grupal	3,5	2,8	3,5	2,8	3,6	2,8	3,7	2,8	3,7	2,8
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabla N° 41 : Media de la “Importancia” y del “Nivel” manifestado por la muestra en función a la edad.

Procedemos a analizar la tabla acá expuesta, para ello tomaremos como referencia las puntuaciones más altas y las más bajas valoradas por los participantes.

En relación a la “Importancia”: los estudiantes de la edad 1 y 2 ponderan con las medias más altas las competencias “Conocimientos básicos de la profesión”, “Comunicación oral y escrita en la lengua”, “ Capacidad de aprender” y “Compromiso ético”; los estudiantes de la edad 3 “Comunicación oral y escrita en la lengua”, “Capacidad de aprender”, “Toma de decisiones”, “Compromiso ético”, “Preocupación por la calidad” y “Motivación de logro”; los estudiantes de la edad 4 “Capacidad de aprender”, y los estudiantes de la edad 5 “Habilidades de

*investigación*”, *“Trabajo en equipo”* y *“Preocupación por la calidad”*. Resulta importante destacar que los estudiantes de la edad 1, 2, 3 y 4 consideran que la competencia *“Capacidad de aprender”* como muy importante.

Respecto a las competencias ponderadas con medias más bajas, los estudiantes de edad 1, 2 y 3 consideran la competencia *“Habilidad para trabajar en un contexto internacional”* como la menos importante, por su lado los estudiantes de edad 4 optan por *“Planificación y gestión del tiempo”*, mientras que los estudiantes de edad 5 por *“Conocimiento de una segunda lengua”*.

Para conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que existen diferencias de medias en las respuestas de los estudiantes de:

Edad	Competencia
1 y 3	8-14 y 17
1 y 4	3 y 14
1 y 5	4y 14
2 y 3	7 y 12
2 y 4	3 y 14
2 y 5	1 y 17
3 y 4	10 y 12
3 y 5	7
4 y 5	21

Tabla N° 42: Síntesis de Respuestas Importancia según edad

En relación al *“Nivel”*: Los estudiantes de la edad 2, 3 y 5 ponderan con las medias más altas la competencia *“Trabajo en equipo”*, mientras que los estudiantes de la edad 1 y 4 ponderan con las medias más altas la competencia *“Conocimientos básicos de la profesión”* otorgándole bastante importancia.

Los estudiantes de la edad 1, 2, 3 y 5 ponderan con las medias más bajas la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, vale decir consideran tener un bajo nivel de desarrollo en ella, por su lado los estudiantes de la edad 4 ponderan con las medias más bajas las competencias “*Capacidad de análisis y síntesis*” y “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”.

Al igual que en el caso anterior, quisimos conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95% (ver anexo), pudiendo concluir que existe diferencia de media en las respuestas de los estudiantes de:

Edad	Competencias
1 y 2	12
1 y 4	7
1 y 5	3 y 22
2 y 3	1
2 y 4	18
2 y 5	18

Tabla N° 43: Síntesis de Respuestas Nivel según edad

**En relación al género:**

C	Hombre		Mujer	
	I	N	I	N
1	3,7	2,8	3,6	2,8
2	<b>3,9</b>	2,9	3,6	3,1
3	3,7	2,3	3,6	2,8
4	3,7	2,9	3,6	3,1
5	3,6	3,0	3,7	3,2
6	3,6	2,7	<b>3,8</b>	3,0
7	3,1	2,2	3,3	2,4
8	3,5	2,8	3,5	2,8
9	3,7	2,5	3,6	2,7
10	3,7	3,0	3,8	3,1
11	3,5	2,8	3,6	2,9
12	3,7	3,2	3,5	3,0
13	3,5	2,5	3,5	2,9
14	3,8	3,1	3,6	2,9
15	3,7	2,6	3,6	2,9
16	3,6	2,7	3,6	2,9
17	3,5	<b>3,3</b>	3,6	<b>3,4</b>
18	3,5	2,8	3,6	3,1
19	3,4	2,5	3,5	2,6
20	3,3	2,4	3,5	2,6
21	3,4	2,7	3,5	2,7
22	3,6	2,9	3,5	3,0
23	<b>3,0</b>	<b>1,8</b>	<b>3,1</b>	<b>1,9</b>
24	3,0	<b>1,8</b>	<b>3,1</b>	2,0
25	3,4	2,5	3,5	2,9
26	3,3	2,3	3,5	2,4
27	3,5	2,6	3,6	2,8
28	3,8	<b>3,3</b>	3,7	3,1
29	<b>3,9</b>	3,1	3,7	3,1
30	3,7	3,1	3,7	3,1

Media Grupal	3,5	2,7	3,6	2,8
--------------	-----	-----	-----	-----

Tabla N° 44 : Media de la “Importancia” y del “Nivel” manifestado por la muestra en función del género.

Procedemos a analizar la tabla acá expuesta, para ello tomaremos como referencia las puntuaciones más altas y las más bajas valoradas por los participantes.

En relación a la “*Importancia*”: los hombres ponderan con las medias más altas las competencias “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*” y “*Preocupación por la calidad*”, y las mujeres consideran como muy importante la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”.

Respecto a las competencias menos ponderadas en relación a la importancia, hombres y mujeres optan por la competencia “*Habilidad para trabajar en un*

*contexto internacional*”, una vez más nos encontramos con la poca importancia que otorgan los alumnos al desarrollo laboral en el extranjero.

Al igual que en todas las situaciones anteriores, quisimos conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que existen diferencias de medias en las respuestas de hombres y mujeres en las competencias 3-6 y 26.

En relación al “*Nivel*”: Hombres y mujeres ponderan con las medias más altas la competencia “*Trabajo en equipo*”, manifestando un nivel de desarrollo superior a las otras competencias.

Respecto a las competencias ponderadas con medias más bajas, tanto hombres como mujeres optan por “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, nos volvemos a encontrar con el bajo nivel de desarrollo en esta competencia.

Acá también quisimos conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que no existen diferencias de medias en las respuestas hombres y mujeres en ninguna de las competencias.

En relación a la tercera parte del cuestionario referida a las 5 prioridades relativas a las 30 competencias genéricas presentadas, también será analizada desde la muestra global hasta las variables titulación, curso, edad y género.

La siguiente tabla muestra la frecuencia obtenida por las competencias en función a la muestra global.

Prioridad	Competencia	F	%
1	Capacidad para aplicar conocimientos nuevos a la práctica	37	19,9
2	Habilidad de investigación	27	14,5
3	Conocimiento básico de la profesión	26	14
4	Trabajo en equipo	23	12,4
5	Capacidad para generar nuevas ideas	16	8,6

Tabla N° 45: Prioridad Competencias Genéricas

A continuación presentamos tablas relativas a las 5 prioridades expresadas por los participantes en relación a las variables independientes de titulación, curso, edad y género.

El análisis y comentario se hace en función de las coincidencias dentro de la muestra participante.

**En relación a la titulación:**

Prioridad	Educación Diferencial			Educación Parvularia			Educación Básica		
	C	F	%	C	F	%	C	F	%
1	2	7	15,21	4	15	26,78	2	22	26,5
2	2	8	17,39	5	17	30,35	2	11	13,25
3	2-3-9-10-14	4	8,69	9	18	32,14	12	9	10,84
4	2	6	13,04	12	9	16,07	14	11	13,25
5	17	7	15,21	17	9	16,07	6-17-28	7	8,43
	N=46			N=56			N=83		

Tabla N° 46: Prioridad Titulación

En relación a la prioridad 1 y 2, los estudiantes de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Básica eligen la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*” en esta posición, lo que se explicaría por la gran

cantidad de prácticas y pre-prácticas implícitas en la malla curricular de estas titulaciones en función de la vinculación con el sistema educativo.

Respecto a la prioridad 3, los estudiantes de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Parvularia eligen la competencia “*Habilidades de investigación*”, competencia muy necesaria en el desarrollo profesional de las tres titulaciones en estudio.

En relación a la prioridad 3 no hay coincidencia entre las preferencias de los participantes.

Respecto a la prioridad 5, los participantes de las tres titulaciones encuestadas coinciden en la competencia “*Trabajo en equipo*”, considerándola de vital importancia en el desarrollo profesional de sus respectivas carreras.

**En relación al curso:**

Prioridad	2º año			3º año			4º año		
	C	F	%	C	F	%	C	F	%
1	4	10	14,92	2	15	24,59	2	14	24,56
2	5	13	19,4	2	10	16,39	29	8	14,03
3	9	15	22,83	3 y 12	7	11,47	2	6	10,52
4	12	8	11,94	14	6	9,83	14	9	15,78
5	17	9	13,43	13	7	11,47	17	9	15,78
	N=67			N=61			N=57		

Tabla N° 47: Prioridad Curso

En relación a la prioridad 1, los estudiantes de 3º y 4º año coinciden en la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

Respecto a la prioridad 2 y 3 no existe coincidencia en las respuestas de los participantes.

En atención a la prioridad 4, los estudiantes de 3º y 4º nuevamente coinciden, esta vez en la competencia “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”.

Y finalmente, respecto a la prioridad 5, los estudiantes de 2º y 4º año coinciden en la competencia “*Trabajo en equipo*”.

**En relación a la edad:**

Prioridad	1 (18-19)			2 (20-21)			3 (22-23)			4 (24-25)			5 (más de 26)		
	C	F	%	C	F	%	C	F	%	C	F	%	C	F	%
1	4	4	16	2	24	24,2	2	8	19	2;4;5	2	20	4	2	22,2
2	5	5	20	2	13	13,1	5	7	16,7	5	2	20	No hay Preferencias		
3	9	8	32	9	12	12,1	12 y 4	5	11,9	9	3	30	3 y 6	2	22,2
4	5 y 17	3	12	12	10	10,1	17	8	19	10	2	20	2 y 27	2	22,2
5	12 y 20	3	12	17	12	12,1	17	5	11,9	17	4	40	27	2	22,2
	N=25			N=99			N=42			N=10			N=9		

Tabla N° 48: Prioridad Edad

Respecto a la prioridad 1, los estudiantes de la edad 2, 3 y coinciden en la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, a su vez los estudiantes de la edad 1, 4 y 5 coinciden en la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, cabe mencionar la directa relación existente entre ambas competencias.

En relación a la prioridad 2, los estudiantes de la edad 1, 3 y 4 coinciden en la competencia “*Conocimientos básicos de la profesión*”, en estrecha relación con las competencias valoradas como prioridad 1.

Respecto a la prioridad 3, los estudiantes de la edad 1, 2 y 4 coinciden en la competencia “*Habilidades de investigación*”.

Como prioridad 4, los estudiantes de la edad 1 y 3 proponen la competencia “*Trabajo en equipo*”.

Y finalmente como prioridad 5, los estudiantes de la edad 2, 3 y 4 proponen la competencia “*Trabajo en equipo*”, al igual que en la prioridad 4.

**En relación al género:**

Prioridad	Hombres			Mujeres		
	C	F	%	C	F	%
1	2	9	47,36	2	28	16,86
2	1 y 3	3	15,78	5	25	15,06
3	12	4	21,05	9	25	15,06
4	14	3	15,78	1-2-14-17	13	7,83
5	28	4	21,05	17	23	13,85
	N=19			N=166		

Tabla N° 49: Prioridad Género

Respecto a la prioridad 1, hombres y mujeres coinciden en la competencia “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”.

En relación a la prioridad 2, 3 y 5, no hay coincidencia en las preferencias de los participantes.

Respecto a la prioridad 4, hombres y mujeres coinciden en la competencia “Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)”.

Y finalmente analizamos, de la manera como lo hemos hecho hasta ahora, desde la muestra global hasta las variable titulación, curso, edad y género, la cuarta parte del cuestionario, en la que los alumnos deben jerarquizar en orden de importancia 17 competencias seleccionadas por psicopedagogos como lo indica el cuestionario.

El análisis se presenta en las siguientes tablas, de las que comentamos las primeras 5 competencias consideradas más importantes por los participantes en función de las coincidencias.

Donde:

<p>C = Competencia                  F = Frecuencia                  % = Porcentaje en relación a la muestra</p>
---

**En relación al total de la Muestra:**

Ranking	MUESTRA		
	C	F	%
1	2	40	21,62
2	4	34	18,37
3	8	28	15,13
4	11	23	12,43
5	14	24	12,97
6	1	20	10,81
7	1	35	18,91
8	3	24	12,97
9	6	20	10,81
10	9	25	13,51
11	8	20	10,81
12	14	28	15,13
13	2	20	10,81
14	12	18	9,72
15	17	32	17,29
16	12	45	24,32
17	15	45	24,32
N=185			

Tabla N° 50: Ranking Muestra

De las 17 competencias presentadas a los participantes, las cinco primeras corresponden a *“Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”*; *“Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio”*; *“Habilidades básicas de manejo del computador”*; *“Habilidades de gestión de la información”* y *“Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)”*, con una frecuencia fluctuante entre 40 y 24.

**En relación a la titulación:**

Ranking	Educación Diferencial			Educación Parvularia			Educación Básica		
	C	F	%	C	F	%	C	F	%
1	6	9	19,56	2	33	58,92	6	20	24,09
2	3	8	17,39	5	23	41,07	4	14	16,86
3	4	8	17,39	8	22	39,28	6	12	14,45
4	7	7	5,21	11	19	33,92	1-4-7-13	9	10,84
5	7	6	13,04	14	18	32,14	7	10	12,04
6	3	7	15,21	1 y 16	13	23,21	3	12	14,45
7	9	7	15,21	1	26	46,42	8	11	13,25
8	1 y 9	5	10,08	3	18	33,92	11	9	10,84
9	10	7	15,21	6	15	26,78	11	8	9,63
10	7	6	13,04	9	15	26,78	10	10	12,04
11	8	7	15,21	12	11	19,64	8	9	10,84
12	16	11	23,91	15	9	16,07	14	17	20,48
13	2	9	19,56	14	8	14,28	2 y 16	10	12,04
14	11	7	15,21	12	8	14,28	2	11	13,25
15	17	11	23,91	13	7	12,5	17	18	21,68
16	15	14	30,43	15	11	19,64	12	28	33,73
17	15	15	32,6	17	14	25	15	27	32,53
	N=46			N=56			N=83		

Tabla N° 51: Ranking Titulación

De las 17 competencias presentadas:

En primer lugar, los alumnos de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Básica proponen la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que los alumnos de Educación Parvularia ubican esta competencia en el 9° lugar.

No hay coincidencia para el 2° y 3° lugar en el ranking.

En 4° y 5° lugar, los alumnos de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Básica ubican la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*”, resulta importante destacar la significancia que tiene esta competencia para los estudiantes de pedagogía de nuestra universidad, es un aspecto a considerar en el replanteamiento de las mallas curriculares.

**En relación al curso:**

Ranking	2º año			3º año			4º año		
	C	F	%	C	F	%	C	F	%
1	2	28	41,79	2	12	19,67	6	17	29,82
2	5	20	29,85	4	13	21,31	4	11	19,29
3	8	20	29,85	5	11	18,03	6	9	15,78
4	11	16	23,88	10	9	14,75	7	8	14,03
5	14	17	25,37	13	9	14,75	1	8	14,03
6	16	11	16,41	5	8	13,11	3	7	12,28
7	1	23	34,32	1	9	14,75	10 y 17	6	10,52
8	3	17	25,37	3 y 5	7	11,47	5	8	14,03
9	6	14	20,89	1	6	9,83	5 y 8	7	12,28
10	9	17	25,37	7	7	11,47	10	7	12,28
11	10	10	14,92	8	11	18,03	11	11	19,29
12	15	11	16,41	14	13	21,31	14	9	15,78
13	2	9	13,43	16	9	14,75	16	7	12,28
14	13	8	11,94	12	10	16,39	2	7	12,28
15	17	10	14,92	17	12	19,67	16	11	19,29
16	12 y 15	12	17,91	12	13	21,31	12	20	35,08
17	15 y 17	12	17,91	15	16	26,22	12	20	35,08
	N= 67			N=61			N=57		

Tabla N° 52: Ranking Curso

De las 17 competencias presentadas:

En 1º lugar, los estudiantes de 2º y 3º año ubican la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, por su parte los alumnos de 4º año ubican en 1º lugar la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, y en 14º lugar la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

En 2º lugar, los estudiantes de 3º y 4º año ubican la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, mientras que los alumnos de 2º año ubican en 1º lugar la competencia “*Conocimientos básicos de la profesión*”, podemos observar que ambas competencias tienen directa relación.

En 3º, 4º y 5º lugar no existe coincidencia entre las respuestas de los participantes.

**En relación a la edad:**

Ranking	1 (18-19)			2 (20-21)			3 (22-23)			4 (24-25)			5 (más de 26)		
	C	F	%	C	F	%	C	F	%	C	F	%	C	F	%
1	2	10	40	2	25	25,25	6	9	21,42	4-6 y 7	2	20	6 y 13	3	33,33
2	4 y 5	7	28	5	19	19,19	4	11	26,19	6	4	40	4 y 13	2	22,22
3	8	6	24	8	19	19,19	6	7	16,66	1-6 y 9	2	20	No hay Preferencia		
4	11	6	24	11	14	14,14	10	7	16,66	2 -7 y 10	2	20	7	3	33,33
5	14	7	28	14	14	14,14	1	7	16,66	17	3	30	8	3	33,33
6	16	5	20	1	14	14,14	3	6	14,28	2 y 16	2	20	5	3	33,33
7	1	8	32	1	19	19,19	1	8	19,04	9	3	30	17-8y9	2	22,22
8	3	5	20	3	17	17,17	5	7	16,66	5	2	20	11	2	22,22
9	6	6	24	6	12	12,12	8	7	16,66	8	2	20	1	3	33,33
10	9	7	28	9	12	12,12	17	6	14,28	10	3	30	1	3	33,33
11	12	5	20	8-9-10-11	10	10,1	11	5	11,9	1	2	20	8 y 9	2	22,22
12	8	5	20	16 y 14	14	14,14	14	9	21,42	14	3	30	8	2	22,22
13	2	4	16	14	13	13,13	16 y 17	5	11,9	5	2	20	2	2	22,22
14	13	4	16	8	12	12,12	2	8	19,04	11 y 15	2	20	12 y 15	2	22,22
15	12	5	20	17	18	18,18	15	7	16,66	17	3	30	16	3	33,33
16	15 y 12	5	20	12	23	23,23	12	10	23,8	12	4	40	12	3	33,33
17	15	7	28	12	25	25,25	12	13	30,95	12-13-14 y 15	2	20	15 y 17	3	33,33
N=25			N=99			N=42			N=10			N=9			

Tabla N° 53: Ranking Edad

De las 17 competencias presentadas:

En 1° lugar, los estudiantes de edad 1 y 2 ubican la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, mientras que los alumnos de la edad 3 y 5 la ubican en el 14° y 13° lugar respectivamente; los estudiantes de la edad 3, 4 y 5 ubican en 1° lugar la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que los alumnos de la edad 1 y 2 la ubican en 9° lugar.

En 2° lugar, los estudiantes de edad 1, 3 y 5 ubican la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, mientras que los alumnos de la edad 4 la ubican en 1° lugar.

En 3º lugar, los estudiantes de edad 1 y 2 ubican la competencia “*Habilidades básicas de manejo del computador*”, mientras que los alumnos de la edad 3 y 4 la ubican en 9º lugar y los de edad 5 en 5º lugar. A su vez, los alumnos de edad 3 y 4, ubican en 3º lugar la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que los alumnos de edad 1 y 2 la ubican en 9º lugar.

En 4º lugar, los estudiantes de edad 1 y 2 ubican la competencia “*Habilidades de gestión de la información*”, mientras que los alumnos de edad 3, 4 y 5 la ubican en 11º, 14º y 8º lugar respectivamente. Los alumnos de la edad 3 y 4 ubican en 4º lugar la competencia “*Capacidad de aprender*”, mientras que los alumnos de edad 2 la ubican en 11º lugar. Los alumnos de edad 4 y 5 ubican en 4º lugar la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*”.

En 5º lugar, los estudiantes de edad 1 y 4 ubican la competencia “*Toma de decisiones*”, mientras que los alumnos de edad 2, 3 y 5, la ubican en 12º, 13º y 15º lugar respectivamente.

**En relación al género:**

Ranking	Hombres			Mujeres			
	C	F	%	C	F	%	
1	6	8	42,1	2	39	23,49	
2	7	4	21,05	4	31	18,67	
3	9	4	21,05	8	28	16,86	
4	13	4	21,05	11	24	14,45	
5	3-5-7-9	2	10,52	14	23	13,85	
6	10-11 y 14	4	21,05	1	19	11,44	
7	17 y 7	3	15,78	1	33	19,87	
8	4	3	15,78	3	24	14,45	
9	2-3-8-9	2	10,52	6	19	11,44	
10	10-11-13-17	1	3	15,78	2	24	14,45
11	8	6	31,57	11	16	9,63	
12	15	6	31,57	14	22	13,25	
13	2	4	21,05	14	17	10,24	
14	11	3	15,78	12 y 17	16	9,63	
15	2	4	21,05	17	31	18,67	
16	12	7	36,84	12	38	22,89	
17	15	7	36,84	12	39	23,49	
N=19			N=166				

Tabla N° 54: Ranking Género

De las 17 competencias presentadas:

En 1° , 2°, 3° y 4° lugar, no hay coincidencia entre las respuestas de hombres y mujeres. Sin embargo podemos decir que en 1° lugar para los hombres está la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que para las mujeres se ubica en 9° lugar, y en 1° lugar la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

En 2° lugar, para los hombres se ubica la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*” y para las mujeres la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, la que a su vez se ubica en 8° lugar para los hombres.

En 3º lugar, para los hombres se ubica la competencia “*Habilidades de investigación*”, mientras que para las mujeres la competencia “*Habilidades básicas de manejo del computador*”, la que a su vez los hombres ubican en 9º lugar.

En 4º lugar, para los hombres se ubica la competencia “*Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones*” y para las mujeres la competencia “*Habilidades de gestión de la información*”, la que a su vez se ubica en 9º lugar para los hombres.

En 5º lugar, hombres y mujeres ubican la competencia “*Capacidad para generar nuevas ideas*”.

**Objetivo 5: “*Describir, explorar y hacer un estudio diferencial del rendimiento académico en función de las variables titulación, curso, edad y género*”**

La variable rendimiento académico entendida como, “*un indicador de la eficacia del currículo, la cual indica si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas*” (Díaz Barriga y otros, 1998:146), “*es el indicador de la productividad de un sistema educativo que involucra operadores o prestantes, (docentes, administradores, obreros) operadores o usuarios (estudiantes, comunidades), y unas condiciones espacio-temporales de operación o de contexto del proceso*” (Hernández de Rincón, 2005:9), fue medida a través de una escala de 1,0 al 7,0 y luego los resultados obtenidos en función de las evaluaciones de los alumno, fueron transformados a una escala nominativa de la siguiente manera:

Rendimiento Académico Real	Transformación Rendimiento Académico a Concepto	Transformación Concepto
6,0 a 7,0	Muy Bueno	2
5,0 – 5,9	Bueno	2
4,0 – 4,9	Regular	1
1,0 – 3,9	Malo	1

Cuadro N° 55: Transformación Rendimiento Académico

Del análisis realizado de la mencionada variable podemos decir que el 20,5 % de los participantes tienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que el 79,5% presenta un rendimiento académico de Muy bueno y Bueno:

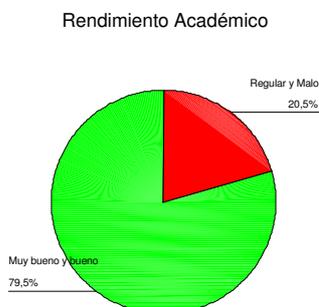


Figura N° 29: Gráfico Rendimiento Académico de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular y Malo	38	20,5	20,5	20,5
	Muy bueno y bueno	147	79,5	79,5	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

Tabla N° 56: Frecuencia Rendimiento Académico de los participantes

Media	Moda	d.t.	Min.	Máx.
1,79	2	0,405	1	2

Tabla N° 57: Estadísticos Descriptivos Rendimiento Académico

Como podemos observar en la tabla, la media obtenida en rendimiento académico por los participantes es de 1,79 (dt=0,405), vale decir el rendimiento académico alcanzado es superior a Regular y Malo. La moda es de 2, es decir el rendimiento académico de los participantes predominante es Muy Bueno y Bueno, y las puntuaciones mínimas y máximas fluctúan entre 1 y 2 respectivamente.

**En relación a la titulación:**

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
Titulación	Pedagogía en Educación Diferencial	11 (23,91%)	35 (76,08%)	46
	Pedagogía en Educación Parvularia	12 (21,42%)	44 (78,57%)	56
	Pedagogía en Educación Básica	15 (18,07%)	68 (81,92%)	83
Total				185

Tabla N° 58: Frecuencia Rendimiento Académico Titulación

En la titulación de Educación Diferencial 11 (23,91%) estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 35 (76,08%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando considerablemente a los estudiantes de rendimiento académico inferior.

En la titulación de Educación Parvularia 12 (21,42%) estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 44 (78,57%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando en un alto porcentaje a los estudiantes con rendimiento académico inferior.

En la titulación de Educación Básica 15 (18,07%) estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 68 (81,92%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando de manera considerable a los estudiantes con rendimiento académico inferior.

**En relación al curso:**

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
Cursos	Segundo Año	16 (23,88%)	51 (76,11%)	67
	Tercer Año	16 (26,22%)	45 (73,77%)	61
	Cuarto Año	6 (10,52%)	51 (89,47%)	57
Total				185

Tabla N° 59: Frecuencia Rendimiento Académico Curso

De los 17 estudiantes de 2° año, 16 (23,88%) obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 51 (76,11%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, marcando claras diferencias entre los primeros y los segundos.

De los 61 estudiantes de 3° año, 16 (26, 22%) obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 45 (73,77%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, lo que indica diferencias considerables entre ambos grupos.

De los 57 estudiantes de 4° año, 6 (10,52%) obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 51 (89,47%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando de manera considerable al grupo de estudiantes con rendimiento académico inferior.

**En relación a la edad:**

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
edad	18-19	8 (32%)	17(68%)	25
	20-21	21 (21,21%)	78 (78,78%)	99
	22-23	8 (19,05%)	34 (80,95%)	42
	24-25	0 (0%)	10 (100%)	10
	mas de 26	1 (11,1%)	8 (88,88%)	9
Total				185

Tabla N° 60: Frecuencia Rendimiento Académico Edad

En relación a la edad 1 (18-19 años), 8 (32%) de los estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 17 (68%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando ampliamente a los de estudiantes con rendimiento académico inferior.

Respecto a la edad 2 (20 –21 años), 21 (21,21%) estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 78 (78,78%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando ampliamente al número de estudiantes con rendimiento académico inferior.

En relación a la edad 3 (22-23 años), 8 (19,05%) estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 34 (80,95%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando, al igual que en los dos casos anteriores, ampliamente al número de estudiantes con rendimiento académico inferior.

Respecto a la edad 4 (24-25 años), el total de los participantes obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno.

Y finalmente, en relación a la edad 5 (más de 26 años), sólo 1 (11,1%) de los 9 participantes obtiene un rendimiento académico de Regular y Malo, los otros 8 (88,88%) participantes obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno.

**En relación al género:**

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
genero	hombre	3 (15,78%)	16 (84,21%)	19
	mujer	35 (21,08%)	131(78,91%)	166
Total				185

Tabla N° 61: Frecuencia Rendimiento Académico Género

De los 19 hombres encuestados, sólo 3 (15,78%) obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 16 (84,21%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, de lo que se observa importantes diferencias entre un grupo y otro.

De las 166 mujeres encuestadas, sólo 35 (21,08%) de ellas obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 131 (78,91%) obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando ampliamente al grupo de rendimiento académico inferior.

**Objetivo 6: “Analizar las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico en la muestra de estudio ”**

A continuación presentamos una tabla en la que damos a conocer las correlaciones existentes entre las 3 variables del estudio, vale decir los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico. Para ello hemos utilizado la el Coeficiente de Correlación de Pearson, índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables cuantitativas.

		Rendimiento Académico	Enfoques de Aprendizaje	Competencias Genéricas Importancia	Competencias Genéricas Nivel
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	1	,514(**)	,070	,038
	Sig. (bilateral)	.	,000	,346	,607
	N	185	185	185	185
Enfoques de Aprendizaje	Correlación de Pearson	,514(**)	1	,133	,168(*)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,072	,022
	N	185	185	185	185
Competencias Genéricas Importancia	Correlación de Pearson	,070	,133	1	,127
	Sig. (bilateral)	,346	,072	.	,084
	N	185	185	185	185
Competencias Genéricas Nivel	Correlación de Pearson	,038	,168(*)	,127	1
	Sig. (bilateral)	,607	,022	,084	.
	N	185	185	185	185

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

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

Tabla N° 62: Correlación Variables de Estudio

El rendimiento académico correlaciona positivamente con un nivel de significancia de 0,01, con los enfoques de aprendizaje. Y de manera positiva con la “*importancia*” y el “*nivel*” de las competencias genéricas.

Los enfoques de aprendizaje correlacionan positivamente con una significancia de 0,01, con el rendimiento académico, de manera positiva con la “*importancia*” de las competencias genéricas, y de manera positiva con una significancia de 0,05 con en “*nivel*” de las competencias genéricas.

La “*importancia*” de las competencias genéricas correlaciona positivamente con el rendimiento académico, los enfoques de aprendizaje y el “*nivel*” de las competencias genéricas.

El “*nivel*” de las competencias genéricas correlaciona de manera positiva con el rendimiento académico y con la “*importancia*” de ellas. De manera positiva con una significancia de 0,05 con los enfoques de aprendizaje.



## CAPÍTULO IX

### Discusión de los Resultados y Conclusiones del Estudio

#### 9.1 Discusión de los resultados

Es posible decir que el 91,9% de alumnado participante en nuestra investigación adopta predominantemente el enfoque profundo, lo que significa que al momento de comprender los contenidos y tareas propuestas en clase no escatima en esfuerzo, utilizando estrategias que le permitan relacionar los contenidos nuevos con los contenidos previos, y comprobando la relación de otros contenidos que el mismo se plantea, va más allá del material obligatorio y, a veces también del recomendado por el profesorado, para conseguir dicha comprensión.

En cuanto al enfoque predominantemente superficial, sólo es adoptado por el 6,5% del alumnado, es decir, un porcentaje muy bajo de la muestra participante, están preocupados por aprobar las asignaturas, sin intención de comprender la tarea y los contenidos, y con el mínimo esfuerzo, razón por la cual utilizan fundamentalmente la memorización y la reproducción automática como estrategias de aprendizaje, acogidos a los contenidos y materiales entregados por el profesorado en clases.

Por otra parte, debemos destacar la existencia de un 1,6% del alumnado, cuyo enfoque de aprendizaje no es definido. De acuerdo a los resultados y coincidiendo con García (2004), este grupo de alumnos posee una motivación más profunda que superficial, mientras que utiliza estrategias superficiales y profundas de manera indistintiva. Es un alumnado que busca la comprensión de los contenidos de las evaluaciones y exámenes, pero utilizando únicamente el material entregado por el profesor en clases, por tanto se despreocupa de ampliar el material por intención propia. Encontramos varias coincidencias entre las características manifestadas por este grupo, con el enfoque denominado *comprensión y memorización*, descrito por Kember y definido por Hernández Pina, al considerar que los enfoques que adopta el alumnado se encuentra en un continuo (Kember 1996, 2000; Hernández Pina y cols, 2002; García, 2004).

Nuestro estudio muestra diferencias significativas respecto al enfoque de aprendizaje adoptado por los alumnos de educación superior. Hernández Pina (2002), Buendía y Olmedo (2000, 2001, 2002), coinciden en que las medias más altas se encuentran en las escalas del enfoque superficial, García (2004) concluye que las medias más altas se encuentran en un enfoque de aprendizaje no definido, y nuestro estudio señala que los estudiantes de educación superior adoptan mayoritariamente un enfoque profundo, lo que si coincide con un estudio realizado por Hernández Pina (2002) , donde el 84% de la muestra presenta un enfoque profundo, un 12% un enfoque superficial y el 4% un enfoque no definido, cabe destacar que a esta muestra se le aplicó el Inventario de Procesos de Estudio (InPrEs), instrumento creado a partir del Study Process Questionnaire de Biggs adaptado al contexto español por Hernández Pina (1993, 2001) y del Cuestionario creado por Rosário y cols (2003) para conocer el enfoque de aprendizaje de alumnos de secundaria. En este aspecto nos parece importante destacar que los estudios de Buendía y Olmedo (2000, 2001, 2002) establecen comparaciones en la adopción de enfoques de aprendizaje entre estudiantes de educación superior del contexto argentino y del contexto español, llegando a la conclusión que los estudiantes argentinos adoptan un enfoque profundo, lo que coincide con nuestra investigación si consideramos que tanto Chile como Argentina son países Latinoamericanos, por lo que comparten características contextuales, académicas y políticas.

Respecto a la variable curso, Biggs (1987) y Hernández Pina (2002) postulan que a medida que aumentan los años de estudio en la institución de educación superior, aumenta la tendencia de abandono del enfoque superficial y la adopción del enfoque profundo, lo que no coincide con nuestros resultados ya que ellos indican con un 95% de confianza que no existen diferencias significativas entre los cursos en ninguna de las subescalas.

En relación a la correlación de las subescalas implícitas en los enfoques de aprendizaje es posible decir, que tanto en la muestra global como en las variables titulación, curso, edad y género, los motivos profundos correlacionaron significativamente con las estrategias profundas, no así con las estrategias

superficiales. A su vez los motivos superficiales correlacionaron con las estrategias superficiales.

Respecto a las competencias genéricas, el instrumento utilizado está constituido por 4 partes, las que se explican con precisión en el apartado correspondiente, cada una de ellas presenta un formato distinto en cuanto a indagación de respuestas, por lo que el análisis se realizó en función a ello y de ahí el orden sugerido.

Por tanto, en relación a la 1ª pregunta *¿Cree que la formación que está recibiendo en la Universidad es adecuada?* es posible decir que el 59,45% de los estudiantes encuestados sienten que están recibiendo una formación universitaria “bastante buena”, el 24,32% dice recibir una formación “algo buena”, el 13,51% eligió la opción “mucho” y sólo el 2,7% eligió la opción “poco”.

Respecto a la 2ª pregunta *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*, el 59,45% de los alumnos considera que tiene “bastantes” salidas profesionales, el 21,08% coincidió en “algunas”, el 15,67% eligió la opción “muchas” el 2,16% la opción pocas y sólo el 1,62% eligió la opción “muy pocas”.

Por tanto y según lo recientemente planteado el 59,45% de la muestra dice recibir una formación “bastante buena” y considera tener “bastantes” salidas profesionales.

En relación a la segunda parte del cuestionario referida a la presentación de treinta competencias y su respectiva cuantificación del 1 al 4 en función de la importancia dada a cada una de ellas y al nivel de desarrollo adquirido podemos decir que: en la primera situación las competencias que presentan las medias más altas, por tanto las mejor calificadas son: Liderazgo ( $X=3,8$ ); Habilidades de gestión de la información ( $X=3,7$ ), Habilidades de investigación ( $X=3,7$ ); Planificación y gestión del tiempo ( $X=3,7$ ) e Iniciativa y espíritu emprendedor ( $X=3,6$ ), y en la segunda situación, vale decir, en la referida al nivel de desarrollo adquirido, las competencias con las medias más altas son: Iniciativa y espíritu emprendedor ( $X=3,7$ ); Habilidad para trabajar en forma autónoma ( $X=3,7$ ); Preocupación por la calidad ( $X=3,7$ ); Capacidad de análisis y síntesis ( $X=3,6$ ) y Planificación y gestión del tiempo ( $X=3,6$ ). Cabe

destacar que las competencias “Planificación y gestión del tiempo” e “Iniciativa y espíritu emprendedor” están dentro de las 5 preferencia en ambos casos.

Respecto a la tercera parte del cuestionario referida a las 5 prioridades relativas a las 30 competencias genéricas presentadas es posible decir que la competencia “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica” presenta una frecuencia de 19,9 %, seguida de la competencia “Habilidades de investigación” con una frecuencia de 14,5%, seguida de la competencia “Conocimientos básicos de la profesión” con una frecuencia de 14,0%, seguida de la competencia “Trabajo en equipo” con una frecuencia de 12,4%, y finalmente se ubica la competencia “Capacidad para generar nuevas ideas” con una frecuencia de 8,6%.

Y en relación a la cuarta parte del cuestionario referida a la categorización de 17 competencias seleccionadas por psicopedagogos y empleadores es factible señalar que:

Como prioridad 1 se ubica la competencia “Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad” con 40 preferencias; prioridad 2 “Conocimientos básicos de la profesión” con 34 preferencias; prioridad 3 “Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones” con 28 preferencias; prioridad 4 “Toma de decisiones” con 23 preferencias; prioridad 5 “Habilidades interpersonales” con 24 preferencias; prioridad 6 “Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario” con 20 preferencias; prioridad 7, al igual que en el caso anterior la competencia elegida es “Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario” con 35 preferencias; prioridad 8 “Conocimientos generales básicos en el área de estudio” con 24 preferencias, prioridad 9 “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica” con 20 preferencias; prioridad 10 “Capacidad de aprender” con 25 preferencias; prioridad 11 “Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas” con 20 preferencias; prioridad 12 “Habilidades interpersonales” con 28 preferencias; prioridad 13 “Apreciación de la diversidad y multiculturalidad” con 20 preferencias; prioridad 14 “Habilidades básicas del manejo del ordenador” con 18 preferencias; prioridad 15 “Habilidades de investigación” con 32 preferencias; prioridad 16, se repite, “Habilidades básicas del

manejo del ordenador” con 45 preferencias y finalmente prioridad 17 “Conocimiento de una segunda lengua” con 45 preferencias.

Respecto al rendimiento académico podemos decir que el 20,5 % de los participantes tiene un rendimiento académico Regular y Malo, y que el 79,5% tiene un rendimiento Muy Bueno y Bueno.

En relación a la determinación de las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico de los participantes, podemos decir que el rendimiento académico correlaciona positivamente con los enfoques de aprendizaje, con la “*importancia*” y el “*nivel*” de las competencias genéricas.

Los enfoques de aprendizaje correlacionan positivamente con el rendimiento académico, con la “*importancia*” y “*nivel*” de las competencias genéricas.

La “*importancia*” de las competencias genéricas correlaciona positivamente con el rendimiento académico, los enfoques de aprendizaje y el “*nivel*” de las competencias genéricas.

El “*nivel*” de las competencias genéricas correlaciona de manera positiva con el rendimiento académico, con la “*importancia*” de ellas y con los enfoques de aprendizaje.

Por tanto existe correlación positiva entre los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico.

## 9.2 Conclusiones

Con este trabajo hemos intentado conocer los enfoques de aprendizaje, la percepción del nivel e importancia otorgada a las competencias genéricas y el rendimiento académico de los alumnos de las titulaciones de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de la Región de Valparaíso.

En relación a la descripción y exploración de los enfoques de aprendizaje adoptados por los participantes de nuestra investigación podemos concluir que:

La comprobación de los criterios enunciados, clasifica nuestra muestra (N= 185) en 3 grupos. Alumnos que adoptan un enfoque profundo, este grupo está constituido por el 91,9 %, mientras que los alumnos que adoptan un enfoque superficial corresponden al 6,5 %, y los alumnos que no manifiestan un enfoque determinado, por obtener el mismo puntaje tanto en las escalas pertenecientes a enfoque profundo como en las escalas pertenecientes a enfoque superficial, corresponden al 1,6% .

Las escalas profundas tienen un promedio de 34,5 con una desviación típica de 4,4; mientras que las escalas superficiales tienen un promedio de 24,1 y una desviación típica de 5,2.

Respecto a las subescalas, podemos decir que de la muestra participante el 90,8% manifestó tener motivación profunda; el 6,5% motivación superficial y el 2,7% no manifiesta inclinación por ninguna de ellas. Respecto a las subescalas de estrategia, el 78,4% de los encuestados manifestó estrategias profundas; el 14,6% estrategias superficial y el 7,0% no manifiesta inclinación por ninguna de ellas.

Las subescalas de motivación profunda ( $X= 17,7$ ;  $dt=2,6$ ) muestran las medias más altas, seguidas de las subescalas de motivación superficial ( $X= 17,0$ ;  $dt= 2,5$ ) de las subescalas de estrategia superficial ( $X= 12,9$ ;  $dt= 3,0$ ) y en último lugar se ubican las subescalas de estrategia profunda ( $X=11,2$ ,  $dt=3,0$ ).

Por tanto y en atención a los resultados obtenidos, es posible concluir que los participantes demuestran, en un porcentaje muy alto, tener y utilizar motivación y estrategias profundas, respectivamente. De lo que se infiere que el aprendizaje para nuestra muestra, es un acto emocionalmente satisfactorio, de concepción cualitativa, cuya motivación se basa en el interés, comprensión y significación de las materias para lo cual utilizan estrategias que les permitan planificar de manera adecuada y eficaz las tareas a realizar, haciendo de ello una experiencia grata y de enriquecimiento personal (Hernández Pina, 2005).

En relación a la coherencia entre motivación y estrategia en los enfoques de aprendizaje podemos concluir que:

Las correlaciones más altas se encuentran, a nivel de titulaciones, en las subescalas superficial, excepto en la titulación de Educación Parvularia, donde la correlación más alta se encuentra en las subescalas profundas, lo que se justificaría en las características de la malla curricular de los participantes y en la metodología formativa utilizada por los docentes de la titulación.

Respecto a los cursos, las correlaciones más altas se encuentran en las subescalas superficial, salvo en los alumnos de 2º año, donde la correlación más alta se da en las subescalas profundas, lo que se podría justificar precisamente en el curso de procedencia, ya que habiendo tenido un año de experiencia como estudiantes universitarios las creencias y concepciones respecto al aprendizaje varía en relación a los años de estudios secundarios previos y futuros.

En relación a la edad, las correlaciones más altas se dan en las subescalas superficial para las edades 2 y 4, y en las subescalas profundas para las edades 1 y 5, por su parte la edad 3 correlaciona de igual manera ambas subescalas. Tal resultado se puede explicar en el curso de procedencia en relación a la edad. Los alumnos de la edad 1, se encuentran cursando 2º año de carrera, y como explicamos en el párrafo anterior, las creencias y concepciones de aprendizaje evolucionan según transcurren las experiencias académicas, situación que se reafirma y potencia en los alumnos de edad 5 (más de 26 años), quienes habiendo superado la etapas de absoluta motivación e interés por la titulación elegida y luego del inevitable estancamiento en ella con el respectivo uso de estrategias cortoplacistas, han madurado y comprendido la finalidad del aprendizaje como una situación de crecimiento y enriquecimiento personal y no como una obligación social y cultural.

Respecto al género, las correlaciones más altas se dan en las subescalas superficial para ambos casos.

En relación a las diferencias de los enfoques de aprendizaje en función de las variables titulación, curso, edad y género es posible concluir.

Respecto a las escalas, las medias más altas se obtienen en las escalas profundas en las 3 titulaciones. Por su parte, en relación a las subescalas, las medias más altas las obtienen los alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial en las subescalas de motivación profunda ( $X= 18,0$  ;  $dt= 1,8$ ) y estrategias profundas ( $X= 17,5$  ;  $dt= 2,3$ ), seguida de Educación Parvularia en la subescala estrategia superficial ( $X= 13,1$  ;  $dt = 2,9$ ) y de Educación Básica en la subescala de motivación superficial ( $X= 11,5$ ;  $dt=3,1$ ).

En relación a la comparación de medias de los ítems que componen las escalas y las subescalas de los enfoques de aprendizaje, es posible decir que, habiendo utilizado el estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza del 95%, no existe diferencia significativa en ningunos de ellos respecto a las titulaciones estudiadas.

Respecto a la variable curso, las medias más altas las encontramos en las escalas profundas en los 3 cursos estudiados. Por su parte, en relación a las subescalas, las medias más altas las obtienen los alumnos de 4° año de carrera, en las subescalas motivación profunda ( $X= 17,7$ ;  $dt= 2,2$ ), estrategia profunda ( $X= 17,1$ ;  $dt= 2,2$ ) , estrategia superficial ( $X=12,6$ ,  $dt=3,4$ ) y motivación superficial ( $X=11,5$ ,  $dt= 3,2$ ). Seguido de los alumnos de 2° año donde la media más alta también está en la subescala motivación profunda ( $X= 17,5$ ,  $dt= 2,9$ ) , seguida de las subescalas estrategia profunda ( $X= 17,0$  ;  $dt= 2,8$ ), estrategia superficial ( $X=13,1$ ;  $dt=2,7$ ) y motivación profunda ( $X= 11,1$  ;  $dt= 2,9$ ). Finalizando con 3° año, curso cuya media más alta, al igual que en los dos casos anteriores, está en la subescala motivación profunda ( $X= 17,4$  ;  $dt= 2,5$ ), seguida de estrategia profunda ( $X= 16,9$  ;  $dt= 2,8$ ), estrategia superficial ( $X= 13,0$  ;  $dt= 3,0$  ) y finalmente motivación superficial ( $X= 11,2$  ;  $dt= 2,8$ ).

En relación a la comparación de medias de los ítems que componen las escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje, es factible decir que, habiendo utilizado el

estadístico t- Student para muestras independientes con un 95% de confianza, no existe diferencia significativa en ningunos de ellos respecto a los cursos estudiados.

Respecto a la variable edad, las medias más altas las encontramos en las escalas profundas en las 5 edades. Por su parte, en relación a las subescalas, los alumnos que presentan las medias más altas en la subescala motivación profunda son los alumnos de más de 26 años ( $X=17,9$  ;  $dt= 2,4$ ); 24-25 años ( $X=17,7$ ;  $dt=1,6$ ); 22-23 años ( $X= 17,6$  ;  $dt=1,6$ ); 21-20 años ( $X= 17,6$ ;  $dt=2,8$ ) y los de 18-19 años ( $X= 16,6$ ,  $dt= 3,7$ ) respectivamente. En la subescala estrategia profunda los alumnos de más de 26 años ( $X= 17,6$  ;  $dt=2,1$ ); los de 24-25 ( $X= 17,4$ ;  $dt= 2,4$ ); 23-22 ( $X= 17,2$  ,  $dt= 2,4$ ); 21-20 ( $X= 17,0$  ;  $dt= 2,5$ ) y 19-18 ( $X= 16,1$ ,  $dt= 2,9$ ) respectivamente.

En relación a la subescala motivación superficial las medias más altas las obtienen los alumnos de 22-23 años ( $X=11,8$ ;  $dt=3,0$ ); más de 26 años ( $X=11,7$ ,  $dt=3,5$ ); 20-21 años ( $X= 11,2$ ;  $dt=2,9$ ); 18-19 años ( $X=10,5$ ,  $dt=2,6$ ) y 24-25 años ( $X=10,4$  ;  $dt = 3,5$ ) respectivamente. En la subescala estrategia superficial las medias más altas las obtienen los alumnos de 18-19 años ( $X=13,4$ ;  $dt=2,8$ ); 22-23 años ( $X= 13,3$ ;  $dt = 3,3$ ); más de 26 años ( $X= 13,1$  ,  $dt= 4,2$ ); de 20-21 años ( $X=12,7$ ;  $dt=2,8$ ) y 24-25 años ( $X=11,3$ ,  $dt=2,9$ ) respectivamente.

Respecto a la comparación de medias de las escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje, es posible decir, habiendo aplicado el estadístico t-Student para muestras independientes con un 95% de confianza, que existe diferencias significativas en la edad 1 y 2, en los ítems 10 y 16, subescala estrategia profunda y subescala estrategia superficial, respectivamente; edad 1 y 3, en los ítems 10 y 14, ambos pertenecientes a la subescala estrategia profunda; edad 2 y 4, en el ítem 1 perteneciente a la subescala motivos profundos y edad 4 y 5, en el ítem 13 perteneciente a la subescala motivos profundos.

En relación al género, las medias más altas se encuentran en las escalas profundas en ambos géneros. Respecto a las subescalas, las mujeres son quienes obtienen las medias más altas en las subescalas motivación profunda ( $X= 17,6$ ;  $dt=2,5$ ), estrategia

profunda ( $X= 17,1$  ;  $dt= 2,5$ ) y estrategia superficial ( $X=12,9$ ;  $dt= 3,0$ ), y los varones en la subescala motivación profunda ( $X= 12,6$ ;  $dt=2,8$ ),.

Respecto a la comparación de medias de las escalas y subescalas de los enfoques de aprendizaje, es posible decir, habiendo aplicado el estadístico t-Student para muestras independientes con un 95% de confianza, que existe diferencias significativas en hombres y mujeres en los ítems 10 y 18, perteneciente a la subescala estrategias profundas; 3-7 y 15, perteneciente a la subescala motivos superficiales, y en los ítems 4 y 12 perteneciente a la subescala estrategias superficiales.

En relación a la descripción, exploración y realización de un estudio diferencial de las competencias genéricas en función de las variables titulación, curso, edad y género, podemos concluir que:

En relación a la primera parte del cuestionario utilizado:

Respecto a la pregunta 1, *“¿Cree que la formación que está recibiendo en la Universidad es adecuada?”*, el 59,45% de los alumnos eligió la opción “bastante”; el 24,32% la opción “algo”; el 13,51 % la opción “mucho” y el 2,70 % la opción “poco”, concluyendo que más del 50% elige la opción “bastante” . Vale decir el 59,45 % de los participantes considera que la formación que está recibiendo en la universidad es de calidad.

Respecto a la pregunta 2 *“¿Cómo valora las posibilidades salidas profesionales de su carrera?”*, el 59,45% eligió la opción “bastante”, el 21,08% eligió la opción “algunas”, el 15,67% eligió la opción “muchas”, el 2,16% eligió la opción “pocas” y el 1,62% eligió la opción “muy pocas”, de lo que se concluye que más del 50% de los encuestados considera que tiene bastantes salidas profesionales, porcentaje que coincide con exactitud al obtenido en la pregunta 1 referida a la calidad de la formación universitaria recibida.

En relación a la titulación:

Frente a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. La opción “*bastante*” es elegida por la mayoría de los participantes de las 3 titulaciones en estudio, y la opción “*poco*” sólo es elegida por un porcentaje muy bajo por los estudiantes de Educación Básica, lo que se explica en la amplitud curricular de ésta, lo que perjudica, en ocasiones, la calidad de la formación entregada.

Para conocer si existía diferencia de medias entre las respuestas de los estudiantes de las tres titulaciones, aplicamos, al igual que en los casos anteriores, el estadístico t-Student para muestras independientes con un 95% de confianza, pudiendo concluir que existe diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de Educación Diferencial y Educación Parvularia, y los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica.

Frente a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. La opción “*bastante*” es elegida en un alto porcentaje sólo por los estudiantes de Educación Parvularia, seguida de los estudiantes de Educación Diferencial y en ningún caso por los estudiantes de Educación Básica, los que a su vez ponderan con un 60% la opción “*pocas*”, lo que se explica en la saturación del mercado de Profesores de Educación Básica a nivel regional y nacional, por ser una carrera de bajo coste lo que ha propiciado la oferta en numerosas instituciones de educación superior, a diferencia de las carreras de Educación Diferencial y Básica las que ponderan en un alto porcentaje la opción “*algunas*”.

En relación a la diferencia de medias, y habiendo aplicado el estadístico t-Student para muestras independientes con un 95% de confianza, concluimos que existe diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de Educación Diferencial y Educación Parvularia.

En relación al curso:

Frente a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. Un alto porcentaje de los alumnos se concentra en la opción “*bastante*”, lo que indica un alto grado de satisfacción respecto a la formación recibida en la universidad, lo que se corrobora con el bajo porcentaje en la opción “*poco*” y nulo porcentaje en la opción “*nada*”.

Para conocer si existía diferencia de media entre las respuestas de los estudiantes de los tres cursos, aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de 2º y 4º año.

Frente a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. Un alto porcentaje de los participantes señala tener “*bastantes*” salidas profesionales, especialmente los alumnos de 3º año, curso en el que se inician de manera formal las prácticas y pre-prácticas profesionales a través de asignaturas de vinculación con el medio educativo. Un porcentaje muy bajo elige la opción “*muy poco*”, especialmente los alumnos de 3º año, lo que confirma el análisis recientemente realizado. La opción “*algunas*” también es valorada en un porcentaje alto.

También quisimos conocer si existía diferencia de media entre las respuestas de los estudiantes de los tres cursos, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de 2º y 3º año.

En relación a la edad:

Frente a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. Los participantes de todas las edades valoran con mayor porcentaje la opción “*bastante*”, es decir, un alto porcentaje de los estudiantes de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación considera recibir una buena

formación académica. Por el contrario un porcentaje muy bajo de los participantes considera la formación recibida como “*poco*” y nulo en el caso de “*nada*”.

Al igual que en los casos anteriores, quisimos conocer si existía diferencia de media entre las respuestas de los estudiantes de las cinco edades, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los estudiantes de la edad 1 y 2- 1 y 3-1 y 5.

Frente a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. Un alto porcentaje de los participantes considera tener “*bastantes*” salidas profesionales, versus un porcentaje muy bajo que considera tener “*muy poco*” salidas.

También quisimos conocer si existía diferencia de media entre las respuestas de los estudiantes de las cinco edades, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existe diferencia.

En relación al género:

Frente a la pregunta 1: *¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?*. Tanto hombres como mujeres considera en un alto porcentaje recibir una formación de calidad “*bastante*” buena. Las mujeres, a su vez, se inclinan por la opción “*mucho*” aspecto en que no coinciden los hombres, coincidiendo ambos en la opción “*poco*”.

Para conocer si existía diferencia de medias entre las respuestas de hombres y mujeres aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencia entre las respuestas de los participantes

Frente a la pregunta 2: *¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?*. Hombres y mujeres consideran tener “*bastantes*” salidas profesionales, en

un porcentaje inferior valoran la opción “*algunas*” y en un porcentaje muy bajo las mujeres se inclinan por la opción “*pocas*” y “*muy poco*”, no así los varones.

Acá también quisimos conocer si existía diferencia de medias entre las respuestas de hombres y mujeres, para ello aplicamos el estadístico t- Student con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que no existe diferencia entre las respuestas de los participantes.

Respecto a la segunda parte del cuestionario referida a la presentación de treinta competencias y su respectiva cuantificación del 1 al 4 en función de la importancia dada a cada una de ellas y al nivel de desarrollo adquirido podemos decir que: en la primera situación las competencias que presentan las medias más altas, por tanto las mejor valoradas son: Liderazgo ( $X=3,8$ ); Habilidades de gestión de la información ( $X= 3,7$ ), Habilidades de investigación ; Planificación y gestión del tiempo e Iniciativa y espíritu emprendedor ( $X=3,6$ ), y en la segunda situación, vale decir, en la referida al nivel de desarrollo adquirido, las competencias con las medias más altas son: Iniciativa y espíritu emprendedor ( $X=3,7$ ); Habilidad para trabajar en forma autónoma ; Preocupación por la calidad ; Capacidad de análisis y síntesis ( $X=3,6$ ) y Planificación y gestión del tiempo . Cabe destacar que las competencias “Planificación y gestión del tiempo” e “Iniciativa y espíritu emprendedor” están dentro de las 5 preferencia en ambos casos. Para mayor claridad presentamos el siguiente cuadro:

En las competencias “Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio”, “Comunicación oral y escrita”, “Habilidades de investigación”, “Capacidad de aprender”, “Capacidad para generar nuevas ideas”; “Habilidades interpersonales” y “Apreciación de la diversidad y multiculturalidad” existe independencia entre “Importancia” y “Nivel” en la competencia respectiva. En las competencias genéricas restantes existe dependencia entre “Importancia” y “Nivel” en la competencia respectiva.

En relación a las variables titulación, curso, edad y género:

Respecto a la *“Importancia”*: Los estudiantes de Educación Diferencial ponderan con las medias más altas la competencia *“Capacidad de aprender”*; los de Educación Parvularia *“Comunicación oral y escrita en la lengua”* y los de Educación Básica *“Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”*, *“Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)”*, *“Compromiso ético”* y *“Preocupación por la calidad”*.

Por otro lado los estudiantes de Educación Diferencial ponderan con las medias más bajas la competencia *“Conocimiento de una segunda lengua”*; los alumnos de Educación Parvularia y Educación Básica *“Habilidad para trabajar en un contexto internacional”*, y estos últimos además ponderan como la más baja la competencia *“Conocimiento de culturas y costumbres de otros países”*. Como podemos observar y según indican las competencias menos valoradas, los estudiantes de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, no consideran muy importante conocer una segunda lengua ni trabajar en un contexto internacional, lo que se puede explicar por las bajas ofertas de perfeccionamiento y estudios de pos-grado en dichas áreas.

A su vez quisimos conocer si existía diferencia entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos un análisis de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencia significativa entre las respuestas de: Educación Diferencial y Educación Parvularia en las competencias: 1-2-5-6-7-9-10-11-15-16-19-21-22-23-25-27-y 29. Educación Parvularia y Educación Básica en las competencias: 1-3-5-6-7-9-11-14-19-21-22-23-25-27 y 29. Educación Diferencial y Educación Básica en la competencia 15.

En relación al *“Nivel”*: Los estudiantes de Educación Parvularia valoran con las medias más altas la competencia *“Capacidad crítica y autocrítica”*, y los estudiantes de Educación Diferencial y Educación básica coinciden en la valoración de la competencia *“Trabajo en equipo”*, es probable que esto ocurra porque los profesionales de ambas

titulaciones deben trabajar constantemente en equipos transdisciplinarios, lo que ocurre con menor medida en Educación Parvularia.

Por otro lado los estudiantes de las tres titulaciones coinciden en ponderar con las medias más bajas la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, y los de Educación Parvularia ponderan de igual manera la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”, lo que indica que el nivel de preparación y formación para trabajar en el contexto internacional es muy precario en la universidad, de ahí el nivel de desarrollo presentado y de importancia otorgada.

Al igual que en el caso anterior, quisimos ver si existía diferencia entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95% , pudiendo concluir que existe diferencias significativas en: Educación Diferencial y Educación Parvularia en las competencias 1-3-4-5-6-7-9-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-25-27-28-29 y 30. Educación Parvularia y Educación Básica en las competencias 1-3-4-5-7-8-13-15-16-17-18-19-21-22-23-25-27-28 y 29. Educación Diferencial y Educación Básica en las competencias 5-9-13-14-20 y 29.

En relación a la “*Importancia*”: Los estudiantes de 2º año ponderan con las medias más altas las competencias “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, “*Conocimientos básicos de la profesión*” y “*Capacidad de aprender*”; los de 3º año “*Comunicación oral y escrita en la lengua*” y los de 4º año “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, “*Capacidad de aprender*”, “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”, “*Compromiso ético*” y “*Preocupación por la calidad*”.

Por otro lado los estudiantes de los tres cursos ponderan con las medias más bajas la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*” y los de 3º y 4º ponderan de igual manera la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”.

Para conocer si existía diferencia entre las respuestas de los participantes hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que existe diferencia de medias en las respuestas de los: Estudiantes de 2º y 3º año en las competencias 4-14-25 y 27. Estudiantes de 3º y 4º año en las competencias 1-3-6-14-23 y 29. Estudiantes de 2º y 4º año en las competencias 1-3-4-5-6-7-14-17-18-22-23-24-26 y 28.

En relación al “*Nivel*”: Los estudiantes de los tres cursos ponderan con las medias más altas la competencia “*Trabajo en equipo*”, lo que habla muy bien de la formación que están recibiendo los estudiantes en cuanto a este aspecto.

Respecto a las competencias ponderadas con las medias más bajas, los estudiantes de los tres cursos coinciden en “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, y los alumnos de 2º año ponderan de igual manera la competencia “*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*”.

Al igual que en la situación anterior, quisimos ver si existía diferencia entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95% (ver anexo), pudiendo concluir que existe diferencia de media en las respuestas de los: Estudiantes de 2º y 3º año en las competencias 7-12-22-26-29 y 30. Estudiantes de 3º y 4º año en las competencias 13-27 y 28. Estudiantes de 2º y 4º año en las competencias 14-24-27 y 28.

En relación a la “*Importancia*”: los estudiantes de la edad 1 y 2 ponderan con las medias más altas las competencias “*Conocimientos básicos de la profesión*”, “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, “*Capacidad de aprender*” y “*Compromiso ético*”; los estudiantes de la edad 3 “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, “*Capacidad de aprender*”, “*Toma de decisiones*”, “*Compromiso ético*”, “*Preocupación por la calidad*” y “*Motivación de logro*”; los estudiantes de la edad 4 “*Capacidad de aprender*”, y los estudiantes de la edad 5 “*Habilidades de investigación*”, “*Trabajo en equipo*” y “*Preocupación por la calidad*”. Resulta

importante destacar que los estudiantes de la edad 1, 2, 3 y 4 consideran que la competencia “*Capacidad de aprender*” como muy importante.

Respecto a las competencias ponderadas con medias más bajas, los estudiantes de edad 1, 2 y 3 consideran la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*” como la menos importante, por su lado los estudiantes de edad 4 optan por “*Planificación y gestión del tiempo*”, mientras que los estudiantes de edad 5 por “*Conocimiento de una segunda lengua*”.

Para conocer si existía diferencia entre las respuestas de los participantes hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que existe diferencia de medias en las respuestas de los estudiantes de: Edad 1 y 3 (Competencias 8-14 y 17); edad 1 y 4 (Competencias 3 y 14); edad 1 y 5 (Competencias 4 y 14); edad 2 y 3 (Competencia 7 y 12); edad 2 y 4 (Competencia 2 y 14); edad 2 y 5 (Competencia 1 y 17); edad 3 y 4 (Competencia 10 y 12); edad 3 y 5 (Competencia 7) y edad 4 y 5 (Competencia 21).

En relación al “*Nivel*”: Los estudiantes de la edad 2, 3 y 5 ponderan con las medias más altas la competencia “*Trabajo en equipo*”, mientras que los estudiantes de la edad 1 y 4 ponderan con las medias más altas la competencia “*Conocimientos básicos de la profesión*” otorgándole bastante importancia.

Los estudiantes de la edad 1, 2, 3 y 5 ponderan con las medias más bajas la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, vale decir consideran tener un bajo nivel de desarrollo en ella, por su lado los estudiantes de la edad 4 ponderan con las medias más bajas las competencias “*Capacidad de análisis y síntesis*” y “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”.

Al igual que en el caso anterior, quisimos conocer si existía diferencia entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, pudiendo concluir que existe diferencia de media en las respuestas de los

estudiantes de: Edad 1 y 2 (Competencia 12); edad 1 y 4 (Competencia 7); edad 1 y 5 (Competencia 3 y 22); edad 2 y 3 (Competencia 1); edad 2 y 4 (Competencia 18) y edad 2 y 5 (Competencia 18).

En relación a la “*Importancia*”: los hombres ponderan con las medias más altas las competencias “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*” y “*Preocupación por la calidad*”, y las mujeres consideran como muy importante la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”.

Respecto a las competencias menos ponderadas en relación a la importancia, hombres y mujeres optan por la competencia “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, una vez más nos encontramos con la poca importancia que otorgan los alumnos al desarrollo laboral en el extranjero.

Al igual que en todas las situaciones anteriores, quisimos conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que existen diferencias de medias en las respuestas de hombres y mujeres en las competencias 3-6 y 26.

En relación al “*Nivel*”: Hombres y mujeres ponderan con las medias más altas la competencia “*Trabajo en equipo*”, manifestando un nivel de desarrollo superior a las otras competencias.

Respecto a las competencias ponderadas con medias más bajas, tanto hombres como mujeres optan por “*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*”, nos volvemos a encontrar con el bajo nivel de desarrollo en esta competencia.

Acá también quisimos conocer si existían diferencias entre las respuestas de los participantes, para ello hicimos comparación de medias a través del estadístico t-Student para muestras independientes con un intervalo de confianza de 95%, de lo que podemos concluir que no existen diferencias de medias en las respuestas hombres y mujeres en ninguna de las competencias.

En relación a la tercera parte del cuestionario referida a las 5 prioridades relativas a las 30 competencias genéricas presentadas, también será analizada desde la muestra global hasta las variables titulación, curso, edad y género.

Los participantes priorizan en el siguiente orden: 1 “*Capacidad para aplicar conocimientos nuevos a la práctica*”, 2 “*Habilidad de investigación*”, 3 “*Conocimiento básico de la profesión*”, 4 “*Trabajo en equipo*” y 5 “*Capacidad para generar nuevas ideas*”.

En relación a la prioridad 1 y 2, los estudiantes de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Básica eligen la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*” en esta posición, lo que se explicaría por la gran cantidad de prácticas y pre-prácticas implícitas en la malla curricular de estas titulaciones en función de la vinculación con el sistema educativo.

Respecto a la prioridad 3, los estudiantes de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Parvularia eligen la competencia “*Habilidades de investigación*”, competencia muy necesaria en el desarrollo profesional de las tres titulaciones en estudio.

En relación a la prioridad 3 no hay coincidencia entre las preferencias de los participantes.

Respecto a la prioridad 5, los participantes de las tres titulaciones encuestadas coinciden en la competencia “*Trabajo en equipo*”, considerándola de vital importancia en el desarrollo profesional de sus respectivas carreras.

En relación a la prioridad 1, los estudiantes de 3º y 4º año coinciden en la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

Respecto a la prioridad 2 y 3 no existe coincidencia en las respuestas de los participantes.

En atención a la prioridad 4, los estudiantes de 3º y 4º nuevamente coinciden, esta vez en la competencia “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”.

Y finalmente, respecto a la prioridad 5, los estudiantes de 2º y 4º año coinciden en la competencia “*Trabajo en equipo*”.

Respecto a la prioridad 1, los estudiantes de la edad 2, 3y coinciden en la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, a su vez los estudiantes de la edad 1, 4 y 5 coinciden en la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, cabe mencionar la directa relación existente entre ambas competencias.

En relación a la prioridad 2, los estudiantes de la edad 1, 3 y 4 coinciden en la competencia “*Conocimientos básicos de la profesión*”, en estrecha relación con las competencias valoradas como prioridad 1.

Respecto a la prioridad 3, los estudiantes de la edad 1, 2 y 4 coinciden en la competencia “*Habilidades de investigación*”.

Como prioridad 4, los estudiantes de la edad 1 y 3 proponen la competencia “*Trabajo en equipo*”.

Y finalmente como prioridad 5, los estudiantes de la edad 2, 3 y 4 proponen la competencia “*Trabajo en equipo*”, al igual que en la prioridad 4.

Respecto a la prioridad 1, hombres y mujeres coinciden en la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

En relación a la prioridad 2, 3 y 5, no hay coincidencia en las preferencias de los participantes.

Respecto a la prioridad 4, hombres y mujeres coinciden en la competencia “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”.

En relación a la cuarta parte del cuestionario aplicado, en el que los participantes debían ordenar las 17 competencias seleccionadas por los psicopedagogos, analizamos en profundidad las 5 primeras y en las que hubiera coincidencia, sin embargo en el capítulo de análisis de resultado, se presentan todas.

De las 17 competencias presentadas a los participantes, las cinco primeras corresponden a “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”; “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”; “*Habilidades básicas de manejo del computador*”; “*Habilidades de gestión de la información*” y “*Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)*”, con una frecuencia fluctuante entre 40 y 24.

En primer lugar, los alumnos de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Básica proponen la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que los alumnos de Educación Parvularia ubican esta competencia en el 9º lugar.

No hay coincidencia para el 2º y 3º lugar en el ranking.

En 4º y 5º lugar, los alumnos de las titulaciones de Educación Diferencial y Educación Básica ubican la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*”, resulta importante destacar la significancia que tiene esta competencia para los estudiantes de pedagogía de nuestra universidad, es un aspecto a considerar en el replanteamiento de las mallas curriculares.

En 1º lugar, los estudiantes de 2º y 3º año ubican la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, por su parte los alumnos de 4º año ubican en 1º lugar la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, y en 14º lugar la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

En 2º lugar, los estudiantes de 3º y 4º año ubican la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, mientras que los alumnos de 2º año

ubican en 1° lugar la competencia “*Conocimientos básicos de la profesión*”, podemos observar que ambas competencias tienen directa relación.

En 3°, 4° y 5° lugar no existe coincidencia entre las respuestas de los participantes.

En 1° lugar, los estudiantes de edad 1 y 2 ubican la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”, mientras que los alumnos de la edad 3 y 5 la ubican en el 14° y 13° lugar respectivamente; los estudiantes de la edad 3,4 y 5 ubican en 1° lugar la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que los alumnos de la edad 1 y 2 la ubican en 9° lugar.

En 2° lugar, los estudiantes de edad 1, 3 y 5 ubican la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, mientras que los alumnos de la edad 4 la ubican en 1° lugar.

En 3° lugar, los estudiantes de edad 1 y 2 ubican la competencia “*Habilidades básicas de manejo del computador*”, mientras que los alumnos de la edad 3 y 4 la ubican en 9° lugar y los de edad 5 en 5° lugar. A su vez, los alumnos de edad 3 y 4, ubican en 3° lugar la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que los alumnos de edad 1 y 2 la ubican en 9° lugar.

En 4° lugar, los estudiantes de edad 1 y 2 ubican la competencia “*Habilidades de gestión de la información*”, mientras que los alumnos de edad 3,4 y 5 la ubican en 11°, 14° y 8° lugar respectivamente. Los alumnos de la edad 3 y 4 ubican en 4° lugar la competencia “*Capacidad de aprender*”, mientras que los alumnos de edad 2 la ubican en 11° lugar. Los alumnos de edad 4 y 5 ubican en 4° lugar la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*”.

En 5° lugar, los estudiantes de edad 1 y 4 ubican la competencia “*Toma de decisiones*”, mientras que los alumnos de edad 2, 3 y 5, la ubican en 12°, 13° y 15° lugar respectivamente.

En 1º, 2º, 3º y 4º lugar, no hay coincidencia entre las respuestas de hombres y mujeres. Sin embargo podemos decir que en 1º lugar para los hombres está la competencia “*Comunicación oral y escrita en la lengua*”, mientras que para las mujeres se ubica en 9º lugar, y en 1º lugar la competencia “*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”.

En 2º lugar, para los hombres se ubica la competencia “*Conocimiento de una segunda lengua*” y para las mujeres la competencia “*Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio*”, la que a su vez se ubica en 8º lugar para los hombres.

En 3º lugar, para los hombres se ubica la competencia “*Habilidades de investigación*”, mientras que para las mujeres la competencia “*Habilidades básicas de manejo del computador*”, la que a su vez los hombres ubican en 9º lugar.

En 4º lugar, para los hombres se ubica la competencia “*Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones*” y para las mujeres la competencia “*Habilidades de gestión de la información*”, la que a su vez se ubica en 9º lugar para los hombres.

En 5º lugar, hombres y mujeres ubican la competencia “*Capacidad para generar nuevas ideas*”.

En relación a la descripción, exploración y realización de un estudio diferencial del rendimiento académico de los participantes en función de las variables titulación, curso, edad y género:

Podemos decir que el 20,5 % de los participantes tienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que el 79,5% presenta un rendimiento académico de Muy bueno y Bueno:

En la titulación de Educación Diferencial 11 estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 35 obtienen un rendimiento

académico de Muy Bueno y Bueno, superando considerablemente a los estudiantes de rendimiento académico inferior.

En la titulación de Educación Parvularia 12 estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 44 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando en un alto porcentaje a los estudiantes con rendimiento académico inferior.

En la titulación de Educación Básica 15 estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 68 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando de manera considerable a los estudiantes con rendimiento académico inferior.

De los 17 estudiantes de 2º año, 16 obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 51 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, marcando claras diferencias entre los primeros y los segundos.

De los 61 estudiantes de 3º año, 16 obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 45 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, lo que indica diferencias considerables entre ambos grupos.

De los 57 estudiantes de 4º año, 6 obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que los otros 51 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando de manera considerable al grupo de estudiantes con rendimiento académico inferior.

En relación a la edad 1 (18-19 años), 8 de los estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 17 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando ampliamente a los número de estudiantes con rendimiento académico inferior.

Respecto a la edad 2 (20 –21 años), 21 estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 78 obtienen un rendimiento académico

de Muy Bueno y Bueno, superando ampliamente a los número de estudiantes con rendimiento académico inferior.

En relación a la edad 3 (22-23 años), 8 estudiantes obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 34 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando, al igual que en los dos casos anteriores, ampliamente a los número de estudiantes con rendimiento académico inferior.

Respecto a la edad 4 (24-25 años), el total de los participantes obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno.

Y finalmente, en relación a la edad 5 (más de 26 años), sólo 1 de los 9 participantes obtiene un rendimiento académico de Regular y Malo, los otros 8 participantes obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno.

De los 19 hombres encuestados, sólo 3 obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 16 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, de lo que se observa importantes diferencias entre un grupo y otro.

De las 166 mujeres encuestadas, sólo 35 de ellas obtienen un rendimiento académico de Regular y Malo, mientras que 131 obtienen un rendimiento académico de Muy Bueno y Bueno, superando ampliamente al grupo de rendimiento académico inferior.

En relación a la determinación de las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico en la muestra de estudio:

El rendimiento académico correlaciona positivamente con un nivel de significancia de 0,01, con los enfoques de aprendizaje. Y de manera positiva con la “*importancia*” y el “*nivel*” de las competencias genéricas.

Los enfoques de aprendizaje correlacionan positivamente con una significancia de 0,01, con el rendimiento académico, de manera positiva con la “*importancia*” de las

competencias genéricas, y de manera positiva con una significancia de 0,05 con el “*nivel*” de las competencias genéricas.

La “*importancia*” de las competencias genéricas correlaciona positivamente con el rendimiento académico, los enfoques de aprendizaje y el “*nivel*” de las competencias genéricas.

El “*nivel*” de las competencias genéricas correlaciona de manera positiva con el rendimiento académico y con la “*importancia*” de ellas. De manera positiva con una significancia de 0,05 con los enfoques de aprendizaje.



## Referencias Bibliográficas

- Aedo, C., González, L. (2004). En El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación
- Angulo, J., Corpas, C., García, J., González, I. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel Andaluz: Investigando la opinión del profesorado del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 575-593
- Armanet, P. (2002). *Boletín MECESUP N°3*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- Aylwin, P. (1999). Informe sobre la situación de las carreras de Pedagogía 1994-1999. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitari
- Ballesteros, D. (2002). *La organización educativa*. Sevilla: Varias
- Bara, P. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de eso, bup y universidad. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Utreras, s. (2003). *Enseñar a Pensar para aprender mejor*. (3ª ed.). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Bernasconi, A. (1994). Regímenes Jurídicos de las Instituciones de Educación Superior. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Best, J. (2001). *Psicología Cognitiva*. Madrid: Paraninfo/Thomson Learning.
- Beltrán, J.A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes. *Higher Educational*, 8, 381-384
- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjective perceived success. En R. Kirby (Ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. New Cork: Academia Press.
- Biggs, J. (1985). The role of Meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 182-212
- Biggs, J. (1987c). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic., Australian Council for Educational Research
- Biggs, J. (1988). "Approaches to the Enhancement of instruction on approaches to learning", *Higher Education Research and Development*, 8-81, 7-25
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes, en N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 5-15
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning in University*. Buckingham: Open University Press
- Biggs, J. (2001a). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.

- Biggs, J. B. (2001a). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237
- Biggs, J. (2001b) Enhancing learning: a matter of style or approach? En R.J. Sternberg y L-F. Zhang, *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style* (pp.73-102). London: LEA.
- Biggs, J. Kember, D. Y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. España: Narcea.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Brandt, R.S. (Ed.). (2000). *Education in a new era*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brunner, J. (1986). Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago de Chile: FLACSO
- Brunner, J. (2002a). Innovación en las políticas y políticas de innovación. En *La Educación Superior ante el Derecho*. Santiago de Chile: Biblioteca Americana
- Bruner J. (1995). From joint attention to the meeting of the minds: An introduction. In C. Moore P.J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., Ronning, R. (2005). *Psicología Cognitiva y de la Instrucción*. (4ª ed.). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Buendía, L., Colás, P., Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc- Graw Hill.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., Pegalajar, M. (1999). *Modelos de la Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., y Olmedo, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Borbón*, 52 (2), 151-163.
- Buendía, L. y Olmedo, E., (2002). Investigaciones en Educación Superior. El género ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Buendía, L., González, D., Lorente, T. (2004) *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bunk, G.P. (1994) “La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524
- Burón, J. (1995). *Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos: Motivación y Aprendizaje*. (2ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Cabanach, R., (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicopedagogía*, 62, 77-106.
- Carmona, M. (1997)., Las concepciones sobre los problemas del desarrollo en el niño. En Moreno, M. *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo* (11-48). Barcelona: Ariel Educación.
- Colas, M<sup>a</sup>., Buendía, L., (1998) *Investigación Educativa*. (3<sup>a</sup> ed.). Sevilla:Alfar
- Colás, P. y De Pablos, J. (2005 ). *La universidad en la unión europea*. Málaga: Aljibe
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: Horsori/ICE UB.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. (2) *Psicología de la educación escolar*. (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004)., Constructivismo y Educación: La concepción Constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, Á COLL. *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2<sup>o</sup> parte (pp. 157-186) (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Editorial.
- Comellas, M. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). “Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior”. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 443-473
- Cowie, H. & van der Aalsvoort, G. (Eds.). (2000). *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse of knowledge*. Amsterdam: Pergamon.
- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-684.
- Crespo, M., Carbonero, M. (2002). Capítulo 4, *Habilidades y Procesos Cognitivos Básicos*. En González, J., Núñez, J. *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Pirámide.
- De Juan, J. (1996). *Enseñanza Universitaria: Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996). Informe de la Unesco. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- De Vega, M. (2001). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. (10ª ed.). Salamanca: Alianza Editorial.
- Dweck, C. S. (2000). *Self theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Díaz-Barriga, F., Fernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª ed.) México D.F.: Mc-GrawHill.
- Dobson, W. D. and Riesbeck, C. K. (1998). Tools for Incremental Development of Educational Software Interfaces. In *Proceedings of the 1998 International Conference on Computer-Human Interaction*. Los Angeles: Association for Computing Machinery. 384-391.
- Echeverría, B. (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional", *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43
- Echeverría, B. (2003). "Saber y sabor de la profesionalidad", *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11
- Emerger, G. (2002). *Enciclopedia de Recursos Humanos*. Madrid: Artegraf
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. (1987). A modelo f the teaching-learning proocess derived from research on student learning. En J. Richardson, M. Eysenck y D.W. Arren- Piper, (Eds.) *Student learning research in education and cognitive psychology*. London: University Press.
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21-50) New York: Plenum Press.
- Entwistle, N.J. (1995). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
- Entwistle, N.J. (1997). Revision and the experience of understanding, in N.F. Marton, D. Housell and N. Entwistle (eds.) *The experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Universities Press.
- Entwistle, N.J. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós
- Entwistle, N.J. (2000b). Approaches to studying and levels of understanding. In J.C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of theory and research*, 15, 156-218, New York, Agathan Press.
- Elton, L. y Laurillard, L. (1979). Trenes in students learning. *Sutudies in Higher Education*, 4. 87-102.
- Esteban, M (2004). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje.
- Fernández, R. E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?. *Revista de Educación*, 325, 201-217.
- Ferrer, V. (2002). *Programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior: diseño y valoración*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación* (2ª ed.) Pamplona: EUNSA.
- Fox, R. A. Mc-Manus, I. C. y Zinder, B. (2001). The shortened Study Process Questionnaire. An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 511-530

- García, J., Moreno, S. (2002). *Conceptos fundamentales de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- García, L. (1998) “Indicadores para la Evaluación de la Enseñanza en una Universidad a Distancia”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 1 N° 1. Pp. 63-85.
- García, A. (2004). *El proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad: ¿Qué espera y cómo aprende el alumnado?*. Investigación Tutelada no publicada. Universidad de Granada.
- García, R. (2004). *Conceptos fundamentales de la Sociología*. Madrid: Alianza.
- Geltner, P. (1996). *Class Success. Class Withdrawal Research Report*. California: Office of Institutional Research.
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L., Vázquez, E. (2002). *Estrategias de Aprendizaje: Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Psicología Pirámide.
- González, M<sup>a</sup>., Touron., J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. (2<sup>a</sup> ed.) Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto: Universidad Deusto
- Gonzci, A. Y Athanaosou, J. (1996). “Instrumentación de la Educación Basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia”, en A. Argüelles (coord.), *Competencia laboral y educación basada en Normas de Competencia*, México: Limusa
- Guàrdia, J. (2006). *La Declaración de Bolonia*. Sevilla: Fundación Ecoem
- Hager, P., Holland, S. y Beckett, D. (2002). “Enhancing the Learning and the Employability of graduates. The role of generic skills”, *B-HERT Position Paper*, 9, Higher Education Round Table, Melbourne
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- 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. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp.175-206). Granada: Geu.
- Hernández Pina, F., Maquilón, J. (1998). Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU y Reforma que pretenden acceder a la universidad y alumnos de primer curso de carrera. En Actas del *Congreso de Orientación Universitaria* (pp. 107-125). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. En Actas del *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid, 26-30 septiembre de 2000. Tomo II, 477-479.
- Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. superficial). *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318.

- Hernández Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.S. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F., García, M<sup>a</sup>., Maquilón, Javier. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6 (117-138).
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P., Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J., Martínez, P., Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad : evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 615-632
- Hernández, S. R., Fernández, C., Baptista, P. (2001). Metodología de la Investigación. (2<sup>a</sup> ed.). México D.F.: Mc-Graw Hill
- Jonnaert, P. y Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d' apprentissage*. Bruselas: De Boeck.
- Jorce, J. (2002). *La educación superior en Colombia*. Bogotá: Santillana
- Justicia, F. y Cano, F. (1996). Los procesos y las estrategias de aprendizaje. En J.A. González Pienda, J. Escoriza, R. González Cananach y A. Barca (eds.), *Psicología de la Instrucción escolar* (pp. 11-138). Barcelona: EUB.
- Kember, D. y Gow, D. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal Educational Psychology*, 60, 356-363.
- Kember, D. y Gow, L. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: another approach to learning?. *Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D., Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British J. Of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-21
- Kirschner, P.A. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Leraning and Instruction*, 12, 1-10.
- Lasnier, F. (2000). *Reússir la formation par compétences*. Montréal :Guérin
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
- Laurillard, D. (1984). Learning from problem-solving, in F. Marton, DJ.Hounsell y N.Y. Entwistle. *The experience of learning* (153-60). London: Falmer
- Lavados, J. (1999). Apuntes sobre la educación superior chilena. Corporación de Promoción Universitaria. En Informe sobre la Educación Superior en Chile 1999. Santiago de Chile : CPU
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París : Editions d'Orgabitzation
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise Training Club y Ediciones Gestión 2000
- Lévy-Leboyer (C.) (2003). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Maquilón, J. (2002). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje en*

- estudiantes universitarios*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia.
- Martín, S, E. (2002). La educación superior de Cuba en la década del 90. La Habana : UNESCO-IESALC-MES-CEPES
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez, M. (2003): “Desarrollo de competencias y calidad universitaria”, Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo: *Necesidades de formación y diseño curricular por competencias*, Santiago de Compostela, 27.29 de noviembre 2003
- Martínez, J. (2004). Concepciones del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- 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 Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning II-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Marton, F., Dall`Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Mcgregor, E., Reece, D. y Garner, D. (1997). *Análisis de Fall, 1996 Course Gradees*. Tuscan: Office of Institutional Research.
- Medina, A., Castillo, S., (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.
- Medrano, C. (2002). « Los relatos de los alumnos y el cambio de las organizaciones que aprenden: Una experiencia en el contexto universitario», *Innovación educativa*, 12, 275-289
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., y Pérez, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Pozo, J.L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Educar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Nisbet, J., Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olmedo, E. (2001). Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Orozco, B. (2000). “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria”, en M. Valle (coord.): *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 105-141), México, Centro de estudios sobre la universidad.
- Pardo, A., San Martín, R. (2004). *Análisis de datos en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, C. (2000). *La reforma educativa ante el cambio de paradigma*. Caracas: EUREKA Universidad Católica Andrés Bello.

- Pérez, M. (2004). En El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Ariel
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). La solución de problemas. Madrid: Santillana.
- Pozo y cols (2004). "El uso estratégico del conocimiento" en *Desarrollo Psicológico y educación 2 Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza
- Prawat, R. S. (1996). Aprender como forma de acceder al conocimiento. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, p. 42-43, 63-89.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
- Raynal, F. y Rieunier, A. (1998). *Pedagogie: dictionnaire des concepts clés*. París : Esf Éditeur
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París : Esf Éditeur.
- Riviére, A. (1995)., La teoría Cognitiva Social del Aprendizaje: Implicaciones Educativas. . En Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, Á COLL. *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2º parte (pp. 69-80) (1ª ed.). Madrid: Editorial
- Rojas, I. (2000). "La educación basada en normas de competencias (EBNG) como un nuevo modelo de formación profesional en México" en M. Valle (coord.): *Formación en competencias y certificación profesional* (pp.45-75). México: Centro de estudios sobre la universidad
- Rychen, D. (2003). "La naturaleza de las competencias clave. Un perspectiva interdisciplinaria e Internacional". *Conferencia Presentada en el Congreso de Competencias Básicas*. Barcelona, 26-27 de Junio
- Säljo, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451
- Schunk, Dale. (1997). *Teoría del Aprendizaje*. México, Segunda Edición, Pearson Educación.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Sigal, V. (2004). "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios argentinos", en Osvaldo Barsky y Victor Sigal *Los desafíos de la Universidad argentina*, Buenos Aires: Siglo XX
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 119.146
- Stones, E. (1992). *Quality Teaching: A Sample OF Cases*. N. York: Routledge
- Suárez, J.M. (2000). Características diferenciales y predictivas del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Tesis doctoral no publicada. Universidad de A Coruña

- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Valle, A., González, R., Vieiro, P. (1997b). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarentas preguntas más frecuentes sobre la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Vargas, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*, Montevideo: Cinterfor
- Vermut, J.D. y Riswijk, V. (1988). Análisis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-648.
- Vermut, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomegraphic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372
- Vossio, R. (2002). "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas", *Boletín Cinterfor/OIT*, 149
- Winne, P.H. (1995). *Inherent details in self-regulated learning*. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Watkins, D. (1998). Assessing approaches to learning: a cross-cultural perspective on the Study Process Questionnaire. En B. Darty y G. Boulton-Lewis (eds.), *Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 124-144). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Yániz, C. (2003). *Sistemas y métodos de aprendizaje*. Ponencia presentada en el Seminario Internación: *Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea*, Julio 2003, Universidad de Deusto
- Yan, L. y Kember, D. (2004). "Avoider and engage approaches by out-of-class groups: the group equivalente to individual learning approaches". *Learning and Instruction*, 14, 27-49
- Zabalza, M. A. (2000). "El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 47-66
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zimmerman, B. J. (1994) Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., y Weinstein, C. E. (1994) Self-regulating academic study time: a strategy approach. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Achierving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.) *The pursuit of excellence though education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41,64-72.

### Referencias de Internet

1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2006). Programa de Convergencia europea de Aneca (2003-2006). Recuperado Noviembre 20, 2006, desde <http://www.aneca.es/publicaciones/publicaciones.html>
2. Apuntes Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado Junio 6, 2006 desde [www.uam.es/europea/mensajesalamanca.pdf](http://www.uam.es/europea/mensajesalamanca.pdf)
3. Archivos: La Comisión Europea 1995-1999. *Presentación de la Comisión Europea 1995-2000*. Recuperado Junio 28, 2006 desde [www.ec.europa.eu/archives/1995\\_99/index\\_es](http://www.ec.europa.eu/archives/1995_99/index_es)
4. Brunner, J. J. y otros (2000). *Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Recuperado Junio 22, 2006 desde [www.schartzman.org.br/simon/brunner95/brunner95.htm](http://www.schartzman.org.br/simon/brunner95/brunner95.htm)
5. Brunner, José J. Educación Superior: Desafíos y Tareas. . *Biol. Res.*. [online]. 2000, vol.33, no.1, p.xxvi-xxxvi. Recuperado Junio 14, 2006 desde: [www.scielo.cl](http://www.scielo.cl)
6. Brunner, J.J. (2006). Informe sobre la Educación Superior en Chile. *Boletín AUI News*. Recuperado Julio 10, 2006 desde [www.uai.cl/p4\\_home/site/pags/20050121095042.htm](http://www.uai.cl/p4_home/site/pags/20050121095042.htm)
7. CONICYT. Recuperado Julio 12, 2006 desde [/www.conicyt.cl/revista/2006/marzo/html/gestion\\_conicyt\\_2000\\_2005\\_2006](http://www.conicyt.cl/revista/2006/marzo/html/gestion_conicyt_2000_2005_2006)
8. Consejo Superior de Educación Superior. Recuperado Julio 20, 2006 desde [http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios\\_y\\_documentos\\_home.aspx](http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_home.aspx)

9. Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. Recuperado Julio 22, desde <http://www.crue.org/unescoes.htm>
10. Declaración Mundial de los Derechos Humanos. Recuperado Agosto 4, 2006 desde <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
11. Declaración de Praga 2001. *Hacia el área de la Educación Superior*. Documento presentado en la Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga. Recuperado Junio 7, 2006 desde [www.ugr.es/~fbd/ects/Nueva%20carpeta/declaracionpraga.pdf](http://www.ugr.es/~fbd/ects/Nueva%20carpeta/declaracionpraga.pdf)
12. Documento publicado por la Universidad. *Después de Graz*. Recuperado Junio 7, 2006 desde [www.uam.es/europea/informealacruengraz.pdf](http://www.uam.es/europea/informealacruengraz.pdf)
13. Hernández del Rincón (2005). Encuentro Educacional. Recuperado Junio 11, 2007 desde [www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-40792005004000002&lng=es&nrm=is](http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-40792005004000002&lng=es&nrm=is)
14. Informes de Conferencias de Educación Superior en Europa. Recuperado Junio 10, 2006 desde [www.upm.es/servicios/ceyde/htdocs/informes](http://www.upm.es/servicios/ceyde/htdocs/informes).
15. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Recuperado 23 Julio, 2006 desde <http://www.iesalc.unesco.org/ve/>
16. Mora, V. Y Gallardo A. (2005). Hacia la redefinición del crédito académico en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado Julio 13, 2006 desde [www.ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_es](http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es).
17. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior: Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado Junio 20, 2006 desde [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa).
18. Román, S. J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para Universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 113-132. Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, España. Recuperado Julio 30, 2006 desde [jmroman@psi.uva.es](mailto:jmroman@psi.uva.es)

19. The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999). *Revista Electrónica Universia Internacional: Estudios en Europa..* Recuperado Septiembre 6, 2006, desde [http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)
  
20. Torrano, M. F. y González, T. M. El Aprendizaje autorregulado: presenta y futura de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España. Recuperado Octubre 10, 2006 desde [mctorrano@futurnet.es](mailto:mctorrano@futurnet.es).
  
21. TUNING. Recuperado Agosto 30, 2006 desde [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
  
22. UNESCO. Recuperado Agosto 25, 2006 desde [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

## Anexos

### 1. Instrumentos Utilizados

#### a. Cuestionario revisado sobre procesos de estudio, dos factores R-SPQ-2F Modificado

Cuestionario revisado sobre procesos de estudio, dos factores:  
R-SPQ-2F.

John Biggs.  
Universidad de Hong Kong.

David Kember y Doris Y.P. Leung.  
Universidad Politécnica de Hong Kong.

Este cuestionario tiene un número de Cuestiones sobre tus aptitudes hacia tus estudios / referidas normalmente a los que estás estudiando.

No hay una forma correcta de estudiar. Sino que depende de tu propio estilo y del curso que estás estudiando. Por eso es muy importante que contestes a cada pregunta tan honestamente como puedas. ( si crees que tu respuesta a una cuestión podría depender de lo que está siendo estudiado, da la respuesta que tu aplicarías a la persona o personas más importantes para ti).

Por favor, marca con una cruz la respuesta más apropiada para cada cuestión. No te quedes mucho tiempo pensando sobre cada ítem: tu primera reacción es probablemente la mejor. Por favor contesta todos los ítems.

No te preocupes en proyectar una buena imagen, tus respuestas son totalmente CONFIDENCIALES.

Gracias por tu cooperación.

Nombre.....

Carrera.....Curso.....

Género.....Fecha.....

Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

	A	B	C	D	E
1. En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal					
2. Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones.					
3. Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible.					
4. Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clase o el temario de las asignaturas.					
5. Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él.					
6. Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos.					
7. Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella.					
8. Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido.					
9. Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película.					
10. Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente.					
11. Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas.					
12. Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra.					
13. Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante.					
14. Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases.					
15. Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas.					
16. Creo que los profesores no deberían quitar tiempo a los estudiantes con temas que no entren en las pruebas y/o evaluaciones.					
17. Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas.					
18. Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas.					
19. No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones.					
20. Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones.					

A. Totalmente en desacuerdo	B. En desacuerdo	C. Ni en acuerdo ni en desacuerdo	D. De acuerdo	E. Totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------	-----------------------------------	---------------	--------------------------

**b. Cuestionario de Competencias Genéricas de la UNED**

A continuación se presenta una serie de cuestiones que tienen que ver con las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Por favor, conteste a cada una de las preguntas.

Las respuestas pueden ser de gran utilidad para la mejora de la planificación de su carrera de cara a los futuros alumnos. Marque con una X la respuesta que considere más oportuna:

Agradecemos sinceramente su colaboración.

Nombre.....

Carrera.....Curso.....

Edad.....Género.....

1. ¿Cree que la formación que estás recibiendo en la Universidad es adecuada?

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Algo
- d. Poco
- e. Nada

2. ¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?

- a. Muy pocas
- b. Pocas
- c. Algunas
- d. Bastantes
- e. Muchas

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- La importancia que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión.
- El nivel en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en la Universidad.

Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala:			
1= Nada	2= Poco	3= Bastante	4= Mucho

HABILIDAD/ COMPETENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL
1. Capacidad de análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Planificación y gestión del tiempo	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Conocimientos básicos de la profesión	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Comunicación oral y escrita en la lengua	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Conocimiento de una segunda lengua	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Habilidades básicas de manejo del computador	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Habilidades de investigación	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Capacidad de aprender	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Resolución de problemas	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Toma de decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Habilidades interpersonales	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Liderazgo	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Diseño y gestión de proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Iniciativa y espíritu emprendedor	1 2 3 4	1 2 3 4
28. Compromiso ético	1 2 3 4	1 2 3 4
29. Preocupación por la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Motivación de logro	1 2 3 4	1 2 3 4

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

---

Por favor, a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente:

Prioridad	Número de ítems (competencia)
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	

Aquí abajo se enumeran 17 competencias que han sido consideradas como las más importantes para el desarrollo profesional de los pedagogos, tanto por éstos como por las empresas que los emplean.

Por favor, ordene estas 17 competencias en orden de importancia de acuerdo a su opinión. (1 es la más importante y 17 la menos importante).

Es vital que usted ordene TODAS y no brinde a una competencia un orden igual a otro.

Competencia	Ranking
1. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	
2. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	
3. Conocimientos generales básicos en el área de estudio	
4. Conocimientos básicos de la profesión	
5. Capacidad de análisis y síntesis	
6. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	
7. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	
8. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	
9. Capacidad de aprender	
10. Capacidad crítica y autocrítica	
11. Toma de decisiones	
12. Habilidades básicas del manejo del ordenador	
13. Compromiso ético	
14. Habilidades interpersonales	
15. Conocimientos de una segunda lengua	
16. Comunicación oral y escrita de la propia lengua	
17. Habilidades de investigaciones	

## 2. Análisis Estadístico Variable Enfoques de Aprendizaje

### 2.1 Comparación de Medias Educación Diferencial –Educación Básica

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Educación Diferencial	46	4,15	,698	,103
	Educación Básica	83	3,98	,869	,095
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Educación Diferencial	46	4,35	,674	,099
	Educación Básica	83	4,08	,829	,091
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Educación Diferencial	46	2,02	1,085	,160
	Educación Básica	83	2,10	1,226	,135
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Educación Diferencial	46	3,41	,979	,144
	Educación Básica	83	3,37	1,090	,120
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Educación Diferencial	46	4,04	,868	,128
	Educación Básica	83	3,95	,909	,100
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Educación Diferencial	46	3,13	,778	,115
	Educación Básica	83	2,89	,812	,089
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Educación Diferencial	46	3,13	1,046	,154
	Educación Básica	83	3,18	1,128	,124
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Educación Diferencial	46	2,30	1,113	,164
	Educación Básica	83	2,25	1,069	,117
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Educación Diferencial	46	3,50	,837	,123
	Educación Básica	83	3,12	,993	,109
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Educación Diferencial	46	3,78	,814	,120
	Educación Básica	83	3,54	,845	,093
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Educación Diferencial	46	1,98	,856	,126
	Educación Básica	83	2,00	,950	,104
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Educación Diferencial	46	2,63	,853	,126
	Educación Básica	83	2,76	1,031	,113
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Educación Diferencial	46	3,67	,701	,103
	Educación Básica	83	3,41	,797	,087
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Educación Diferencial	46	2,48	,781	,115
	Educación Básica	83	2,35	,803	,088
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Educación Diferencial	46	1,70	,756	,112
	Educación Básica	83	2,04	,847	,093
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Educación Diferencial	46	1,93	,929	,137
	Educación Básica	83	1,95	,936	,103
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Educación Diferencial	46	2,67	,732	,108
	Educación Básica	83	2,73	,871	,096
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Educación Diferencial	46	3,72	,886	,131
	Educación Básica	83	3,59	1,137	,125
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Educación Diferencial	46	2,13	,778	,115
	Educación Básica	83	2,22	,925	,101
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Educación Diferencial	46	2,46	1,130	,167
	Educación Básica	83	2,46	1,151	,126

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.2 Prueba para muestras independientes Educación Diferencial- Educación Básica

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,019	,889	1,180	127	,240	,18	,149	-1,119	,472
	No se han asumido varianzas iguales			1,256	110,692	,212	,18	,140	-1,102	,454
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,065	,799	1,843	127	,068	,26	,143	-0,019	,546
	No se han asumido varianzas iguales			1,955	109,806	,053	,26	,135	-0,004	,531
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	1,093	,298	-3,345	127	,731	-,07	,217	-5,503	,354
	No se han asumido varianzas iguales			-3,357	102,923	,722	-,07	,209	-4,489	,340
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,803	,372	,205	127	,838	,04	,193	-3,343	,422
	No se han asumido varianzas iguales			,211	101,701	,833	,04	,188	-3,332	,411
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,436	,510	,557	127	,578	,09	,165	-2,334	,417
	No se han asumido varianzas iguales			,565	96,739	,574	,09	,162	-2,330	,414
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,122	,728	1,625	127	,107	,24	,147	-0,52	,530
	No se han asumido varianzas iguales			1,645	96,444	,103	,24	,145	-0,49	,527
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,477	,491	-2,249	127	,804	-,05	,202	-4,450	,350
	No se han asumido varianzas iguales			-2,254	99,103	,800	-,05	,198	-4,443	,342
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,075	,785	,257	127	,797	,05	,199	-3,343	,446
	No se han asumido varianzas iguales			,254	89,879	,800	,05	,202	-3,349	,452
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,027	,870	2,196	127	,030	,38	,173	,037	,722
	No se han asumido varianzas iguales			2,306	106,895	,023	,38	,165	,053	,706
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,303	,583	1,568	127	,119	,24	,153	-0,63	,544
	No se han asumido varianzas iguales			1,585	96,032	,116	,24	,152	-0,61	,542
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	1,946	,165	-1,129	127	,898	-,02	,169	-3,356	,312
	No se han asumido varianzas iguales			-1,133	101,451	,895	-,02	,164	-3,346	,303
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	1,113	,289	-7,720	127	,473	-,13	,179	-4,482	,225
	No se han asumido varianzas iguales			-7,760	108,417	,449	-,13	,169	-4,464	,207
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	1,272	,262	1,881	127	,062	,26	,140	-0,014	,542
	No se han asumido varianzas iguales			1,952	103,435	,054	,26	,135	-0,004	,533
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,158	,692	,881	127	,380	,13	,146	-1,160	,418
	No se han asumido varianzas iguales			,888	95,187	,377	,13	,145	-1,159	,417
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,002	,961	2,269	127	,025	-,34	,150	-6,637	-,044
	No se han asumido varianzas iguales			2,345	102,249	,021	-,34	,145	-6,629	-,052
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,337	,563	-0,099	127	,921	-,02	,172	-3,356	,322
	No se han asumido varianzas iguales			-0,099	93,631	,921	-,02	,171	-3,357	,323
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,975	,325	-4,403	127	,688	-,06	,152	-3,361	,239
	No se han asumido varianzas iguales			-4,423	107,110	,673	-,06	,144	-3,347	,225
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	3,066	,082	,655	127	,514	,13	,194	-2,257	,511
	No se han asumido varianzas iguales			,703	113,002	,483	,13	,181	-2,231	,485
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	2,476	,118	-5,537	127	,592	-,09	,161	-4,405	,232
	No se han asumido varianzas iguales			-5,564	107,059	,574	-,09	,153	-3,390	,217
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,039	,843	-0,006	127	,995	,00	,210	-4,417	,415
	No se han asumido varianzas iguales			-0,006	94,507	,995	,00	,209	-4,416	,414

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.3 Comparación de Medias Educación Diferencial- Educación Parvularia

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Educación Diferencial	46	4,15	,698	,103
	Educación Parvularia	56	4,07	,828	,111
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Educación Diferencial	46	4,35	,674	,099
	Educación Parvularia	56	4,20	,840	,112
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Educación Diferencial	46	2,02	1,085	,160
	Educación Parvularia	56	2,00	1,112	,149
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Educación Diferencial	46	3,41	,979	,144
	Educación Parvularia	56	3,21	,967	,129
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Educación Diferencial	46	4,04	,868	,128
	Educación Parvularia	56	4,00	1,009	,135
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Educación Diferencial	46	3,13	,778	,115
	Educación Parvularia	56	3,09	,745	,100
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Educación Diferencial	46	3,13	1,046	,154
	Educación Parvularia	56	2,91	1,180	,158
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Educación Diferencial	46	2,30	1,113	,164
	Educación Parvularia	56	2,29	1,171	,156
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Educación Diferencial	46	3,50	,837	,123
	Educación Parvularia	56	3,36	,962	,128
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Educación Diferencial	46	3,78	,814	,120
	Educación Parvularia	56	3,70	,807	,108
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Educación Diferencial	46	1,98	,856	,126
	Educación Parvularia	56	2,07	1,076	,144
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Educación Diferencial	46	2,63	,853	,126
	Educación Parvularia	56	2,61	,928	,124
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Educación Diferencial	46	3,67	,701	,103
	Educación Parvularia	56	3,63	,776	,104
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Educación Diferencial	46	2,48	,781	,115
	Educación Parvularia	56	2,61	,802	,107
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Educación Diferencial	46	1,70	,756	,112
	Educación Parvularia	56	1,86	,796	,106
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Educación Diferencial	46	1,93	,929	,137
	Educación Parvularia	56	2,45	1,174	,157
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Educación Diferencial	46	2,67	,732	,108
	Educación Parvularia	56	2,52	,831	,111
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Educación Diferencial	46	3,72	,886	,131
	Educación Parvularia	56	3,79	,756	,101
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Educación Diferencial	46	2,13	,778	,115
	Educación Parvularia	56	2,21	,986	,132
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Educación Diferencial	46	2,46	1,130	,167
	Educación Parvularia	56	2,55	1,111	,148

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.4 Prueba de muestras independientes Educación Diferencial – Educación Parvularia

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,011	,918	,525	100	,600	,08	,154	-,224	,386
	No se han asumido varianzas iguales			,534	99,922	,594	,08	,151	-,219	,381
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,158	,692	,988	100	,325	,15	,153	-,153	,455
	No se han asumido varianzas iguales			1,010	99,952	,315	,15	,150	-,146	,449
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,344	,559	,099	100	,921	,02	,219	-,412	,456
	No se han asumido varianzas iguales			,100	97,041	,921	,02	,218	-,412	,455
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,379	,539	1,027	100	,307	,20	,194	-,185	,583
	No se han asumido varianzas iguales			1,026	95,716	,308	,20	,194	-,186	,583
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	1,768	,187	,230	100	,818	,04	,189	-,331	,418
	No se han asumido varianzas iguales			,234	99,768	,816	,04	,186	-,325	,412
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,624	,432	,272	100	,786	,04	,151	-,259	,341
	No se han asumido varianzas iguales			,271	94,504	,787	,04	,152	-,260	,343
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,444	,507	,985	100	,327	,22	,223	-,223	,662
	No se han asumido varianzas iguales			,996	99,392	,322	,22	,221	-,218	,657
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,205	,652	,082	100	,935	,02	,228	-,434	,471
	No se han asumido varianzas iguales			,082	97,852	,935	,02	,227	-,431	,469
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,375	,542	,791	100	,431	,14	,181	-,215	,501
	No se han asumido varianzas iguales			,802	99,647	,424	,14	,178	-,211	,496
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,000	,998	,534	100	,594	,09	,161	-,234	,406
	No se han asumido varianzas iguales			,534	95,872	,595	,09	,161	-,234	,407
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	1,995	,161	-,476	100	,635	-,09	,196	-,481	,295
	No se han asumido varianzas iguales			-,487	99,910	,627	-,09	,191	-,473	,286
Generalmente restringí mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,104	,747	,131	100	,896	,02	,178	-,330	,377
	No se han asumido varianzas iguales			,132	98,709	,895	,02	,177	-,327	,374
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	,611	,436	,331	100	,742	,05	,148	-,244	,342
	No se han asumido varianzas iguales			,334	99,068	,739	,05	,146	-,242	,339
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,077	,782	-,817	100	,416	-,13	,158	-,442	,184
	No se han asumido varianzas iguales			-,819	97,082	,415	-,13	,157	-,441	,183
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,313	,577	1,043	100	,300	-,16	,155	-,469	,146
	No se han asumido varianzas iguales			1,048	97,863	,297	-,16	,154	-,467	,144
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	3,226	,075	2,401	100	,018	-,51	,213	-,934	,089
	No se han asumido varianzas iguales			2,457	99,873	,016	-,51	,208	-,925	,098
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,899	,345	,995	100	,322	,16	,157	-,155	,467
	No se han asumido varianzas iguales			1,008	99,487	,316	,16	,155	-,151	,463
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	2,017	,159	,420	100	,675	-,07	,163	-,391	,254
	No se han asumido varianzas iguales			-,414	88,898	,680	-,07	,165	-,396	,260
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	2,626	,108	-,469	100	,640	-,08	,179	-,438	,271
	No se han asumido varianzas iguales			-,480	99,857	,632	-,08	,175	-,430	,263
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,081	,777	-,436	100	,664	-,10	,223	-,539	,345
	No se han asumido varianzas iguales			-,435	95,549	,665	-,10	,223	-,540	,346

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.5 Comparación de Medias Educación Parvularia-Educación Básica

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	Educación Parvularia	56	4,07	,828	,111
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Educación Básica	83	3,98	,869	,095
	Educación Parvularia	56	4,20	,840	,112
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Educación Básica	83	4,08	,829	,091
	Educación Parvularia	56	2,00	1,112	,149
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Educación Básica	83	2,10	1,226	,135
	Educación Parvularia	56	3,21	,967	,129
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Educación Básica	83	3,37	1,090	,120
	Educación Parvularia	56	4,00	1,009	,135
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Educación Básica	83	3,95	,909	,100
	Educación Parvularia	56	3,09	,745	,100
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Educación Básica	83	2,89	,812	,089
	Educación Parvularia	56	2,91	1,180	,158
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Educación Básica	83	3,18	1,128	,124
	Educación Parvularia	56	2,29	1,171	,156
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Educación Básica	83	2,25	1,069	,117
	Educación Parvularia	56	3,36	,962	,128
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Educación Básica	83	3,12	,993	,109
	Educación Parvularia	56	3,70	,807	,108
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Educación Básica	83	3,54	,845	,093
	Educación Parvularia	56	2,07	1,076	,144
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Educación Básica	83	2,00	,950	,104
	Educación Parvularia	56	2,61	,928	,124
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Educación Básica	83	2,76	1,031	,113
	Educación Parvularia	56	3,63	,776	,104
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Educación Básica	83	3,41	,797	,087
	Educación Parvularia	56	2,61	,802	,107
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Educación Básica	83	2,35	,803	,088
	Educación Parvularia	56	1,86	,796	,106
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Educación Básica	83	2,04	,847	,093
	Educación Parvularia	56	2,45	1,174	,157
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Educación Básica	83	1,95	,936	,103
	Educación Parvularia	56	2,52	,831	,111
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Educación Básica	83	2,73	,871	,096
	Educación Parvularia	56	3,79	,756	,101
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Educación Básica	83	3,59	1,137	,125
	Educación Parvularia	56	2,21	,986	,132
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Educación Básica	83	2,22	,925	,101
	Educación Parvularia	56	2,55	1,111	,148
	Educación Básica	83	2,46	1,151	,126

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.6 Prueba de muestras independientes Educación Parvularia- Educación Básica

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,001	,970	,648	137	,518	,10	,147	-,196	,387
	No se han asumido varianzas iguales			,654	121,960	,514	,10	,146	-,194	,385
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,020	,886	,777	137	,438	,11	,144	-,173	,397
	No se han asumido varianzas iguales			,775	117,122	,440	,11	,145	-,174	,398
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,261	,610	-,472	137	,638	-,10	,204	-,500	,308
	No se han asumido varianzas iguales			-,481	125,560	,631	-,10	,200	-,493	,300
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	2,472	,118	-,883	137	,379	-,16	,180	-,516	,197
	No se han asumido varianzas iguales			-,904	127,078	,368	-,16	,176	-,508	,189
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,767	,383	,293	137	,770	,05	,164	-,277	,373
	No se han asumido varianzas iguales			,287	109,697	,774	,05	,168	-,284	,381
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	1,595	,209	1,455	137	,148	,20	,136	-,071	,466
	No se han asumido varianzas iguales			1,480	124,687	,142	,20	,134	-,067	,462
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,006	,940	1,359	137	,176	-,27	,199	-,663	,123
	No se han asumido varianzas iguales			1,347	114,524	,181	-,27	,200	-,667	,127
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,680	,411	,170	137	,865	,03	,192	-,347	,413
	No se han asumido varianzas iguales			,167	110,739	,868	,03	,196	-,355	,420
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,160	,690	1,396	137	,165	,24	,170	-,099	,572
	No se han asumido varianzas iguales			1,405	120,675	,163	,24	,168	-,097	,570
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,352	,554	1,074	137	,285	,15	,144	-,130	,438
	No se han asumido varianzas iguales			1,084	121,785	,280	,15	,142	-,127	,436
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,121	,729	,412	137	,681	,07	,173	-,271	,414
	No se han asumido varianzas iguales			,402	107,998	,688	,07	,178	-,281	,424
Generalmente restringí mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,588	,444	-,886	137	,377	-,15	,171	-,491	,187
	No se han asumido varianzas iguales			-,905	126,107	,367	-,15	,168	-,484	,180
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	,094	,759	1,579	137	,117	,22	,136	-,054	,485
	No se han asumido varianzas iguales			1,587	120,265	,115	,22	,136	-,053	,484
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,010	,920	1,857	137	,065	,26	,139	-,017	,532
	No se han asumido varianzas iguales			1,858	118,288	,066	,26	,139	-,017	,532
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,262	,609	-	137	,213	-,18	,143	-,462	,104
	No se han asumido varianzas iguales			-	123,020	,208	-,18	,141	-,459	,101
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	6,416	,012	2,755	137	,007	,49	,180	,140	,850
	No se han asumido varianzas iguales			2,637	99,926	,010	,49	,188	,123	,867
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,005	,943	1,468	137	,144	-,22	,148	-,509	,075
	No se han asumido varianzas iguales			1,482	121,823	,141	-,22	,147	-,507	,073
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	10,446	,002	1,128	137	,261	,20	,173	-,147	,538
	No se han asumido varianzas iguales			1,216	136,981	,226	,20	,161	-,122	,513
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,078	,781	-,016	137	,987	,00	,164	-,327	,322
	No se han asumido varianzas iguales			-,016	112,984	,988	,00	,166	-,332	,327
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,008	,928	,488	137	,626	,10	,196	-,292	,484
	No se han asumido varianzas iguales			,491	120,972	,624	,10	,195	-,290	,482

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.7 Comparación de Medias 2º - 3º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	2º Año	67	3,91	,866	,106
	3º Año	61	4,08	,862	,110
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	2º Año	67	4,16	,881	,108
	3º Año	61	4,15	,771	,099
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	2º Año	67	1,99	1,108	,135
	3º Año	61	2,02	1,176	,151
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	2º Año	67	3,27	,963	,118
	3º Año	61	3,38	1,098	,141
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	2º Año	67	4,06	,868	,106
	3º Año	61	3,90	,978	,125
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	2º Año	67	3,03	,797	,097
	3º Año	61	3,13	,695	,089
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	2º Año	67	2,85	1,077	,132
	3º Año	61	3,11	1,066	,137
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	2º Año	67	2,25	1,078	,132
	3º Año	61	2,38	1,051	,135
Para mi, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	2º Año	67	3,33	,944	,115
	3º Año	61	3,28	,968	,124
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	2º Año	67	3,57	,908	,111
	3º Año	61	3,66	,814	,104
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	2º Año	67	2,07	1,005	,123
	3º Año	61	1,97	,930	,119
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	2º Año	67	2,76	,923	,113
	3º Año	61	2,61	1,005	,129
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	2º Año	67	3,57	,857	,105
	3º Año	61	3,41	,824	,106
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	2º Año	67	2,48	,859	,105
	3º Año	61	2,49	,809	,104
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	2º Año	67	1,88	,879	,107
	3º Año	61	1,92	,843	,108
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	2º Año	67	2,19	1,184	,145
	3º Año	61	2,15	,963	,123
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	2º Año	67	2,61	,852	,104
	3º Año	61	2,69	,647	,083
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	2º Año	67	3,73	1,053	,129
	3º Año	61	3,49	,906	,116
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	2º Año	67	2,27	1,053	,129
	3º Año	61	2,16	,778	,100
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	2º Año	67	2,60	1,115	,136
	3º Año	61	2,44	1,025	,131

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.8 Prueba de muestras independientes 2º - 3º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,198	,657	-1,122	126	,264	-,17	,153	-,474	,131
	No se han asumido varianzas iguales			-1,122	124,978	,264	-,17	,153	-,474	,131
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,129	,720	,113	126	,910	,02	,147	-,274	,307
	No se han asumido varianzas iguales			,114	125,816	,909	,02	,146	-,272	,306
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	1,467	,228	-,155	126	,877	-,03	,202	-,431	,368
	No se han asumido varianzas iguales			-,155	123,076	,877	-,03	,202	-,432	,369
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,287	,259	-,595	126	,553	-,11	,182	-,469	,252
	No se han asumido varianzas iguales			-,591	119,960	,555	-,11	,183	-,471	,255
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	1,352	,247	,968	126	,335	,16	,163	-,165	,481
	No se han asumido varianzas iguales			,963	120,561	,337	,16	,164	-,167	,483
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,097	,756	-,763	126	,447	-,10	,133	-,364	,161
	No se han asumido varianzas iguales			-,768	125,768	,444	-,10	,132	-,362	,160
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,133	,716	-1,392	126	,166	-,26	,190	-,639	,111
	No se han asumido varianzas iguales			-1,393	125,101	,166	-,26	,190	-,639	,111
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,231	,632	-,654	126	,514	-,12	,189	-,496	,250
	No se han asumido varianzas iguales			-,655	125,391	,514	-,12	,188	-,496	,249
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,081	,776	,294	126	,769	,05	,169	-,285	,384
	No se han asumido varianzas iguales			,293	124,201	,770	,05	,169	-,285	,385
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,934	,336	-,579	126	,564	-,09	,153	-,391	,214
	No se han asumido varianzas iguales			-,582	125,972	,562	-,09	,152	-,390	,213
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,006	,936	,626	126	,533	,11	,172	-,232	,447
	No se han asumido varianzas iguales			,628	125,961	,531	,11	,171	-,231	,446
Generalmente restringí mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,924	,338	,908	126	,366	,15	,170	-,182	,492
	No se han asumido varianzas iguales			,904	122,082	,368	,15	,171	-,184	,493
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	,015	,904	1,057	126	,293	,16	,149	-,137	,452
	No se han asumido varianzas iguales			1,059	125,609	,292	,16	,149	-,137	,451
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,312	,577	-,096	126	,924	-,01	,148	-,307	,278
	No se han asumido varianzas iguales			-,096	125,853	,923	-,01	,147	-,306	,278
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,063	,803	-,245	126	,807	-,04	,153	-,339	,264
	No se han asumido varianzas iguales			-,246	125,664	,806	-,04	,152	-,339	,264
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	3,476	,065	,242	126	,809	,05	,192	-,333	,426
	No se han asumido varianzas iguales			,245	124,484	,807	,05	,190	-,330	,423
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	4,788	,031	-,569	126	,571	-,08	,135	-,343	,190
	No se han asumido varianzas iguales			-,576	122,144	,566	-,08	,133	-,340	,187
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,671	,414	1,373	126	,172	,24	,174	-,106	,585
	No se han asumido varianzas iguales			1,383	125,614	,169	,24	,173	-,103	,582
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	5,150	,025	,635	126	,527	,10	,165	-,222	,431
	No se han asumido varianzas iguales			,644	121,048	,521	,10	,163	-,217	,427
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,782	,378	,813	126	,418	,15	,190	-,222	,530
	No se han asumido varianzas iguales			,816	125,987	,416	,15	,189	-,220	,529

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.9 Comparación de Medias 2º - 4º año

	Cursos	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	2º Año	67	3,91	,866	,106
	4º Año	57	4,18	,685	,091
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	2º Año	67	4,16	,881	,108
	4º Año	57	4,25	,739	,098
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	2º Año	67	1,99	1,108	,135
	4º Año	57	2,16	1,192	,158
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	2º Año	67	3,27	,963	,118
	4º Año	57	3,37	1,029	,136
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	2º Año	67	4,06	,868	,106
	4º Año	57	4,00	,945	,125
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	2º Año	67	3,03	,797	,097
	4º Año	57	2,86	,854	,113
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	2º Año	67	2,85	1,077	,132
	4º Año	57	3,33	1,200	,159
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	2º Año	67	2,25	1,078	,132
	4º Año	57	2,19	1,202	,159
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	2º Año	67	3,33	,944	,115
	4º Año	57	3,25	,969	,128
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	2º Año	67	3,57	,908	,111
	4º Año	57	3,74	,745	,099
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	2º Año	67	2,07	1,005	,123
	4º Año	57	2,00	,964	,128
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	2º Año	67	2,76	,923	,113
	4º Año	57	2,67	,951	,126
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	2º Año	67	3,57	,857	,105
	4º Año	57	3,65	,582	,077
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	2º Año	67	2,48	,859	,105
	4º Año	57	2,40	,728	,096
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	2º Año	67	1,88	,879	,107
	4º Año	57	1,89	,724	,096
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	2º Año	67	2,19	1,184	,145
	4º Año	57	1,93	,904	,120
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	2º Año	67	2,61	,852	,104
	4º Año	57	2,67	,970	,128
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	2º Año	67	3,73	1,053	,129
	4º Año	57	3,82	,928	,123
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	2º Año	67	2,27	1,053	,129
	4º Año	57	2,14	,854	,113
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	2º Año	67	2,60	1,115	,136
	4º Año	57	2,40	1,252	,166

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.10 Prueba de muestras independientes 2º - 4º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,403	,527	1,867	122	,064	-,26	,142	-,546	,016
	No se han asumido varianzas iguales			-	121,3	,060	-,26	,139	-,541	,011
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,184	,668	-1,902	122	,582	-,08	,148	-,373	,211
	No se han asumido varianzas iguales			-552	121,9	,577	-,08	,145	-,369	,206
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,565	,454	-,560	122	,405	-,17	,207	-,582	,236
	No se han asumido varianzas iguales			-836	115,5	,408	-,17	,208	-,585	,239
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,049	,308	-,831	122	,578	-,10	,179	-,454	,255
	No se han asumido varianzas iguales			-557	115,9	,580	-,10	,180	-,456	,257
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,004	,949	-,554	122	,715	,06	,163	-,263	,382
	No se han asumido varianzas iguales			,366	115,0	,717	,06	,164	-,265	,385
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	2,369	,126	-,364	122	,254	,17	,148	-,124	,464
	No se han asumido varianzas iguales			1,146	115,7	,257	,17	,149	-,126	,466
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	1,739	,190	1,140	122	,020	-,48	,205	-,887	-,078
	No se han asumido varianzas iguales			-	113,7	,021	-,48	,206	-,891	-,074
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,107	,745	2,339	122	,767	,06	,205	-,345	,466
	No se han asumido varianzas iguales			,297	113,6	,769	,06	,207	-,349	,470
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,005	,943	-,294	122	,632	,08	,172	-,258	,424
	No se han asumido varianzas iguales			,481	117,7	,632	,08	,173	-,259	,424
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	3,174	,077	-,480	122	,263	-,17	,151	-,468	,129
	No se han asumido varianzas iguales			1,125	121,8	,255	-,17	,148	-,464	,124
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,093	,761	-,420	122	,675	,07	,178	-,277	,426
	No se han asumido varianzas iguales			,421	120,2	,674	,07	,177	-,276	,425
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,337	,563	-,421	122	,576	,09	,169	-,239	,428
	No se han asumido varianzas iguales			,561	117,5	,577	,09	,169	-,240	,429
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	6,806	,010	-,559	122	,542	-,08	,134	-,347	,183
	No se han asumido varianzas iguales			-612	116,6	,530	-,08	,130	-,339	,176
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	2,083	,151	-,630	122	,609	,07	,144	-,212	,360
	No se han asumido varianzas iguales			,513	122,0	,604	,07	,143	-,208	,356
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,957	,330	-,520	122	,923	-,01	,146	-,304	,275
	No se han asumido varianzas iguales			-,097	121,8	,922	-,01	,144	-,299	,271
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	6,064	,015	-,098	122	,171	,26	,192	-,115	,644
	No se han asumido varianzas iguales			1,378	120,6	,162	,26	,188	-,107	,636
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	1,358	,246	1,407	122	,739	-,05	,164	-,379	,269
	No se han asumido varianzas iguales			-,334	112,5	,741	-,05	,165	-,382	,273
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,922	,339	-,331	122	,605	-,09	,180	-,449	,263
	No se han asumido varianzas iguales			-,519	121,8	,601	-,09	,178	-,445	,259
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	3,165	,078	-,524	122	,463	,13	,174	-,217	,473
	No se han asumido varianzas iguales			,736	121,7	,455	,13	,171	-,211	,467
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	1,142	,287	-,749	122	,365	,19	,213	-,227	,614
	No se han asumido varianzas iguales			,910	113,3	,369	,19	,215	-,232	,619

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.11 Comparación de Medias 3º - 4º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	3º Año	61	4,08	,862	,110
	4º Año	57	4,18	,685	,091
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	3º Año	61	4,15	,771	,099
	4º Año	57	4,25	,739	,098
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	3º Año	61	2,02	1,176	,151
	4º Año	57	2,16	1,192	,158
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	3º Año	61	3,38	1,098	,141
	4º Año	57	3,37	1,029	,136
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	3º Año	61	3,90	,978	,125
	4º Año	57	4,00	,945	,125
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	3º Año	61	3,13	,695	,089
	4º Año	57	2,86	,854	,113
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	3º Año	61	3,11	1,066	,137
	4º Año	57	3,33	1,200	,159
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	3º Año	61	2,38	1,051	,135
	4º Año	57	2,19	1,202	,159
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	3º Año	61	3,28	,968	,124
	4º Año	57	3,25	,969	,128
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	3º Año	61	3,66	,814	,104
	4º Año	57	3,74	,745	,099
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	3º Año	61	1,97	,930	,119
	4º Año	57	2,00	,964	,128
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	3º Año	61	2,61	1,005	,129
	4º Año	57	2,67	,951	,126
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	3º Año	61	3,41	,824	,106
	4º Año	57	3,65	,582	,077
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	3º Año	61	2,49	,809	,104
	4º Año	57	2,40	,728	,096
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	3º Año	61	1,92	,843	,108
	4º Año	57	1,89	,724	,096
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	3º Año	61	2,15	,963	,123
	4º Año	57	1,93	,904	,120
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	3º Año	61	2,69	,647	,083
	4º Año	57	2,67	,970	,128
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	3º Año	61	3,49	,906	,116
	4º Año	57	3,82	,928	,123
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	3º Año	61	2,16	,778	,100
	4º Año	57	2,14	,854	,113
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	3º Año	61	2,44	1,025	,131
	4º Año	57	2,40	1,252	,166

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.12 Prueba de muestras independientes 3º - 4º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	1,366	,245	-.649	116	,517	-.09	,144	-.379	,192
	No se han asumido varianzas iguales			-.654	113,14	,514	-.09	,143	-.376	,190
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,006	,940	-.705	116	,483	-.10	,139	-.374	,178
	No se han asumido varianzas iguales			-.706	115,924	,482	-.10	,139	-.373	,177
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,146	,704	-.649	116	,518	-.14	,218	-.573	,290
	No se han asumido varianzas iguales			-.649	115,226	,518	-.14	,218	-.574	,291
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,033	,855	,044	116	,965	,01	,196	-.380	,397
	No se han asumido varianzas iguales			,044	115,999	,965	,01	,196	-.379	,396
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	1,138	,288	-.555	116	,580	-.10	,177	-.449	,253
	No se han asumido varianzas iguales			-.556	115,868	,580	-.10	,177	-.449	,252
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	4,086	,046	1,900	116	,060	,27	,143	-.012	,555
	No se han asumido varianzas iguales			1,886	108,065	,062	,27	,144	-.014	,557
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	2,563	,112	-	116	,297	-.22	,209	-.632	,195
	No se han asumido varianzas iguales			1,047	112,129	,299	-.22	,210	-.634	,197
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,500	,481	1,043	116	,377	,18	,208	-.227	,595
	No se han asumido varianzas iguales			,883	111,512	,379	,18	,208	-.229	,597
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,039	,844	,185	116	,853	,03	,178	-.320	,386
	No se han asumido varianzas iguales			,185	115,452	,853	,03	,178	-.320	,387
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,720	,398	-.563	116	,574	-.08	,144	-.366	,204
	No se han asumido varianzas iguales			-.565	115,950	,573	-.08	,144	-.365	,203
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,060	,807	-.188	116	,851	-.03	,174	-.378	,313
	No se han asumido varianzas iguales			-.188	114,771	,851	-.03	,175	-.379	,313
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,149	,701	-.333	116	,740	-.06	,180	-.417	,297
	No se han asumido varianzas iguales			-.334	115,978	,739	-.06	,180	-.417	,297
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	9,410	,003	-	116	,073	-.24	,132	-.501	,023
	No se han asumido varianzas iguales			1,810	108,151	,070	-.24	,131	-.498	,020
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,785	,377	,622	116	,535	,09	,142	-.193	,370
	No se han asumido varianzas iguales			,624	115,850	,534	,09	,142	-.192	,369
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,522	,471	,161	116	,873	,02	,145	-.264	,311
	No se han asumido varianzas iguales			,161	115,216	,872	,02	,144	-.263	,309
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,432	,512	1,264	116	,209	,22	,172	-.123	,559
	No se han asumido varianzas iguales			1,267	115,998	,208	,22	,172	-.123	,558
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	10,689	,001	,145	116	,885	,02	,151	-.277	,321
	No se han asumido varianzas iguales			,143	96,622	,887	,02	,153	-.281	,325
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,047	,829	-	116	,051	-.33	,169	-.667	,002
	No se han asumido varianzas iguales			1,970	115,013	,051	-.33	,169	-.668	,002
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,133	,716	,157	116	,876	,02	,150	-.274	,321
	No se han asumido varianzas iguales			,156	113,074	,876	,02	,151	-.275	,322
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	3,501	,064	,186	116	,853	,04	,210	-.377	,455
	No se han asumido varianzas iguales			,185	108,442	,854	,04	,211	-.380	,458

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.13 Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) – edad 2 (20 y 21 años)

	Edad	N	Media	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 18 a 19	25	3,80	1,080	,216
	de 20 a 21	99	4,02	,742	,075
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 18 a 19	25	3,96	1,098	,220
	de 20 a 21	99	4,21	,746	,075
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 18 a 19	25	1,68	1,069	,214
	de 20 a 21	99	2,15	1,155	,116
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 18 a 19	25	3,28	1,061	,212
	de 20 a 21	99	3,39	1,067	,107
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 18 a 19	25	3,88	1,013	,203
	de 20 a 21	99	4,09	,834	,084
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	de 20 a 21	99	3,05	,787	,079
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 18 a 19	25	2,68	1,145	,229
	de 20 a 21	99	3,11	1,106	,111
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 18 a 19	25	2,40	,957	,191
	de 20 a 21	99	2,19	1,104	,111
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 18 a 19	25	3,04	1,060	,212
	de 20 a 21	99	3,31	,911	,092
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 18 a 19	25	3,24	,926	,185
	de 20 a 21	99	3,66	,810	,081
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 18 a 19	25	1,92	,812	,162
	de 20 a 21	99	2,07	1,033	,104
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 18 a 19	25	2,72	1,021	,204
	de 20 a 21	99	2,62	,923	,093
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 18 a 19	25	3,48	,872	,174
	de 20 a 21	99	3,54	,812	,082
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 18 a 19	25	2,24	,831	,166
	de 20 a 21	99	2,45	,848	,085
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	1,96	,889	,178
	de 20 a 21	99	1,83	,869	,087
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	2,48	1,194	,239
	de 20 a 21	99	1,94	,956	,096
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 18 a 19	25	2,44	,961	,192
	de 20 a 21	99	2,68	,683	,069
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 18 a 19	25	3,68	1,180	,236
	de 20 a 21	99	3,65	,993	,100
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,28	1,100	,220
	de 20 a 21	99	2,07	,836	,084
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,56	1,158	,232
	de 20 a 21	99	2,57	1,126	,113

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.14 Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) – edad 2 (20 y 21 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	4,657	,033	1,200	122	,232	-,22	,183	-,583	,143
	No se han asumido varianzas iguales			-,964	29,957	,343	-,22	,229	-,687	,247
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,686	,409	1,361	122	,176	-,25	,185	-,619	,114
	No se han asumido varianzas iguales			1,086	29,818	,286	-,25	,232	-,726	,222
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,784	,378	1,850	122	,067	-,47	,255	-,976	,033
	No se han asumido varianzas iguales			1,938	39,388	,060	-,47	,243	-,964	,021
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,094	,760	-,477	122	,634	-,11	,239	-,586	,358
	No se han asumido varianzas iguales			-,479	37,226	,635	-,11	,238	-,596	,368
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	3,583	,061	1,080	122	,282	-,21	,195	-,597	,176
	No se han asumido varianzas iguales			-,962	32,683	,343	-,21	,219	-,657	,235
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,000	,996	-,513	122	,609	-,09	,176	-,440	,259
	No se han asumido varianzas iguales			-,512	36,996	,611	-,09	,177	-,448	,267
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,096	,757	1,730	122	,086	-,43	,249	-,924	,062
	No se han asumido varianzas iguales			1,694	36,150	,099	-,43	,254	-,947	,085
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	1,952	,165	,864	122	,389	,21	,241	-,269	,685
	No se han asumido varianzas iguales			,940	41,658	,352	,21	,221	-,239	,655
Para mi, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,082	,776	1,295	122	,198	-,27	,211	-,691	,144
	No se han asumido varianzas iguales			1,183	33,500	,245	-,27	,231	-,743	,196
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,471	,494	2,231	122	,027	-,42	,187	-,786	-,047
	No se han asumido varianzas iguales			2,060	33,875	,047	-,42	,202	-,828	-,006
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	2,458	,120	-,678	122	,499	-,15	,222	-,591	,289
	No se han asumido varianzas iguales			-,782	45,716	,438	-,15	,193	-,539	,237
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,175	,676	,492	122	,624	,10	,211	-,314	,522
	No se han asumido varianzas iguales			,463	34,548	,646	,10	,224	-,352	,559
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	,416	,520	-,300	122	,765	-,06	,184	-,421	,310
	No se han asumido varianzas iguales			-,288	35,255	,775	-,06	,193	-,446	,335
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,693	,407	1,134	122	,259	-,21	,189	-,589	,160
	No se han asumido varianzas iguales			1,149	37,671	,258	-,21	,187	-,593	,164
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,548	,461	,674	122	,502	,13	,195	-,255	,519
	No se han asumido varianzas iguales			,665	36,478	,510	,13	,198	-,270	,533
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	5,044	,027	2,397	122	,018	,54	,226	,094	,987
	No se han asumido varianzas iguales			2,099	32,193	,044	,54	,257	,016	1,065
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	8,453	,004	1,419	122	,159	-,24	,167	-,567	,094
	No se han asumido varianzas iguales			1,160	30,385	,255	-,24	,204	-,653	,180
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,049	,825	,145	122	,885	,03	,231	-,424	,491
	No se han asumido varianzas iguales			,131	33,085	,897	,03	,256	-,488	,555
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	3,997	,048	1,046	122	,298	,21	,200	-,187	,606
	No se han asumido varianzas iguales			,889	31,350	,381	,21	,236	-,271	,689
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,082	,775	-,022	122	,982	-,01	,253	-,507	,496
	No se han asumido varianzas iguales			-,022	36,338	,983	-,01	,258	-,528	,517

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.15 Comparación de Medias edad 1 (18 y 18 años) - edad 3 (22 y 23 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 18 a 19	25	3,80	1,080	,216
	de 22 a 23	42	4,10	,850	,131
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 18 a 19	25	3,96	1,098	,220
	de 22 a 23	42	4,12	,739	,114
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 18 a 19	25	1,68	1,069	,214
	de 22 a 23	42	2,12	1,253	,193
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 18 a 19	25	3,28	1,061	,212
	de 22 a 23	42	3,31	,950	,147
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 18 a 19	25	3,88	1,013	,203
	de 22 a 23	42	3,83	1,057	,163
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	de 22 a 23	42	3,00	,765	,118
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 18 a 19	25	2,68	1,145	,229
	de 22 a 23	42	3,24	1,144	,176
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 18 a 19	25	2,40	,957	,191
	de 22 a 23	42	2,40	1,170	,181
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 18 a 19	25	3,04	1,060	,212
	de 22 a 23	42	3,43	1,016	,157
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 18 a 19	25	3,24	,926	,185
	de 22 a 23	42	3,79	,782	,121
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 18 a 19	25	1,92	,812	,162
	de 22 a 23	42	2,10	,983	,152
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 18 a 19	25	2,72	1,021	,204
	de 22 a 23	42	2,86	,952	,147
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 18 a 19	25	3,48	,872	,174
	de 22 a 23	42	3,55	,705	,109
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 18 a 19	25	2,24	,831	,166
	de 22 a 23	42	2,62	,697	,108
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	1,96	,889	,178
	de 22 a 23	42	2,05	,623	,096
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	2,48	1,194	,239
	de 22 a 23	42	2,24	,958	,148
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 18 a 19	25	2,44	,961	,192
	de 22 a 23	42	2,74	,885	,137
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 18 a 19	25	3,68	1,180	,236
	de 22 a 23	42	3,69	,897	,138
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,28	1,100	,220
	de 22 a 23	42	2,31	,749	,116
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,56	1,158	,232
	de 22 a 23	42	2,45	1,109	,171

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.16 Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 18 años) - edad 3 (22 y 23 años )

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,596	,443	1,241	65	,219	-,30	,238	-,770	,180
	No se han asumido varianzas iguales			-	41,64	,249	-,30	,253	-,805	,215
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,567	,454	1,168	65	,481	-,16	,225	-,608	,289
	No se han asumido varianzas iguales			-,708	37,10	,524	-,16	,248	-,661	,342
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,394	,532	-	65	,149	-,44	,300	-	,161
	No se han asumido varianzas iguales			1,462	56,99	,133	-,44	,288	1,039	,138
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,302	,584	1,523	65	,907	-,03	,251	-,530	,471
	No se han asumido varianzas iguales			-,118	46,18	,909	-,03	,258	-,549	,490
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,024	,878	-,114	65	,860	,05	,263	-,479	,572
	No se han asumido varianzas iguales			,177	52,32	,858	,05	,260	-,475	,569
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,192	,663	-,179	65	,839	-,04	,196	-,431	,351
	No se han asumido varianzas iguales			-,205	49,31	,840	-,04	,197	-,436	,356
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,001	,974	-	65	,058	-,56	,289	-	,019
	No se han asumido varianzas iguales			1,931	50,54	,059	-,56	,289	1,138	,022
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	2,159	,147	1,931	65	,986	,00	,277	-,558	,548
	No se han asumido varianzas iguales			-,017	58,54	,986	,00	,263	-,531	,522
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,124	,726	-	65	,141	-,39	,261	-,909	,132
	No se han asumido varianzas iguales			1,490	48,85	,147	-,39	,264	-,918	,141
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	1,105	,297	1,474	65	,012	-,55	,212	-,968	-,123
	No se han asumido varianzas iguales			2,578	44,07	,017	-,55	,221	-,991	-,100
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	1,152	,287	2,470	65	,455	-,18	,233	-,641	,291
	No se han asumido varianzas iguales			-,751	58,19	,434	-,18	,222	-,620	,270
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,212	,647	-,788	65	,581	-,14	,247	-,631	,356
	No se han asumido varianzas iguales			-,545	47,75	,588	-,14	,252	-,643	,369
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	1,777	,187	-,347	65	,730	-,07	,195	-,457	,321
	No se han asumido varianzas iguales			-,329	42,57	,744	-,07	,206	-,482	,347
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,230	,633	-	65	,049	-,38	,189	-,757	-,001
	No se han asumido varianzas iguales			2,003	43,81	,062	-,38	,198	-,778	,020
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	3,193	,079	1,915	65	,637	-,09	,185	-,457	,282
	No se han asumido varianzas iguales			-,474	38,17	,667	-,09	,202	-,497	,321
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	4,404	,040	2,470	65	,366	,24	,266	-,289	,772
	No se han asumido varianzas iguales			-,861	42,26	,394	,24	,281	-,325	,809
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,710	,403	-	65	,201	-,30	,231	-,759	,163
	No se han asumido varianzas iguales			1,291	47,30	,212	-,30	,236	-,772	,176
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,980	,326	1,264	65	,967	-,01	,255	-,520	,499
	No se han asumido varianzas iguales			-,041	40,52	,970	-,01	,274	-,563	,542
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	3,058	,085	-,038	65	,896	-,03	,226	-,481	,422
	No se han asumido varianzas iguales			-,131	37,39	,906	-,03	,248	-,533	,474
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,052	,821	-,119	65	,707	,11	,285	-,461	,676
	No se han asumido varianzas iguales			,378	48,84	,710	,11	,288	-,471	,686

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.17 Comparación de medias edad 1 (18 y 19 años) - edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 18 a 19	25	3,80	1,080	,216
	de 24 a 25	10	4,50	,527	,167
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 18 a 19	25	3,96	1,098	,220
	de 24 a 25	10	4,40	,843	,267
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 18 a 19	25	1,68	1,069	,214
	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 18 a 19	25	3,28	1,061	,212
	de 24 a 25	10	2,80	1,033	,327
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 18 a 19	25	3,88	1,013	,203
	de 24 a 25	10	3,70	1,160	,367
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	de 24 a 25	10	2,70	1,059	,335
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 18 a 19	25	2,68	1,145	,229
	de 24 a 25	10	3,00	1,333	,422
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 18 a 19	25	2,40	,957	,191
	de 24 a 25	10	2,10	1,101	,348
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 18 a 19	25	3,04	1,060	,212
	de 24 a 25	10	3,10	,994	,314
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 18 a 19	25	3,24	,926	,185
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 18 a 19	25	1,92	,812	,162
	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 18 a 19	25	2,72	1,021	,204
	de 24 a 25	10	2,60	1,174	,371
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 18 a 19	25	3,48	,872	,174
	de 24 a 25	10	3,90	,568	,180
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 18 a 19	25	2,24	,831	,166
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	1,96	,889	,178
	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	2,48	1,194	,239
	de 24 a 25	10	1,80	1,033	,327
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 18 a 19	25	2,44	,961	,192
	de 24 a 25	10	2,50	1,179	,373
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 18 a 19	25	3,68	1,180	,236
	de 24 a 25	10	4,10	,738	,233
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,28	1,100	,220
	de 24 a 25	10	2,30	1,160	,367
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,56	1,158	,232
	de 24 a 25	10	2,00	1,054	,333

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.18 Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) - edad 4 (24 y 25 años )

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	1,277	,267	-1,946	33	,060	-,70	,360	1,432	,032
	No se han asumido varianzas iguales			-2,566	31,404	,015	-,70	,273	1,256	,144
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	-1,136	33	,264	-,44	,387	1,228	,348
	No se han asumido varianzas iguales			-1,273	21,627	,216	-,44	,346	1,157	,277
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,949	,337	,218	33	,829	,08	,368	-,668	,828
	No se han asumido varianzas iguales			,260	25,384	,797	,08	,308	-,553	,713
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,025	,875	1,217	33	,232	,48	,394	-,322	1,282
	No se han asumido varianzas iguales			1,232	17,069	,235	,48	,390	-,342	1,302
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,245	,624	,456	33	,651	,18	,395	-,623	,983
	No se han asumido varianzas iguales			,430	14,819	,674	,18	,419	-,714	1,074
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	3,152	,085	-,797	33	,431	,26	,326	-,403	,923
	No se han asumido varianzas iguales			,702	13,199	,495	,26	,370	-,539	1,059
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,049	,827	-,713	33	,481	-,32	,449	1,233	,593
	No se han asumido varianzas iguales			-,667	14,611	,515	-,32	,480	1,345	,705
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,001	,972	,803	33	,428	,30	,374	-,460	1,060
	No se han asumido varianzas iguales			,755	14,767	,462	,30	,397	-,548	1,148
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,611	,440	-,154	33	,879	-,06	,390	-,854	,734
	No se han asumido varianzas iguales			-,158	17,669	,876	-,06	,379	-,858	,738
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	1,119	,298	-1,422	33	,164	-,46	,323	1,118	,198
	No se han asumido varianzas iguales			-1,628	22,795	,117	-,46	,283	1,045	,125
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,329	,570	,418	33	,679	,12	,287	-,464	,704
	No se han asumido varianzas iguales			,466	21,318	,646	,12	,258	-,415	,655
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,739	,396	,301	33	,765	,12	,399	-,691	,931
	No se han asumido varianzas iguales			,283	14,770	,781	,12	,424	-,784	1,024
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	5,481	,025	-1,402	33	,170	-,42	,299	1,029	,189
	No se han asumido varianzas iguales			-1,678	25,486	,105	-,42	,250	-,935	,095
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,072	,790	-,870	33	,391	-,26	,299	-,868	,348
	No se han asumido varianzas iguales			-,933	19,455	,362	-,26	,279	-,842	,322
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,161	,691	-,797	33	,431	,26	,326	-,403	,923
	No se han asumido varianzas iguales			,825	17,890	,420	,26	,315	-,403	,923
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,009	,322	1,577	33	,124	,68	,431	-,197	1,557
	No se han asumido varianzas iguales			1,681	19,151	,109	,68	,405	-,166	1,526
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,959	,335	-,156	33	,877	-,06	,383	-,840	,720
	No se han asumido varianzas iguales			-,143	14,050	,888	-,06	,419	-,959	,839
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,435	,239	-1,041	33	,305	-,42	,403	1,241	,401
	No se han asumido varianzas iguales			-1,265	26,460	,217	-,42	,332	1,102	,262
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,173	,680	-,048	33	,962	-,02	,418	-,870	,830
	No se han asumido varianzas iguales			-,047	15,875	,963	-,02	,428	-,927	,887
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,674	,417	1,324	33	,195	,56	,423	-,300	1,420
	No se han asumido varianzas iguales			1,380	18,190	,184	,56	,406	-,292	1,412

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.19 Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) – edad 5 (más de 26 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 18 a 19	25	3,80	1,080	,216
	mas de 26	9	4,33	,707	,236
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 18 a 19	25	3,96	1,098	,220
	mas de 26	9	4,56	,527	,176
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 18 a 19	25	1,68	1,069	,214
	mas de 26	9	2,11	1,167	,389
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 18 a 19	25	3,28	1,061	,212
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 18 a 19	25	3,88	1,013	,203
	mas de 26	9	4,22	,667	,222
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	mas de 26	9	3,11	,601	,200
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 18 a 19	25	2,68	1,145	,229
	mas de 26	9	3,33	,866	,289
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 18 a 19	25	2,40	,957	,191
	mas de 26	9	2,44	1,333	,444
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 18 a 19	25	3,04	1,060	,212
	mas de 26	9	3,22	,833	,278
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 18 a 19	25	3,24	,926	,185
	mas de 26	9	4,00	,866	,289
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 18 a 19	25	1,92	,812	,162
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 18 a 19	25	2,72	1,021	,204
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 18 a 19	25	3,48	,872	,174
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 18 a 19	25	2,24	,831	,166
	mas de 26	9	2,33	,707	,236
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	1,96	,889	,178
	mas de 26	9	2,00	,866	,289
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 18 a 19	25	2,48	1,194	,239
	mas de 26	9	2,44	1,424	,475
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 18 a 19	25	2,44	,961	,192
	mas de 26	9	2,78	1,202	,401
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 18 a 19	25	3,68	1,180	,236
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,28	1,100	,220
	mas de 26	9	2,67	1,323	,441
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 18 a 19	25	2,56	1,158	,232
	mas de 26	9	2,11	1,269	,423

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.20 Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) – edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,462	,501	1,372	32	,180	-,53	,389	1,325	,258
	No se han asumido varianzas iguales			21,927		,110	-,53	,320	1,197	,130
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,564	,458	1,552	32	,130	-,60	,384	1,377	,186
	No se han asumido varianzas iguales			28,970		,043	-,60	,281	1,171	-,020
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,655	,424	1,013	32	,319	-,43	,425	1,298	,435
	No se han asumido varianzas iguales			13,169		,349	-,43	,444	1,389	,526
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,853	,183	-,717	32	,478	-,28	,384	1,058	,507
	No se han asumido varianzas iguales			20,905		,402	-,28	,322	-,945	,394
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	3,553	,069	-,938	32	,355	-,34	,365	1,085	,401
	No se han asumido varianzas iguales			21,810		,268	-,34	,301	-,966	,282
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,492	,488	1,138	32	,606	-,15	,290	-,742	,440
	No se han asumido varianzas iguales			18,663		,561	-,15	,255	-,686	,383
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,856	,362	1,554	32	,130	-,65	,420	1,510	,203
	No se han asumido varianzas iguales			18,752		,092	-,65	,368	1,425	,118
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	3,487	,071	-,107	32	,915	-,04	,414	-,887	,798
	No se han asumido varianzas iguales			11,118		,928	-,04	,484	1,108	1,019
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,618	,438	-,465	32	,645	-,18	,392	-,980	,616
	No se han asumido varianzas iguales			17,996		,608	-,18	,349	-,916	,552
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,167	,685	2,146	32	,040	-,76	,354	1,481	-,039
	No se han asumido varianzas iguales			15,082		,042	-,76	,343	1,491	-,029
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,022	,884	1,184	32	,245	,36	,308	-,263	,991
	No se han asumido varianzas iguales			15,760		,230	,36	,292	-,255	,983
Generalmente restringí mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,011	,916	,415	32	,681	,16	,396	-,643	,972
	No se han asumido varianzas iguales			14,280		,683	,16	,395	-,681	1,010
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	3,832	,059	,474	32	,638	,15	,309	-,483	,776
	No se han asumido varianzas iguales			25,079		,549	,15	,241	-,350	,643
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,088	,768	-,300	32	,766	-,09	,312	-,728	,541
	No se han asumido varianzas iguales			16,561		,750	-,09	,288	-,703	,516
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,050	,824	-,117	32	,908	-,04	,343	-,739	,659
	No se han asumido varianzas iguales			14,522		,908	-,04	,339	-,765	,685
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,336	,566	,073	32	,942	,04	,488	-,959	1,030
	No se han asumido varianzas iguales			12,303		,948	,04	,531	1,119	1,190
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,189	,666	-,847	32	,404	-,34	,399	1,151	,475
	No se han asumido varianzas iguales			11,896		,462	-,34	,444	1,307	,631
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,799	,378	,295	32	,770	,12	,422	-,735	,983
	No se han asumido varianzas iguales			23,390		,716	,12	,338	-,575	,823
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,443	,510	-,858	32	,397	-,39	,451	1,305	,532
	No se han asumido varianzas iguales			12,226		,448	-,39	,493	1,458	,685
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,297	,590	,973	32	,338	,45	,461	-,491	1,388
	No se han asumido varianzas iguales			13,116		,369	,45	,482	-,592	1,490

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.21 Comparación de medias edad 2 (20 y 21 años) – edad 3 (22 y 23 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 20 a 21	99	4,02	,742	,075
	de 22 a 23	42	4,10	,850	,131
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 20 a 21	99	4,21	,746	,075
	de 22 a 23	42	4,12	,739	,114
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 20 a 21	99	2,15	1,155	,116
	de 22 a 23	42	2,12	1,253	,193
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 20 a 21	99	3,39	1,067	,107
	de 22 a 23	42	3,31	,950	,147
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 20 a 21	99	4,09	,834	,084
	de 22 a 23	42	3,83	1,057	,163
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 20 a 21	99	3,05	,787	,079
	de 22 a 23	42	3,00	,765	,118
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 20 a 21	99	3,11	1,106	,111
	de 22 a 23	42	3,24	1,144	,176
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 20 a 21	99	2,19	1,104	,111
	de 22 a 23	42	2,40	1,170	,181
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 20 a 21	99	3,31	,911	,092
	de 22 a 23	42	3,43	1,016	,157
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 20 a 21	99	3,66	,810	,081
	de 22 a 23	42	3,79	,782	,121
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 20 a 21	99	2,07	1,033	,104
	de 22 a 23	42	2,10	,983	,152
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 20 a 21	99	2,62	,923	,093
	de 22 a 23	42	2,86	,952	,147
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 20 a 21	99	3,54	,812	,082
	de 22 a 23	42	3,55	,705	,109
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 20 a 21	99	2,45	,848	,085
	de 22 a 23	42	2,62	,697	,108
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 20 a 21	99	1,83	,869	,087
	de 22 a 23	42	2,05	,623	,096
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 20 a 21	99	1,94	,956	,096
	de 22 a 23	42	2,24	,958	,148
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 20 a 21	99	2,68	,683	,069
	de 22 a 23	42	2,74	,885	,137
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 20 a 21	99	3,65	,993	,100
	de 22 a 23	42	3,69	,897	,138
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 20 a 21	99	2,07	,836	,084
	de 22 a 23	42	2,31	,749	,116
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 20 a 21	99	2,57	1,126	,113
	de 22 a 23	42	2,45	1,109	,171

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.22 Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) – edad 3 (22 y 23 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	2,750	,100	-,525	139	,600	-,08	,143	-,357	,207
	No se han asumido varianzas iguales			-,497	68,792	,621	-,08	,151	-,376	,226
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,048	,827	,679	139	,498	,09	,137	-,178	,364
	No se han asumido varianzas iguales			,682	77,995	,497	,09	,137	-,179	,365
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,005	,946	,149	139	,882	,03	,218	-,399	,464
	No se han asumido varianzas iguales			,144	71,956	,886	,03	,226	-,417	,482
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,282	,259	,443	139	,658	,08	,190	-,292	,461
	No se han asumido varianzas iguales			,465	86,342	,643	,08	,182	-,277	,445
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	3,722	,056	1,544	139	,125	,26	,167	-,072	,587
	No se han asumido varianzas iguales			1,404	63,653	,165	,26	,183	-,109	,624
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,362	,548	,351	139	,726	,05	,144	-,234	,335
	No se han asumido varianzas iguales			,355	79,408	,723	,05	,142	-,232	,333
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,109	,742	-,617	139	,538	-,13	,206	-,534	,280
	No se han asumido varianzas iguales			-,609	75,023	,544	-,13	,209	-,542	,288
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,162	,688	-	139	,305	-,21	,207	-,622	,196
	No se han asumido varianzas iguales			-	1,029	,318	-,21	,212	-,635	,209
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,849	,358	-	1,005	,507	-,12	,174	-,459	,228
	No se han asumido varianzas iguales			-	665	,527	-,12	,181	-,477	,246
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,531	,467	-,875	139	,383	-,13	,148	-,421	,163
	No se han asumido varianzas iguales			-,887	79,909	,378	-,13	,146	-,419	,161
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,234	,630	-,131	139	,896	-,02	,188	-,395	,346
	No se han asumido varianzas iguales			-,133	80,953	,894	-,02	,184	-,390	,341
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,036	,849	-	1,405	,162	-,24	,171	-,580	,098
	No se han asumido varianzas iguales			-	75,201	,169	-,24	,174	-,587	,105
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	,668	,415	-,085	139	,932	-,01	,144	-,297	,273
	No se han asumido varianzas iguales			-,090	88,369	,928	-,01	,136	-,283	,258
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	3,156	,078	-	139	,270	-,16	,149	-,458	,129
	No se han asumido varianzas iguales			-	1,107	,234	-,16	,137	-,437	,108
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	13,172	,000	-	1,199	,141	-,22	,148	-,512	,074
	No se han asumido varianzas iguales			-	1,480	,094	-,22	,130	-,477	,038
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	-	1,689	,092	-,30	,176	-,647	,050
	No se han asumido varianzas iguales			-	1,695	,094	-,30	,176	-,650	,052
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	4,084	,045	-,445	139	,657	-,06	,138	-,334	,211
	No se han asumido varianzas iguales			-,401	62,630	,690	-,06	,153	-,367	,244
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,780	,184	-,248	139	,805	-,04	,178	-,396	,308
	No se han asumido varianzas iguales			-,258	85,105	,797	-,04	,171	-,383	,295
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,246	,620	-	1,599	,112	-,24	,149	-,534	,057
	No se han asumido varianzas iguales			-	85,821	,098	-,24	,143	-,523	,045
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	,549	139	,584	,11	,206	-,295	,521
	No se han asumido varianzas iguales			,552	78,464	,582	,11	,205	-,295	,522

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.23 Comparación de medias edad 2 (20 y 21 años) – edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 20 a 21	99	4,02	,742	,075
	de 24 a 25	10	4,50	,527	,167
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 20 a 21	99	4,21	,746	,075
	de 24 a 25	10	4,40	,843	,267
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 20 a 21	99	2,15	1,155	,116
	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 20 a 21	99	3,39	1,067	,107
	de 24 a 25	10	2,80	1,033	,327
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 20 a 21	99	4,09	,834	,084
	de 24 a 25	10	3,70	1,160	,367
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 20 a 21	99	3,05	,787	,079
	de 24 a 25	10	2,70	1,059	,335
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 20 a 21	99	3,11	1,106	,111
	de 24 a 25	10	3,00	1,333	,422
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 20 a 21	99	2,19	1,104	,111
	de 24 a 25	10	2,10	1,101	,348
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 20 a 21	99	3,31	,911	,092
	de 24 a 25	10	3,10	,994	,314
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 20 a 21	99	3,66	,810	,081
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 20 a 21	99	2,07	1,033	,104
	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 20 a 21	99	2,62	,923	,093
	de 24 a 25	10	2,60	1,174	,371
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 20 a 21	99	3,54	,812	,082
	de 24 a 25	10	3,90	,568	,180
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 20 a 21	99	2,45	,848	,085
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 20 a 21	99	1,83	,869	,087
	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 20 a 21	99	1,94	,956	,096
	de 24 a 25	10	1,80	1,033	,327
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 20 a 21	99	2,68	,683	,069
	de 24 a 25	10	2,50	1,179	,373
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 20 a 21	99	3,65	,993	,100
	de 24 a 25	10	4,10	,738	,233
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 20 a 21	99	2,07	,836	,084
	de 24 a 25	10	2,30	1,160	,367
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 20 a 21	99	2,57	1,126	,113
	de 24 a 25	10	2,00	1,054	,333

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.24 Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) – edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,019	,890	-	107	,049	-,48	,241	-,958	-,002
	No se han asumido varianzas iguales			12,917	,021	-,48	,183	-,875	-,085	
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,659	,419	-,750	107	,455	-,19	,250	-,684	,309
	No se han asumido varianzas iguales			10,473	,512	-,19	,277	-,801	,426	
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	2,722	,102	1,479	107	,142	,55	,373	-,188	1,291
	No se han asumido varianzas iguales			2,208	14,543	,044	,55	,250	,018	1,085
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,156	,694	1,682	107	,096	,59	,353	-,106	1,294
	No se han asumido varianzas iguales			1,728	11,035	,112	,59	,344	-,162	1,350
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	3,242	,075	1,360	107	,177	,39	,287	-,179	,961
	No se han asumido varianzas iguales			1,039	9,963	,323	,39	,376	-,448	1,229
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	3,716	,057	1,298	107	,197	,35	,270	-,185	,886
	No se han asumido varianzas iguales			1,018	10,029	,332	,35	,344	-,416	1,117
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,213	,646	,297	107	,767	,11	,374	-,630	,852
	No se han asumido varianzas iguales			,255	10,289	,804	,11	,436	-,857	1,079
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,901	,345	,251	107	,802	,09	,366	-,634	,818
	No se han asumido varianzas iguales			,252	10,911	,806	,09	,365	-,713	,897
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,930	,337	,700	107	,486	,21	,305	-,391	,817
	No se han asumido varianzas iguales			,651	10,583	,529	,21	,328	-,511	,937
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,699	,405	-,164	107	,870	-,04	,265	-,569	,483
	No se han asumido varianzas iguales			-,190	11,787	,852	-,04	,228	-,542	,455
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	2,516	,116	,812	107	,419	,27	,334	-,390	,932
	No se han asumido varianzas iguales			1,201	14,404	,249	,27	,225	-,211	,753
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	1,914	,169	,051	107	,959	,02	,314	-,606	,639
	No se han asumido varianzas iguales			,042	10,155	,967	,02	,383	-,835	,867
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	4,567	,035	-	107	,169	-,36	,264	-,887	,158
	No se han asumido varianzas iguales			1,383	13,054	,087	-,36	,197	-,790	,061
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,861	,356	-,164	107	,870	-,05	,278	-,596	,505
	No se han asumido varianzas iguales			-,190	11,785	,853	-,05	,239	-,568	,477
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,000	,987	,447	107	,656	,13	,287	-,441	,698
	No se han asumido varianzas iguales			,467	11,129	,649	,13	,275	-,475	,732
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,211	,647	,436	107	,664	,14	,320	-,494	,773
	No se han asumido varianzas iguales			,409	10,619	,690	,14	,340	-,613	,892
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	10,982	,001	,723	107	,472	,18	,245	-,308	,662
	No se han asumido varianzas iguales			,466	9,619	,651	,18	,379	-,672	1,026
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	2,733	,101	-	107	,163	-,45	,323	-	,187
	No se han asumido varianzas iguales			1,403	12,555	,098	-,45	,254	1,004	-,097
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	3,598	,061	-,796	107	,428	-,23	,288	-,800	,342
	No se han asumido varianzas iguales			-,610	9,968	,556	-,23	,376	-	,609
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,506	,479	1,522	107	,131	,57	,372	1,068	1,303
	No se han asumido varianzas iguales			1,607	11,182	,136	,57	,352	-,208	1,339

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.25 Comparación de medias edad 2 (20 y 21 años) – edad 5 (más de 26 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 20 a 21	99	4,02	,742	,075
	mas de 26	9	4,33	,707	,236
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 20 a 21	99	4,21	,746	,075
	mas de 26	9	4,56	,527	,176
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 20 a 21	99	2,15	1,155	,116
	mas de 26	9	2,11	1,167	,389
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 20 a 21	99	3,39	1,067	,107
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 20 a 21	99	4,09	,834	,084
	mas de 26	9	4,22	,667	,222
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 20 a 21	99	3,05	,787	,079
	mas de 26	9	3,11	,601	,200
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 20 a 21	99	3,11	1,106	,111
	mas de 26	9	3,33	,866	,289
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 20 a 21	99	2,19	1,104	,111
	mas de 26	9	2,44	1,333	,444
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 20 a 21	99	3,31	,911	,092
	mas de 26	9	3,22	,833	,278
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 20 a 21	99	3,66	,810	,081
	mas de 26	9	4,00	,866	,289
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 20 a 21	99	2,07	1,033	,104
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 20 a 21	99	2,62	,923	,093
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 20 a 21	99	3,54	,812	,082
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 20 a 21	99	2,45	,848	,085
	mas de 26	9	2,33	,707	,236
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 20 a 21	99	1,83	,869	,087
	mas de 26	9	2,00	,866	,289
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 20 a 21	99	1,94	,956	,096
	mas de 26	9	2,44	1,424	,475
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 20 a 21	99	2,68	,683	,069
	mas de 26	9	2,78	1,202	,401
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 20 a 21	99	3,65	,993	,100
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 20 a 21	99	2,07	,836	,084
	mas de 26	9	2,67	1,323	,441
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 20 a 21	99	2,57	1,126	,113
	mas de 26	9	2,11	1,269	,423

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.26 Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) – edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,372	,543	-	106	,227	-,31	,257	-,824	,197
	No se han asumido varianzas iguales			1,2667	9,674	,235	-,31	,247	-,866	,240
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,587	,445	-	106	,181	-,34	,255	-,849	,162
	No se han asumido varianzas iguales			1,798	11,150	,099	-,34	,191	-,763	,076
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,087	,769	-,100	106	,920	,04	,402	-,757	,838
	No se han asumido varianzas iguales			-,100	9,483	,923	,04	,406	-,871	,951
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	2,923	,090	-	106	,658	-,16	,364	-,883	,560
	No se han asumido varianzas iguales			-,444	11,412	,554	-,16	,265	-,742	,419
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,475	,492	-,458	106	,648	-,13	,286	-,699	,437
	No se han asumido varianzas iguales			-	10,422	,592	-,13	,238	-,658	,395
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,552	,459	-,225	106	,823	-,06	,270	-,595	,474
	No se han asumido varianzas iguales			-,281	10,670	,784	-,06	,215	-,536	,415
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,547	,461	-	106	,559	-,22	,379	-,974	,530
	No se han asumido varianzas iguales			-,586	10,527	,488	-,22	,309	-,907	,462
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	1,235	,269	-	106	,520	-,25	,391	1,027	,522
	No se han asumido varianzas iguales			-,646	9,025	,595	-,25	,458	1,288	,783
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,844	,360	-,288	106	,774	,09	,315	-,534	,716
	No se han asumido varianzas iguales			-,311	9,822	,762	,09	,292	-,562	,744
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,006	,937	1,211	106	,229	-,34	,284	-,906	,219
	No se han asumido varianzas iguales			-	11,145	,931	-,34	,300	1,018	,332
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,772	,382	1,461	106	,147	,52	,353	-,184	1,214
	No se han asumido varianzas iguales			1,955	11,178	,076	,52	,263	-,064	1,094
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,170	,681	-,187	106	,852	,06	,324	-,581	,702
	No se han asumido varianzas iguales			-,173	9,246	,866	,06	,350	-,729	,850
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	2,356	,128	-,732	106	,466	,20	,276	-,345	,749
	No se han asumido varianzas iguales			1,089	12,239	,297	,20	,186	-,201	,605
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,869	,353	-,415	106	,679	,12	,292	-,458	,700
	No se han asumido varianzas iguales			-,484	10,217	,639	,12	,251	-,436	,678
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,042	,838	-,567	106	,572	-,17	,303	-,772	,428
	No se han asumido varianzas iguales			-	9,527	,582	-,17	,302	-,848	,505
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	4,089	,046	1,452	106	,150	-,51	,348	1,195	,185
	No se han asumido varianzas iguales			1,043	8,668	,325	-,51	,484	1,607	,597
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	5,860	,017	-,395	106	,694	-,10	,256	-,608	,406
	No se han asumido varianzas iguales			-	8,475	,810	-,10	,406	1,029	,827
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,382	,242	-,268	106	,789	,09	,340	-,582	,764
	No se han asumido varianzas iguales			-,347	10,922	,735	,09	,262	-,486	,668
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	4,552	,035	1,940	106	,055	-,60	,307	1,205	,013
	No se han asumido varianzas iguales			-	8,591	,218	-,60	,449	1,619	,427
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,223	,638	1,148	106	,254	,45	,396	-,331	1,240
	No se han asumido varianzas iguales			1,038	9,182	,326	,45	,438	-,533	1,442

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.27 Comparación de medias edad 3 (22 y 23 años) – edad 4 (24 y 25 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 22 a 23	42	4,10	,850	,131
	de 24 a 25	10	4,50	,527	,167
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 22 a 23	42	4,12	,739	,114
	de 24 a 25	10	4,40	,843	,267
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 22 a 23	42	2,12	1,253	,193
	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 22 a 23	42	3,31	,950	,147
	de 24 a 25	10	2,80	1,033	,327
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 22 a 23	42	3,83	1,057	,163
	de 24 a 25	10	3,70	1,160	,367
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 22 a 23	42	3,00	,765	,118
	de 24 a 25	10	2,70	1,059	,335
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 22 a 23	42	3,24	1,144	,176
	de 24 a 25	10	3,00	1,333	,422
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 22 a 23	42	2,40	1,170	,181
	de 24 a 25	10	2,10	1,101	,348
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 22 a 23	42	3,43	1,016	,157
	de 24 a 25	10	3,10	,994	,314
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 22 a 23	42	3,79	,782	,121
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 22 a 23	42	2,10	,983	,152
	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 22 a 23	42	2,86	,952	,147
	de 24 a 25	10	2,60	1,174	,371
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 22 a 23	42	3,55	,705	,109
	de 24 a 25	10	3,90	,568	,180
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 22 a 23	42	2,62	,697	,108
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 22 a 23	42	2,05	,623	,096
	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 22 a 23	42	2,24	,958	,148
	de 24 a 25	10	1,80	1,033	,327
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 22 a 23	42	2,74	,885	,137
	de 24 a 25	10	2,50	1,179	,373
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 22 a 23	42	3,69	,897	,138
	de 24 a 25	10	4,10	,738	,233
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 22 a 23	42	2,31	,749	,116
	de 24 a 25	10	2,30	1,160	,367
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 22 a 23	42	2,45	1,109	,171
	de 24 a 25	10	2,00	1,054	,333

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.28 Prueba de muestras independientes edad 3 (22 y 23 años) – edad 4 (24 y 25 años )

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,715	,402	1,435	50	,157	-,40	,282	-,971	,162
	No se han asumido varianzas iguales			1,909	21,765	,070	-,40	,212	-,845	,035
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,779	,382	1,052	50	,298	-,28	,267	-,817	,255
	No se han asumido varianzas iguales			,969	12,503	,351	-,28	,290	-,910	,348
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	1,628	,208	1,257	50	,214	,52	,413	,310	1,348
	No se han asumido varianzas iguales			1,767	24,846	,090	,52	,294	,086	1,124
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,050	,824	1,500	50	,140	,51	,340	,173	1,192
	No se han asumido varianzas iguales			1,423	12,874	,178	,51	,358	,265	1,284
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	,300	,586	,352	50	,726	,13	,379	-,627	,894
	No se han asumido varianzas iguales			,332	12,806	,745	,13	,401	-,735	1,002
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	4,403	,041	1,032	50	,307	,30	,291	,284	,884
	No se han asumido varianzas iguales			,845	11,336	,416	,30	,355	,479	1,079
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,067	,797	,573	50	,569	,24	,415	,596	1,072
	No se han asumido varianzas iguales			,521	12,346	,612	,24	,457	,755	1,231
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	1,016	,318	,748	50	,458	,30	,407	,513	1,123
	No se han asumido varianzas iguales			,777	14,268	,450	,30	,392	,535	1,144
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	1,539	,221	,923	50	,360	,33	,356	,387	1,044
	No se han asumido varianzas iguales			,935	13,837	,366	,33	,351	,426	1,083
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,142	,708	,319	50	,751	,09	,269	,454	,626
	No se han asumido varianzas iguales			,350	15,328	,731	,09	,245	,436	,607
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	1,713	,197	,902	50	,371	,30	,327	,362	,952
	No se han asumido varianzas iguales			1,176	20,819	,253	,30	,251	,227	,818
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	1,597	,212	,734	50	,466	,26	,350	,446	,961
	No se han asumido varianzas iguales			,644	11,974	,532	,26	,399	,613	1,127
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	4,101	,048	1,467	50	,149	-,35	,240	,835	,130
	No se han asumido varianzas iguales			1,679	16,351	,112	-,35	,210	,797	,092
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,001	,976	,484	50	,630	,12	,246	,375	,613
	No se han asumido varianzas iguales			,480	13,484	,639	,12	,248	,415	,653
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	3,937	,053	1,489	50	,143	,35	,233	,121	,816
	No se han asumido varianzas iguales			1,253	11,573	,235	,35	,278	,260	,955
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,254	,617	1,281	50	,206	,44	,342	,249	1,125
	No se han asumido varianzas iguales			1,222	12,945	,243	,44	,358	,337	1,213
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	2,479	,122	,716	50	,477	,24	,332	,430	,906
	No se han asumido varianzas iguales			,600	11,534	,560	,24	,397	,631	1,107
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,700	,407	1,337	50	,187	-,41	,306	1,025	,206
	No se han asumido varianzas iguales			1,510	16,010	,151	-,41	,271	-,985	,166
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	4,777	,034	,032	50	,974	,01	,295	,582	,601
	No se han asumido varianzas iguales			,025	10,852	,981	,01	,384	,838	,857
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,566	,456	1,170	50	,248	,45	,387	,324	1,229
	No se han asumido varianzas iguales			1,207	14,151	,247	,45	,375	,350	1,255

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.29 Comparación de medias edad 3 (22 y 23 años) – edad 5 (más de 26 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 22 a 23	42	4,10	,850	,131
	mas de 26	9	4,33	,707	,236
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 22 a 23	42	4,12	,739	,114
	mas de 26	9	4,56	,527	,176
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 22 a 23	42	2,12	1,253	,193
	mas de 26	9	2,11	1,167	,389
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 22 a 23	42	3,31	,950	,147
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 22 a 23	42	3,83	1,057	,163
	mas de 26	9	4,22	,667	,222
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 22 a 23	42	3,00	,765	,118
	mas de 26	9	3,11	,601	,200
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 22 a 23	42	3,24	1,144	,176
	mas de 26	9	3,33	,866	,289
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 22 a 23	42	2,40	1,170	,181
	mas de 26	9	2,44	1,333	,444
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 22 a 23	42	3,43	1,016	,157
	mas de 26	9	3,22	,833	,278
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 22 a 23	42	3,79	,782	,121
	mas de 26	9	4,00	,866	,289
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 22 a 23	42	2,10	,983	,152
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 22 a 23	42	2,86	,952	,147
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 22 a 23	42	3,55	,705	,109
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 22 a 23	42	2,62	,697	,108
	mas de 26	9	2,33	,707	,236
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 22 a 23	42	2,05	,623	,096
	mas de 26	9	2,00	,866	,289
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 22 a 23	42	2,24	,958	,148
	mas de 26	9	2,44	1,424	,475
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 22 a 23	42	2,74	,885	,137
	mas de 26	9	2,78	1,202	,401
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 22 a 23	42	3,69	,897	,138
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 22 a 23	42	2,31	,749	,116
	mas de 26	9	2,67	1,323	,441
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 22 a 23	42	2,45	1,109	,171
	mas de 26	9	2,11	1,269	,423

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.30 Prueba de muestras independientes edad 3 (22 y 23 años) – edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,081	,777	-,783	49	,438	-,24	,304	-,850	,373
	No se han asumido varianzas iguales			-,883	13,469	,393	-,24	,270	-,819	,343
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,399	,530	1,676	49	,100	-,44	,260	-,960	,087
	No se han asumido varianzas iguales			2,084	15,625	,054	-,44	,209	-,881	,008
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	,070	,793	,017	49	,986	,01	,455	-,907	,923
	No se han asumido varianzas iguales			,018	12,299	,986	,01	,434	-,936	,952
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,410	,241	,730	49	,469	-,25	,337	-,923	,431
	No se han asumido varianzas iguales			,869	14,551	,399	-,25	,283	-,851	,359
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	2,194	,145	1,055	49	,297	-,39	,369	1,130	,352
	No se han asumido varianzas iguales			1,411	17,931	,175	-,39	,276	-,968	,190
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,150	,700	-,408	49	,685	-,11	,272	-,658	,436
	No se han asumido varianzas iguales			-,478	14,189	,640	-,11	,233	-,609	,387
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,806	,374	,235	49	,815	-,10	,405	-,909	,719
	No se han asumido varianzas iguales			,281	14,695	,782	-,10	,338	-,818	,627
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	,634	,430	,090	49	,929	-,04	,440	-,924	,845
	No se han asumido varianzas iguales			,083	10,800	,936	-,04	,480	1,098	1,019
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	1,558	,218	,569	49	,572	,21	,363	-,523	,936
	No se han asumido varianzas iguales			,647	13,633	,528	,21	,319	-,479	,892
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,075	,785	,733	49	,467	-,21	,292	-,802	,374
	No se han asumido varianzas iguales			-,685	10,974	,508	-,21	,313	-,903	,475
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,385	,538	1,553	49	,127	,54	,347	-,159	1,238
	No se han asumido varianzas iguales			1,889	15,057	,078	,54	,286	-,069	1,149
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,195	,661	,853	49	,398	,30	,353	-,409	1,012
	No se han asumido varianzas iguales			,818	11,229	,430	,30	,368	-,507	1,111
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	2,094	,154	,863	49	,392	,21	,248	-,285	,713
	No se han asumido varianzas iguales			1,076	15,723	,298	,21	,199	-,208	,637
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,001	,976	1,114	49	,271	,29	,257	-,230	,801
	No se han asumido varianzas iguales			1,103	11,578	,292	,29	,259	-,281	,852
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	2,684	,108	,194	49	,847	,05	,246	-,446	,541
	No se han asumido varianzas iguales			,157	9,848	,879	,05	,304	-,632	,727
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	3,731	,059	-,536	49	,594	-,21	,385	-,980	,567
	No se han asumido varianzas iguales			-,415	9,609	,687	-,21	,497	1,320	,908
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,959	,332	,114	49	,909	-,04	,347	-,737	,657
	No se han asumido varianzas iguales			-,094	9,941	,927	-,04	,423	-,984	,904
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,180	,673	,422	49	,675	,13	,320	-,508	,778
	No se han asumido varianzas iguales			,484	13,791	,636	,13	,279	-,464	,734
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	5,671	,021	1,119	49	,268	-,36	,319	-,998	,284
	No se han asumido varianzas iguales			-,783	9,127	,453	-,36	,456	1,386	,672
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,233	,631	,817	49	,418	,34	,417	-,498	1,180
	No se han asumido varianzas iguales			,748	10,774	,471	,34	,456	-,666	1,348

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.31 Comparación de medias edad 4 (24 y 25 años) – edad 5 (más de 26)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	de 24 a 25	10	4,50	,527	,167
	mas de 26	9	4,33	,707	,236
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	de 24 a 25	10	4,40	,843	,267
	mas de 26	9	4,56	,527	,176
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
	mas de 26	9	2,11	1,167	,389
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	de 24 a 25	10	2,80	1,033	,327
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	de 24 a 25	10	3,70	1,160	,367
	mas de 26	9	4,22	,667	,222
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	de 24 a 25	10	2,70	1,059	,335
	mas de 26	9	3,11	,601	,200
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	de 24 a 25	10	3,00	1,333	,422
	mas de 26	9	3,33	,866	,289
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	de 24 a 25	10	2,10	1,101	,348
	mas de 26	9	2,44	1,333	,444
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	de 24 a 25	10	3,10	,994	,314
	mas de 26	9	3,22	,833	,278
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
	mas de 26	9	4,00	,866	,289
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	de 24 a 25	10	2,60	1,174	,371
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	de 24 a 25	10	3,90	,568	,180
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
	mas de 26	9	2,33	,707	,236
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
	mas de 26	9	2,00	,866	,289
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	de 24 a 25	10	1,80	1,033	,327
	mas de 26	9	2,44	1,424	,475
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	de 24 a 25	10	2,50	1,179	,373
	mas de 26	9	2,78	1,202	,401
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	de 24 a 25	10	4,10	,738	,233
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	de 24 a 25	10	2,30	1,160	,367
	mas de 26	9	2,67	1,323	,441
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	de 24 a 25	10	2,00	1,054	,333
	mas de 26	9	2,11	1,269	,423

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.32 Prueba de muestras independientes edad 4 (24 y 25 años) – edad 5 (más de 26)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	,822	,377	,587	17	,565	,17	,284	- ,433	,766
	No se han asumido varianzas iguales			,577	14,727	,572	,17	,289	- ,450	,783
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	3,313	,086	-,475	17	,641	-,16	,327	- ,846	,535
	No se han asumido varianzas iguales			-,487	15,271	,633	-,16	,319	- ,835	,524
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	5,554	,031	-	17	,257	-,51	,436	-	,408
	No se han asumido varianzas iguales			1,173	12,818	,274	-,51	,447	1,430	,457
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,367	,258	-	17	,086	-,76	,414	-	,119
	No se han asumido varianzas iguales			1,824	16,131	,081	-,76	,407	1,630	,106
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	3,904	,065	-	17	,253	-,52	,441	-	,408
	No se han asumido varianzas iguales			1,184	14,609	,243	-,52	,429	1,452	,394
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	5,893	,027	-	17	,320	-,41	,402	-	,436
	No se han asumido varianzas iguales			1,024	14,501	,309	-,41	,390	1,258	,423
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,766	,394	-,638	17	,532	-,33	,523	-	,769
	No se han asumido varianzas iguales			-,652	15,567	,524	-,33	,511	1,436	,752
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	1,788	,199	-,617	17	,546	-,34	,559	-	,834
	No se han asumido varianzas iguales			-,610	15,603	,551	-,34	,564	1,523	,855
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,001	,981	-,288	17	,776	-,12	,424	-	,772
	No se han asumido varianzas iguales			-,291	16,929	,774	-,12	,420	1,016	,763
Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,309	,585	-,847	17	,409	-,30	,354	-	,447
	No se han asumido varianzas iguales			-,836	15,121	,416	-,30	,359	1,047	,465
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,727	,406	,784	17	,444	,24	,312	-	,902
	No se han asumido varianzas iguales			,778	16,013	,448	,24	,314	- ,413	,910
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,485	,496	,088	17	,931	,04	,506	-	1,112
	No se han asumido varianzas iguales			,089	16,979	,930	,04	,502	1,023	1,104
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	,314	,582	2,297	17	,035	,57	,247	-	1,087
	No se han asumido varianzas iguales			2,313	16,996	,033	,57	,245	1,065	1,083
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,003	,960	,513	17	,615	,17	,325	-	,852
	No se han asumido varianzas iguales			,513	16,791	,615	,17	,325	- ,519	,853
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,028	,869	-,774	17	,450	-,30	,388	-	,518
	No se han asumido varianzas iguales			-,772	16,565	,451	-,30	,389	1,118	,522
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastas tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	1,433	,248	-	17	,271	-,64	,566	-	,550
	No se han asumido varianzas iguales			1,138	14,483	,282	-,64	,576	1,839	,587
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	,092	,765	-,508	17	,618	-,28	,547	-	,875
	No se han asumido varianzas iguales			-,508	16,712	,618	-,28	,547	1,431	,878
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,173	,682	1,618	17	,124	,54	,337	-	1,255
	No se han asumido varianzas iguales			1,619	16,844	,124	,54	,336	- ,166	1,254
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,066	,800	-,644	17	,528	-,37	,569	-	,834
	No se han asumido varianzas iguales			-,639	16,062	,532	-,37	,573	1,568	,849
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,012	,913	-,208	17	,837	-,11	,533	-	1,014
	No se han asumido varianzas iguales			-,206	15,653	,839	-,11	,539	1,236	1,033

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.33 Comparación de medias Género Masculino y Femenino

	Género	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mí un sentimiento de profunda satisfacción personal	Masculino	19	3,89	1,100	,252
	Femenino	166	4,07	,780	,061
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Masculino	19	4,00	,816	,187
	Femenino	166	4,20	,798	,062
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Masculino	19	2,58	1,387	,318
	Femenino	166	1,99	1,112	,086
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Masculino	19	2,89	1,150	,264
	Femenino	166	3,39	1,001	,078
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Masculino	19	3,89	1,100	,252
	Femenino	166	4,00	,908	,070
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Masculino	19	2,84	,688	,158
	Femenino	166	3,03	,797	,062
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Masculino	19	3,58	1,121	,257
	Femenino	166	3,03	1,114	,086
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Masculino	19	2,21	,855	,196
	Femenino	166	2,28	1,133	,088
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Masculino	19	2,95	1,026	,235
	Femenino	166	3,33	,942	,073
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Masculino	19	3,26	,872	,200
	Femenino	166	3,69	,814	,063
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Masculino	19	2,11	,875	,201
	Femenino	166	2,01	,975	,076
Generalmente restringo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Masculino	19	3,21	1,084	,249
	Femenino	166	2,62	,925	,072
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Masculino	19	3,26	,653	,150
	Femenino	166	3,57	,781	,061
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Masculino	19	2,37	,831	,191
	Femenino	166	2,47	,799	,062
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Masculino	19	2,26	,653	,150
	Femenino	166	1,86	,826	,064
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Masculino	19	1,79	,713	,164
	Femenino	166	2,13	1,059	,082
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Masculino	19	2,68	,671	,154
	Femenino	166	2,65	,845	,066
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Masculino	19	3,21	1,134	,260
	Femenino	166	3,73	,942	,073
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Masculino	19	2,11	,875	,201
	Femenino	166	2,20	,911	,071
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Masculino	19	2,26	,991	,227
	Femenino	166	2,51	1,143	,089

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 2.34 Prueba de muestras independientes Género Masculino y Femenino

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
En ocasiones siento que al estudiar se despierta en mi un sentimiento de profunda satisfacción personal	Se han asumido varianzas iguales	3,068	,082	-,867	183	,387	-,17	,198	-,562	-,219
	No se han asumido varianzas iguales			-,661	20,121	,516	-,17	,260	-,713	-,370
Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar sobre un tema todo lo que sea necesario para formar mis propias conclusiones	Se han asumido varianzas iguales	,005	,941	1,058	183	,292	-,20	,194	-,587	-,177
	No se han asumido varianzas iguales			1,038	22,121	,310	-,20	,197	-,614	-,204
Mi intención es aprobar las asignaturas haciendo el menor esfuerzo posible	Se han asumido varianzas iguales	3,740	,055	2,137	183	,034	,59	,277	,045	1,137
	No se han asumido varianzas iguales			1,792	20,733	,088	,59	,330	-,095	1,277
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clases o el temario de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,753	,387	1,994	183	,048	-,49	,246	-,977	-,005
	No se han asumido varianzas iguales			1,785	21,242	,089	-,49	,275	1,062	,081
Siento que en la práctica cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él	Se han asumido varianzas iguales	1,966	,163	-,468	183	,640	-,11	,225	-,549	-,338
	No se han asumido varianzas iguales			-,402	20,901	,692	-,11	,262	-,650	-,440
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	Se han asumido varianzas iguales	,003	,959	-,986	183	,325	-,19	,191	-,564	-,188
	No se han asumido varianzas iguales			1,109	23,891	,279	-,19	,170	-,538	-,162
Cuando no encuentro una asignatura interesante trabajo lo mínimo en ella	Se han asumido varianzas iguales	,028	,866	2,033	183	,044	,55	,270	,016	1,082
	No se han asumido varianzas iguales			2,022	22,268	,055	,55	,271	,014	1,111
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido	Se han asumido varianzas iguales	4,065	,045	-,270	183	,787	-,07	,268	-,602	-,457
	No se han asumido varianzas iguales			-,338	25,845	,738	-,07	,215	-,515	-,369
Para mí, el estudio de los temas académicos, puede ser en la práctica tan excitante como una buena novela o película	Se han asumido varianzas iguales	,142	,706	1,642	183	,102	-,38	,230	-,832	-,076
	No se han asumido varianzas iguales			1,533	21,620	,140	-,38	,246	-,890	-,134
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente	Se han asumido varianzas iguales	,031	,860	2,164	183	,032	-,43	,199	-,821	-,038
	No se han asumido varianzas iguales			2,048	21,747	,053	-,43	,210	-,865	-,006
Siento que puedo arreglármelas en los exámenes memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas	Se han asumido varianzas iguales	,100	,752	-,424	183	,672	,10	,234	-,362	-,561
	No se han asumido varianzas iguales			-,462	23,430	,648	,10	,215	-,344	-,543
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico de la prueba y/o evaluación, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra	Se han asumido varianzas iguales	,646	,422	2,587	183	,010	,59	,228	,140	1,040
	No se han asumido varianzas iguales			2,279	21,106	,033	,59	,259	,052	1,128
Trabajo duro en mis estudios, porque encuentro el material interesante	Se han asumido varianzas iguales	1,236	,268	1,659	183	,099	-,31	,186	-,677	-,058
	No se han asumido varianzas iguales			1,912	24,297	,068	-,31	,162	-,643	-,024
Dedico mucho de mi tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases	Se han asumido varianzas iguales	,029	,865	-,522	183	,602	-,10	,194	-,485	-,282
	No se han asumido varianzas iguales			-,506	21,987	,618	-,10	,200	-,517	-,314
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,615	,434	2,077	183	,039	,41	,196	,020	,795
	No se han asumido varianzas iguales			2,501	25,093	,019	,41	,163	,072	,743
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Confunden y malgastan tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	2,104	,149	1,375	183	,171	-,34	,250	-,835	-,149
	No se han asumido varianzas iguales			1,873	28,036	,071	-,34	,183	-,718	-,032
Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas	Se han asumido varianzas iguales	1,105	,294	-,167	183	,867	,03	,201	-,363	-,430
	No se han asumido varianzas iguales			-,201	25,032	,842	,03	,167	-,311	-,378
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,784	,377	2,250	183	,026	-,52	,233	-,984	-,065
	No se han asumido varianzas iguales			1,940	20,938	,066	-,52	,270	1,087	-,038
No encuentro sentido, en aprender algo que casi seguro no va a estar en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	,084	,772	-,453	183	,651	-,10	,220	-,533	-,334
	No se han asumido varianzas iguales			-,468	22,706	,645	-,10	,213	-,540	-,341
Pienso que la mejor forma de pasar las asignaturas es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones	Se han asumido varianzas iguales	2,416	,122	-,910	183	,364	-,25	,273	-,788	-,290
	No se han asumido varianzas iguales			1,020	23,834	,318	-,25	,244	-,753	-,255

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 2.35 Correlaciones Variables Rendimiento Académico, Enfoques de Aprendizaje, Competencias Genéricas Importancia y Competencias Genérica Nivel

		Rendimiento Académico	Enfoques de Aprendizaje	Competencias Genéricas Importancia	Competencias Genéricas Nivel
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	1	,514(**)	,070	,038
	Sig. (bilateral)	.	,000	,346	,607
	N	185	185	185	185
Enfoques de Aprendizaje	Correlación de Pearson	,514(**)	1	,133	,168(*)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,072	,022
	N	185	185	185	185
Competencias Genéricas Importancia	Correlación de Pearson	,070	,133	1	,127
	Sig. (bilateral)	,346	,072	.	,084
	N	185	185	185	185
Competencias Genéricas Nivel	Correlación de Pearson	,038	,168(*)	,127	1
	Sig. (bilateral)	,607	,022	,084	.
	N	185	185	185	185

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

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

### 3. Análisis Estadístico Variable Competencias Genéricas

#### 3.1 Importancia

##### 3.1.1. Comparación de Medias Educación Diferencial – Educación Básica

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Básica	83	3,81	,397	,044
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Educación Diferencial	46	2,89	,482	,071
	Educación Básica	83	2,84	,594	,065
Planificación y gestión del tiempo	Educación Diferencial	46	3,91	,354	,052
	Educación Básica	83	3,89	,350	,038
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Educación Diferencial	46	3,24	,639	,094
	Educación Básica	83	2,99	,789	,087
Conocimientos básicos de la profesión	Educación Diferencial	46	3,91	,285	,042
	Educación Básica	83	3,80	,462	,051
Comunicación oral y escrita en la lengua	Educación Diferencial	46	2,67	,701	,103
	Educación Básica	83	2,60	,811	,089
Conocimiento de una segunda lengua	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Básica	83	3,73	,520	,057
Habilidades básicas de manejo del computador	Educación Diferencial	46	3,24	,639	,094
	Educación Básica	83	3,00	,681	,075
Habilidades de investigación	Educación Diferencial	46	3,83	,437	,064
	Educación Básica	83	3,76	,458	,050
Capacidad de aprender	Educación Diferencial	46	3,33	,634	,094
	Educación Básica	83	3,18	,799	,088
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Educación Diferencial	46	3,78	,417	,061
	Educación Básica	83	3,82	,472	,052
Capacidad crítica y autocrítica	Educación Diferencial	46	3,07	,742	,109
	Educación Básica	83	2,83	,730	,080
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Educación Diferencial	46	3,20	,582	,086
	Educación Básica	83	3,25	,778	,085
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Educación Diferencial	46	2,24	,874	,129
	Educación Básica	83	2,06	,631	,069
Resolución de problemas	Educación Diferencial	46	3,39	,682	,101
	Educación Básica	83	3,64	,554	,061
Toma de decisiones	Educación Diferencial	46	2,76	,848	,125
	Educación Básica	83	2,78	,884	,097
Trabajo en equipo	Educación Diferencial	46	3,72	,455	,067
	Educación Básica	83	3,60	,680	,075
Habilidades interpersonales	Educación Diferencial	46	2,67	,845	,125
	Educación Básica	83	2,64	,758	,083
Liderazgo	Educación Diferencial	46	3,96	,206	,030
	Educación Básica	83	3,84	,398	,044
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Educación Diferencial	46	3,28	,655	,097
	Educación Básica	83	3,05	,779	,086
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Básica	83	3,64	,575	,063
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Educación Diferencial	46	2,98	,715	,105
	Educación Básica	83	2,72	,738	,081
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Básica	83	3,72	,502	,055
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Educación Diferencial	46	3,00	,816	,120
	Educación Básica	83	3,06	,755	,083
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Educación Diferencial	46	3,78	,467	,069
	Educación Básica	83	3,70	,535	,059
Diseño y gestión de proyectos	Educación Diferencial	46	3,00	,760	,112
	Educación Básica	83	2,80	,823	,090
Iniciativa y espíritu emprendedor	Educación Diferencial	46	3,93	,250	,037
	Educación Básica	83	3,86	,387	,042
Compromiso ético	Educación Diferencial	46	2,85	,788	,116
	Educación Básica	83	3,02	,732	,080
Preocupación por la calidad	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Básica	83	3,80	,462	,051
Motivación de logro	Educación Diferencial	46	2,91	,755	,111
	Educación Básica	83	2,87	,694	,076

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.2. Prueba de muestras independientes Educación Diferencial – Educación Básica

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	,006	,937	-.039	127	,969	,00	,073	-,148	,142
	No se han asumido varianzas iguales			-.039	92,191	,969	,00	,073	-,149	,143
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	2,784	,098	,468	127	,641	,05	,102	-,155	,251
	No se han asumido varianzas iguales			,497	109,939	,620	,05	,096	-,143	,239
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	,372	,543	,333	127	,740	,02	,065	-,106	,149
	No se han asumido varianzas iguales			,331	91,956	,741	,02	,065	-,107	,150
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,608	,437	1,849	127	,067	,25	,136	-,018	,520
	No se han asumido varianzas iguales			1,963	110,020	,052	,25	,128	-,002	,505
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	11,022	,001	1,571	127	,119	,12	,075	-,031	,266
	No se han asumido varianzas iguales			1,789	125,496	,076	,12	,066	-,012	,248
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,805	,182	,503	127	,616	,07	,142	-,210	,353
	No se han asumido varianzas iguales			,524	104,827	,601	,07	,136	-,199	,342
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	3,026	,084	,785	127	,434	,07	,088	-,106	,244
	No se han asumido varianzas iguales			,845	113,723	,400	,07	,082	-,093	,232
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	1,821	,180	1,953	127	,053	,24	,122	-,003	,481
	No se han asumido varianzas iguales			1,989	98,122	,050	,24	,120	,001	,478
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	2,142	,146	,809	127	,420	,07	,083	-,097	,231
	No se han asumido varianzas iguales			,820	96,664	,414	,07	,082	-,095	,229
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,919	,340	1,062	127	,290	,15	,137	-,125	,416
	No se han asumido varianzas iguales			1,134	111,538	,259	,15	,128	-,109	,399
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,282	,596	-.440	127	,661	-.04	,083	-,202	,128
	No se han asumido varianzas iguales			-.456	103,151	,649	-.04	,080	-,196	,123
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,034	,854	1,733	127	,085	,23	,135	-,033	,501
	No se han asumido varianzas iguales			1,725	91,642	,088	,23	,136	-,035	,503
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	9,026	,003	-.436	127	,663	-.06	,131	-,317	,203
	No se han asumido varianzas iguales			-.474	115,935	,637	-.06	,121	-,297	,182
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	12,838	,000	1,339	127	,183	,18	,134	-,085	,443
	No se han asumido varianzas iguales			1,223	71,524	,225	,18	,146	-,113	,471
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	5,898	,017	2,232	127	,027	-.25	,111	-,466	-,028
	No se han asumido varianzas iguales			2,103	78,141	,039	-.25	,118	-,481	-,013
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,107	,745	-.139	127	,890	-.02	,160	-,339	,295
	No se han asumido varianzas iguales			-.141	96,347	,888	-.02	,158	-,336	,292
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	4,990	,027	1,026	127	,307	,11	,112	-,107	,337
	No se han asumido varianzas iguales			1,146	122,371	,254	,11	,100	-,084	,314
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,670	,415	,243	127	,808	,04	,145	-,252	,323
	No se han asumido varianzas iguales			,236	84,885	,814	,04	,150	-,262	,333
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	14,926	,000	1,799	127	,074	,11	,063	-,011	,238
	No se han asumido varianzas iguales			2,127	126,577	,035	,11	,053	,008	,218
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,015	,901	1,728	127	,086	,23	,136	-,034	,503
	No se han asumido varianzas iguales			1,816	107,087	,072	,23	,129	-,021	,490
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	13,226	,000	1,733	127	,085	,17	,096	-,023	,355
	No se han asumido varianzas iguales			1,916	120,314	,058	,17	,087	-,006	,337
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	2,933	,089	1,904	127	,059	,26	,134	-,010	,521
	No se han asumido varianzas iguales			1,922	95,564	,058	,26	,133	-,008	,519
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	4,076	,046	,946	127	,346	,08	,086	-,089	,252
	No se han asumido varianzas iguales			1,008	111,030	,316	,08	,081	-,079	,242
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,047	,828	-.422	127	,674	-.06	,143	-,343	,222
	No se han asumido varianzas iguales			-.412	86,995	,681	-.06	,146	-,351	,230
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	2,853	,094	,891	127	,375	,08	,094	-,102	,270
	No se han asumido varianzas iguales			,926	104,007	,357	,08	,091	-,096	,263
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	1,952	,165	1,391	127	,167	,20	,147	-,087	,496
	No se han asumido varianzas iguales			1,423	99,418	,158	,20	,144	-,081	,490
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	6,816	,010	1,253	127	,212	,08	,063	-,046	,205
	No se han asumido varianzas iguales			1,412	123,967	,160	,08	,056	-,032	,191
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	1,101	,296	-	127	,205	-.18	,138	-,450	,097
	No se han asumido varianzas iguales			1,275	87,390	,215	-.18	,141	-,457	,104
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,151	,698	-.113	127	,910	,01	,081	-,151	,170
	No se han asumido varianzas iguales			,118	104,540	,907	,01	,078	-,145	,164
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,154	,695	,346	127	,730	,05	,132	-,215	,306
	No se han asumido varianzas iguales			,338	86,635	,736	,05	,135	-,223	,314

**3.1.3.Comparación de Medias Educación Diferencial – Educación Parvularia**

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
¿Cree que la formación que está recibiendo en la universidad es adecuada?	Educación Diferencial	46	2,37	,572	,084
	Educación Parvularia	56	1,82	,636	,085
¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?	Educación Diferencial	46	3,65	,822	,121
	Educación Parvularia	56	4,04	,785	,105
Capacidad de análisis y síntesis	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Parvularia	56	3,04	,571	,076
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Educación Diferencial	46	2,89	,482	,071
	Educación Parvularia	56	2,82	,471	,063
Planificación y gestión del tiempo	Educación Diferencial	46	3,91	,354	,052
	Educación Parvularia	56	3,09	,549	,073
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Educación Diferencial	46	3,24	,639	,094
	Educación Parvularia	56	2,96	,503	,067
Conocimientos básicos de la profesión	Educación Diferencial	46	3,91	,285	,042
	Educación Parvularia	56	3,07	,568	,076
Comunicación oral y escrita en la lengua	Educación Diferencial	46	2,67	,701	,103
	Educación Parvularia	56	2,91	,549	,073
Conocimiento de una segunda lengua	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Parvularia	56	3,23	,660	,088
Habilidades básicas de manejo del computador	Educación Diferencial	46	3,24	,639	,094
	Educación Parvularia	56	2,93	,568	,076
Habilidades de investigación	Educación Diferencial	46	3,83	,437	,064
	Educación Parvularia	56	3,45	,601	,080
Capacidad de aprender	Educación Diferencial	46	3,33	,634	,094
	Educación Parvularia	56	3,13	,715	,096
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Educación Diferencial	46	3,78	,417	,061
	Educación Parvularia	56	3,59	,682	,091
Capacidad crítica y autocrítica	Educación Diferencial	46	3,07	,742	,109
	Educación Parvularia	56	3,04	,808	,108
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Educación Diferencial	46	3,20	,582	,086
	Educación Parvularia	56	3,50	,739	,099
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Educación Diferencial	46	2,24	,874	,129
	Educación Parvularia	56	2,89	,888	,119
Resolución de problemas	Educación Diferencial	46	3,39	,682	,101
	Educación Parvularia	56	3,50	,739	,099
Toma de decisiones	Educación Diferencial	46	2,76	,848	,125
	Educación Parvularia	56	2,84	,804	,107
Trabajo en equipo	Educación Diferencial	46	3,72	,455	,067
	Educación Parvularia	56	3,41	,781	,104
Habilidades interpersonales	Educación Diferencial	46	2,67	,845	,125
	Educación Parvularia	56	2,88	,788	,105
Liderazgo	Educación Diferencial	46	3,96	,206	,030
	Educación Parvularia	56	3,45	,685	,092
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Educación Diferencial	46	3,28	,655	,097
	Educación Parvularia	56	2,96	,830	,111
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Parvularia	56	3,38	,776	,104
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Educación Diferencial	46	2,98	,715	,105
	Educación Parvularia	56	3,02	,751	,100
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Parvularia	56	3,11	,679	,091
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Educación Diferencial	46	3,00	,816	,120
	Educación Parvularia	56	3,05	,672	,090
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Educación Diferencial	46	3,78	,467	,069
	Educación Parvularia	56	3,13	,634	,085
Diseño y gestión de proyectos	Educación Diferencial	46	3,00	,760	,112
	Educación Parvularia	56	2,89	,755	,101
Iniciativa y espíritu emprendedor	Educación Diferencial	46	3,93	,250	,037
	Educación Parvularia	56	3,11	,731	,098
Compromiso ético	Educación Diferencial	46	2,85	,788	,116
	Educación Parvularia	56	2,77	,786	,105
Preocupación por la calidad	Educación Diferencial	46	3,80	,401	,059
	Educación Parvularia	56	3,25	,548	,073
Motivación de logro	Educación Diferencial	46	2,91	,755	,111
	Educación Parvularia	56	2,88	,740	,099

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.4. Prueba de muestras independientes Educación Diferencial – Educación Parvularia

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
¿Cree que la formación que está recibiendo en la universidad es adecuada?	Se han asumido varianzas iguales	,117	,733	4,533	100	,000	,55	,121	,308	,788
	No se han asumido varianzas iguales			4,580	99,137	,000	,55	,120	,311	,786
¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su carrera?	Se han asumido varianzas iguales	2,013	,159	-2,403	100	,018	-,38	,160	-,700	-,067
	No se han asumido varianzas iguales			-2,392	94,355	,019	-,38	,160	-,702	-,065
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	,004	,951	7,700	100	,000	,77	,100	,571	,967
	No se han asumido varianzas iguales			7,963	97,796	,000	,77	,097	,577	,960
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,394	,531	,738	100	,463	,07	,095	-,118	,258
	No se han asumido varianzas iguales			,736	95,322	,464	,07	,095	-,119	,258
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	6,963	,010	8,785	100	,000	,82	,094	,638	1,010
	No se han asumido varianzas iguales			9,150	95,085	,000	,82	,090	,645	1,002
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	10,730	,001	2,430	100	,017	,27	,113	,050	,499
	No se han asumido varianzas iguales			2,375	84,579	,020	,27	,116	,045	,505
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	8,403	,005	9,150	100	,000	,84	,092	,659	1,024
	No se han asumido varianzas iguales			9,708	84,232	,000	,84	,087	,669	1,014
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	9,944	,002	-1,914	100	,058	-,24	,124	-,482	,009
	No se han asumido varianzas iguales			-1,869	84,232	,065	-,24	,127	-,489	,015
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	14,051	,000	5,146	100	,000	,57	,111	,352	,793
	No se han asumido varianzas iguales			5,387	92,656	,000	,57	,106	,361	,783
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	4,341	,040	2,598	100	,011	,31	,120	,073	,548
	No se han asumido varianzas iguales			2,568	90,968	,012	,31	,121	,070	,551
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	23,191	,000	3,577	100	,001	,38	,106	,169	,590
	No se han asumido varianzas iguales			3,688	98,674	,000	,38	,103	,175	,584
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,006	,939	1,486	100	,140	,20	,135	-,067	,470
	No se han asumido varianzas iguales			1,504	99,380	,136	,20	,134	-,064	,466
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	11,175	,001	1,682	100	,096	,19	,115	-,035	,421
	No se han asumido varianzas iguales			1,759	92,955	,082	,19	,110	-,025	,412
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,026	,873	,190	100	,849	,03	,155	-,278	,337
	No se han asumido varianzas iguales			,192	98,717	,848	,03	,154	-,276	,335
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	5,290	,024	-2,274	100	,025	-,30	,134	-,570	-,039
	No se han asumido varianzas iguales			-2,327	99,846	,022	-,30	,131	-,564	-,045
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,009	,924	-3,726	100	,000	-,65	,175	-,100	-,306
	No se han asumido varianzas iguales			-3,732	96,750	,000	-,65	,175	-,101	-,306
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,056	,814	-,765	100	,446	-,11	,142	-,391	,173
	No se han asumido varianzas iguales			-,771	98,582	,442	-,11	,141	-,388	,171
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,657	,420	-,478	100	,634	-,08	,164	-,404	,247
	No se han asumido varianzas iguales			-,476	94,034	,635	-,08	,165	-,406	,249
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	13,415	,000	2,354	100	,021	,31	,130	,048	,565
	No se han asumido varianzas iguales			2,471	90,897	,015	,31	,124	,060	,553
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,495	,484	-1,242	100	,217	-,20	,162	-,522	,120
	No se han asumido varianzas iguales			-1,233	93,298	,221	-,20	,163	-,525	,123
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	110,739	,000	4,866	100	,000	,51	,105	,302	,718
	No se han asumido varianzas iguales			5,286	66,794	,000	,51	,097	,317	,703
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,446	,506	2,114	100	,037	,32	,151	,020	,617
	No se han asumido varianzas iguales			2,163	99,858	,033	,32	,147	,026	,610
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	29,741	,000	3,396	100	,001	,43	,126	,179	,680
	No se han asumido varianzas iguales			3,596	85,531	,001	,43	,119	,192	,667
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,293	,590	-,271	100	,787	-,04	,146	-,330	,250
	No se han asumido varianzas iguales			-,272	97,800	,786	-,04	,145	-,328	,249
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	7,167	,009	6,137	100	,000	,70	,114	,472	,923
	No se han asumido varianzas iguales			6,437	91,476	,000	,70	,108	,482	,912
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,774	,381	-,364	100	,717	-,05	,147	-,346	,239
	No se han asumido varianzas iguales			-,357	86,980	,722	-,05	,150	-,352	,245
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	2,552	,113	5,847	100	,000	,66	,112	,434	,881
	No se han asumido varianzas iguales			6,021	98,915	,000	,66	,109	,441	,874
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,023	,878	,711	100	,479	,11	,151	-,192	,406
	No se han asumido varianzas iguales			,710	95,942	,479	,11	,151	-,192	,406
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	29,681	,000	7,334	100	,000	,83	,113	,604	1,052
	No se han asumido varianzas iguales			7,932	70,017	,000	,83	,104	,620	1,036
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,025	,875	,511	100	,611	,08	,157	-,231	,391
	No se han asumido varianzas iguales			,511	96,103	,611	,08	,157	-,231	,391
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	6,596	,012	5,718	100	,000	,55	,097	,362	,747
	No se han asumido varianzas iguales			5,891	98,791	,000	,55	,094	,368	,741
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,006	,939	,256	100	,798	,04	,149	-,257	,333
	No se han asumido varianzas iguales			,255	95,428	,799	,04	,149	-,258	,334

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.5. Comparación de Medias Educación Parvularia -Educación Básica

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	Educación Parvularia	56	3,04	,571	,076
	Educación Básica	83	3,81	,397	,044
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Educación Parvularia	56	2,82	,471	,063
	Educación Básica	83	2,84	,594	,065
Planificación y gestión del tiempo	Educación Parvularia	56	3,09	,549	,073
	Educación Básica	83	3,89	,350	,038
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Educación Parvularia	56	2,96	,503	,067
	Educación Básica	83	2,99	,789	,087
Conocimientos básicos de la profesión	Educación Parvularia	56	3,07	,568	,076
	Educación Básica	83	3,80	,462	,051
Comunicación oral y escrita en la lengua	Educación Parvularia	56	2,91	,549	,073
	Educación Básica	83	2,60	,811	,089
Conocimiento de una segunda lengua	Educación Parvularia	56	3,23	,660	,088
	Educación Básica	83	3,73	,520	,057
Habilidades básicas de manejo del computador	Educación Parvularia	56	2,93	,568	,076
	Educación Básica	83	3,00	,681	,075
Habilidades de investigación	Educación Parvularia	56	3,45	,601	,080
	Educación Básica	83	3,76	,458	,050
Capacidad de aprender	Educación Parvularia	56	3,13	,715	,096
	Educación Básica	83	3,18	,799	,088
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Educación Parvularia	56	3,59	,682	,091
	Educación Básica	83	3,82	,472	,052
Capacidad crítica y autocrítica	Educación Parvularia	56	3,04	,808	,108
	Educación Básica	83	2,83	,730	,080
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Educación Parvularia	56	3,50	,739	,099
	Educación Básica	83	3,25	,778	,085
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Educación Parvularia	56	2,89	,888	,119
	Educación Básica	83	2,06	,631	,069
Resolución de problemas	Educación Parvularia	56	3,50	,739	,099
	Educación Básica	83	3,64	,554	,061
Toma de decisiones	Educación Parvularia	56	2,84	,804	,107
	Educación Básica	83	2,78	,884	,097
Trabajo en equipo	Educación Parvularia	56	3,41	,781	,104
	Educación Básica	83	3,60	,680	,075
Habilidades interpersonales	Educación Parvularia	56	2,88	,788	,105
	Educación Básica	83	2,64	,758	,083
Liderazgo	Educación Parvularia	56	3,45	,685	,092
	Educación Básica	83	3,84	,398	,044
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Educación Parvularia	56	2,96	,830	,111
	Educación Básica	83	3,05	,779	,086
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Educación Parvularia	56	3,38	,776	,104
	Educación Básica	83	3,64	,575	,063
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Educación Parvularia	56	3,02	,751	,100
	Educación Básica	83	2,72	,738	,081
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Educación Parvularia	56	3,11	,679	,091
	Educación Básica	83	3,72	,502	,055
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Educación Parvularia	56	3,05	,672	,090
	Educación Básica	83	3,06	,755	,083
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Educación Parvularia	56	3,13	,634	,085
	Educación Básica	83	3,70	,535	,059
Diseño y gestión de proyectos	Educación Parvularia	56	2,89	,755	,101
	Educación Básica	83	2,80	,823	,090
Iniciativa y espíritu emprendedor	Educación Parvularia	56	3,11	,731	,098
	Educación Básica	83	3,86	,387	,042
Compromiso ético	Educación Parvularia	56	2,77	,786	,105
	Educación Básica	83	3,02	,732	,080
Preocupación por la calidad	Educación Parvularia	56	3,25	,548	,073
	Educación Básica	83	3,80	,462	,051
Motivación de logro	Educación Parvularia	56	2,88	,740	,099
	Educación Básica	83	2,87	,694	,076

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.6. Prueba de muestras independientes Educación Parvularia -Educación Básica

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	,000	,984	-9,402	137	,000	-,77	,082	-,934	-,609
	No se han asumido varianzas iguales			-8,782	90,271					
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,497	,223	-2,31	137	,817	-,02	,095	-,209	,166
	No se han asumido varianzas iguales			-,242	133,367					
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	7,395	,007	-	137	,000	-,80	,076	-,953	-,652
	No se han asumido varianzas iguales			10,533	84,994					
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	15,011	,000	-,199	137	,843	-,02	,119	-,259	,212
	No se han asumido varianzas iguales			-2,16	136,643					
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,212	,646	-8,253	137	,000	-,72	,088	-,897	-,550
	No se han asumido varianzas iguales			-7,932	101,596					
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	22,772	,000	2,486	137	,014	,31	,124	,063	,553
	No se han asumido varianzas iguales			2,674	136,995					
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	5,792	,017	-5,009	137	,000	-,50	,100	-,701	-,304
	No se han asumido varianzas iguales			-4,785	99,018					
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,268	,605	-6,48	137	,518	-,07	,110	-,289	,147
	No se han asumido varianzas iguales			-,671	130,85					
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	18,063	,000	-3,478	137	,001	-,31	,090	-,490	-,135
	No se han asumido varianzas iguales			-3,301	96,604					
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,743	,390	-,421	137	,675	-,06	,132	-,318	,206
	No se han asumido varianzas iguales			-,430	126,46					
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	15,248	,000	-2,351	137	,020	-,23	,098	-,423	-,037
	No se han asumido varianzas iguales			-2,194	90,061					
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,137	,711	1,551	137	,123	,20	,132	-,056	,465
	No se han asumido varianzas iguales			1,520	109,824					
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,367	,546	1,873	137	,063	,25	,132	-,014	,508
	No se han asumido varianzas iguales			1,892	122,272					
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	15,085	,000	6,462	137	,000	,83	,129	,578	1,087
	No se han asumido varianzas iguales			6,059	91,778					
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	6,376	,013	-1,263	137	,209	-,14	,110	-,356	,078
	No se han asumido varianzas iguales			-1,195	95,444					
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	1,556	,214	,381	137	,704	,06	,147	-,235	,348
	No se han asumido varianzas iguales			,388	125,378					
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	2,267	,134	-1,535	137	,127	-,19	,125	-,439	,055
	No se han asumido varianzas iguales			-1,494	106,848					
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,000	,991	1,775	137	,078	,24	,133	-,027	,500
	No se han asumido varianzas iguales			1,762	115,106					
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	46,155	,000	-4,313	137	,000	-,40	,092	-,579	-,215
	No se han asumido varianzas iguales			-3,912	80,043					
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,581	,447	-,606	137	,545	-,08	,138	-,358	,190
	No se han asumido varianzas iguales			-,599	113,022					
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	9,340	,003	-2,298	137	,023	-,26	,115	-,490	-,037
	No se han asumido varianzas iguales			-2,170	94,643					
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,172	,281	2,296	137	,023	,29	,128	,041	,549
	No se han asumido varianzas iguales			2,288	116,788					
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	2,468	,118	-6,146	137	,000	-,62	,100	-,814	-,418
	No se han asumido varianzas iguales			-5,802	94,369					
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,656	,419	-,053	137	,958	-,01	,125	-,254	,240
	No se han asumido varianzas iguales			-,055	126,825					
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,182	,670	-5,752	137	,000	-,57	,100	-,771	-,377
	No se han asumido varianzas iguales			-5,565	104,351					
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	2,725	,101	,709	137	,479	,10	,138	-,175	,370
	No se han asumido varianzas iguales			,721	124,734					
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	19,486	,000	-7,850	137	,000	-,75	,095	-,937	-,560
	No se han asumido varianzas iguales			-7,029	75,943					
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	1,720	,192	-1,965	137	,051	-,26	,130	-,514	,002
	No se han asumido varianzas iguales			-1,937	112,399					
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	5,031	,027	-6,327	137	,000	-,55	,086	-,716	-,375
	No se han asumido varianzas iguales			-6,122	104,385					
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,271	,604	,061	137	,951	,01	,123	-,236	,251
	No se han asumido varianzas iguales			,060	113,003					

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.7. Comparación de Medias 2º - 3º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	2º Año	67	3,39	,602	,074
	3º Año	61	3,54	,535	,068
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2º Año	67	2,75	,503	,061
	3º Año	61	2,92	,493	,063
Planificación y gestión del tiempo	2º Año	67	3,46	,659	,081
	3º Año	61	3,66	,513	,066
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	2º Año	67	2,79	,708	,086
	3º Año	61	3,13	,618	,079
Conocimientos básicos de la profesión	2º Año	67	3,45	,610	,075
	3º Año	61	3,61	,585	,075
Comunicación oral y escrita en la lengua	2º Año	67	2,61	,602	,074
	3º Año	61	2,61	,737	,094
Conocimiento de una segunda lengua	2º Año	67	3,48	,636	,078
	3º Año	61	3,62	,582	,075
Habilidades básicas de manejo del computador	2º Año	67	3,01	,639	,078
	3º Año	61	3,02	,619	,079
Habilidades de investigación	2º Año	67	3,67	,504	,062
	3º Año	61	3,69	,501	,064
Capacidad de aprender	2º Año	67	3,07	,804	,098
	3º Año	61	3,21	,733	,094
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	2º Año	67	3,69	,528	,065
	3º Año	61	3,75	,505	,065
Capacidad crítica y autocrítica	2º Año	67	2,90	,837	,102
	3º Año	61	3,03	,682	,087
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	2º Año	67	3,43	,657	,080
	3º Año	61	3,23	,761	,097
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	2º Año	67	2,67	,842	,103
	3º Año	61	2,33	,870	,111
Resolución de problemas	2º Año	67	3,45	,702	,086
	3º Año	61	3,52	,595	,076
Toma de decisiones	2º Año	67	2,66	,845	,103
	3º Año	61	2,82	,827	,106
Trabajo en equipo	2º Año	67	3,48	,660	,081
	3º Año	61	3,54	,673	,086
Habilidades interpersonales	2º Año	67	2,84	,751	,092
	3º Año	61	2,64	,876	,112
Liderazgo	2º Año	67	3,67	,561	,069
	3º Año	61	3,74	,545	,070
Capacidad de trabajar en equipo	2º Año	67	2,99	,879	,107
	3º Año	61	3,15	,679	,087
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	2º Año	67	3,54	,659	,081
	3º Año	61	3,69	,564	,072
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	2º Año	67	2,88	,729	,089
	3º Año	61	2,97	,706	,090
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	2º Año	67	3,37	,735	,090
	3º Año	61	3,54	,502	,064
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	2º Año	67	2,85	,702	,086
	3º Año	61	3,10	,724	,093
Habilidad para trabajar de forma autónoma	2º Año	67	3,28	,735	,090
	3º Año	61	3,66	,479	,061
Diseño y gestión de proyectos	2º Año	67	2,84	,730	,089
	3º Año	61	2,90	,790	,101
Iniciativa y espíritu emprendedor	2º Año	67	3,40	,719	,088
	3º Año	61	3,72	,452	,058
Compromiso ético	2º Año	67	2,81	,723	,088
	3º Año	61	2,98	,806	,103
Preocupación por la calidad	2º Año	67	3,52	,560	,068
	3º Año	61	3,59	,528	,068
Motivación de logro	2º Año	67	2,82	,737	,090
	3º Año	61	2,90	,676	,087

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.8. Prueba de muestras independientes 2º - 3º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	1,069	,303	-1,514	126	,133	-,15	,101	-,353	,047
	No se han asumido varianzas iguales			-1,522	125,9	,130	-,15	,100	-,352	,046
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	3,195	,076	-1,948	126	,054	-,17	,088	-,346	,003
	No se han asumido varianzas iguales			-1,950	125,2	,053	-,17	,088	-,346	,003
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	8,845	,004	-1,837	126	,069	-,19	,105	-,401	,015
	No se han asumido varianzas iguales			-1,859	123,0	,065	-,19	,104	-,399	,013
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	2,586	,110	-2,882	126	,005	-,34	,118	-,574	-,107
	No se han asumido varianzas iguales			-2,900	125,7	,004	-,34	,117	-,572	-,108
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	1,016	,315	-1,499	126	,136	-,16	,106	-,368	,051
	No se han asumido varianzas iguales			-1,502	125,6	,136	-,16	,106	-,368	,050
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,668	,105	,045	126	,964	,01	,118	-,229	,240
	No se han asumido varianzas iguales			,045	116,1	,964	,01	,120	-,231	,242
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,181	,142	-1,344	126	,181	-,15	,108	-,359	,069
	No se han asumido varianzas iguales			-1,350	125,9	,180	-,15	,108	-,358	,068
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,144	,705	-,013	126	,990	,00	,111	-,222	,219
	No se han asumido varianzas iguales			-,013	125,5	,989	,00	,111	-,222	,219
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,086	,770	-,190	126	,850	-,02	,089	-,193	,159
	No se han asumido varianzas iguales			-,190	125,0	,850	-,02	,089	-,193	,159
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,213	,645	-1,015	126	,312	-,14	,136	-,408	,131
	No se han asumido varianzas iguales			-1,020	125,9	,310	-,14	,136	-,407	,130
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	1,400	,239	-,738	126	,462	-,07	,092	-,249	,114
	No se han asumido varianzas iguales			-,739	125,6	,461	-,07	,091	-,248	,113
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	3,776	,054	-1,011	126	,314	-,14	,136	-,406	,131
	No se han asumido varianzas iguales			-1,020	124,5	,310	-,14	,135	-,404	,129
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	1,240	,268	1,622	126	,107	,20	,125	-,045	,451
	No se han asumido varianzas iguales			1,611	119,1	,110	,20	,126	-,047	,453
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,045	,833	2,271	126	,025	,34	,151	-,044	,643
	No se han asumido varianzas iguales			2,267	123,9	,025	,34	,152	-,044	,644
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	2,819	,096	-,665	126	,508	-,08	,116	-,306	,152
	No se han asumido varianzas iguales			-,670	125,3	,504	-,08	,115	-,304	,150
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,095	,759	-1,101	126	,273	-,16	,148	-,456	,130
	No se han asumido varianzas iguales			-1,102	125,3	,272	-,16	,148	-,456	,130
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,008	,931	-5,38	126	,592	-,06	,118	-,297	,170
	No se han asumido varianzas iguales			-5,37	124,3	,592	-,06	,118	-,297	,170
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	4,164	,043	1,366	126	,174	,20	,144	-,088	,481
	No se han asumido varianzas iguales			1,356	118,7	,178	,20	,145	-,090	,483
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	1,003	,319	-,675	126	,501	-,07	,098	-,260	,128
	No se han asumido varianzas iguales			-,676	125,4	,501	-,07	,098	-,260	,127
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,886	,348	-1,162	126	,247	-,16	,140	-,439	,114
	No se han asumido varianzas iguales			-1,176	122,8	,242	-,16	,138	-,436	,111
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	4,748	,031	-1,388	126	,168	-,15	,109	-,367	,064
	No se han asumido varianzas iguales			-1,398	125,5	,164	-,15	,108	-,365	,063
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,499	,223	-,682	126	,497	-,09	,127	-,338	,165
	No se han asumido varianzas iguales			-,683	125,4	,496	-,09	,127	-,338	,165
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	14,330	,000	-1,493	126	,138	-,17	,112	-,390	,055
	No se han asumido varianzas iguales			-1,519	117,1	,131	-,17	,110	-,387	,051
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,033	,857	-1,964	126	,052	-,25	,126	-,497	,002
	No se han asumido varianzas iguales			-1,962	124,0	,052	-,25	,126	-,497	,002
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	15,512	,000	-3,359	126	,001	-,37	,111	-,591	-,153
	No se han asumido varianzas iguales			-3,424	114,5	,001	-,37	,109	-,587	-,157
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,997	,320	-,490	126	,625	-,07	,134	-,332	,200
	No se han asumido varianzas iguales			-,488	122,3	,626	-,07	,135	-,333	,201
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	25,807	,000	-2,965	126	,004	-,32	,107	-,531	-,106
	No se han asumido varianzas iguales			-3,026	112,4	,003	-,32	,105	-,527	-,110
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,607	,437	-1,315	126	,191	-,18	,135	-,445	,090
	No se han asumido varianzas iguales			-1,308	121,0	,193	-,18	,136	-,447	,091
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,988	,322	-,702	126	,484	-,07	,097	-,259	,123
	No se han asumido varianzas iguales			-,704	125,8	,483	-,07	,096	-,258	,123
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	1,416	,236	-,644	126	,521	-,08	,125	-,329	,167
	No se han asumido varianzas iguales			-,647	125,9	,519	-,08	,125	-,328	,166

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.9. Comparación de Medias 2º - 4º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	2º Año	67	3,39	,602	,074
	4º Año	57	3,82	,504	,067
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2º Año	67	2,75	,503	,061
	4º Año	57	2,89	,588	,078
Planificación y gestión del tiempo	2º Año	67	3,46	,659	,081
	4º Año	57	3,88	,381	,050
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	2º Año	67	2,79	,708	,086
	4º Año	57	3,25	,635	,084
Conocimientos básicos de la profesión	2º Año	67	3,45	,610	,075
	4º Año	57	3,79	,491	,065
Comunicación oral y escrita en la lengua	2º Año	67	2,61	,602	,074
	4º Año	57	2,95	,789	,104
Conocimiento de una segunda lengua	2º Año	67	3,48	,636	,078
	4º Año	57	3,72	,526	,070
Habilidades básicas de manejo del computador	2º Año	67	3,01	,639	,078
	4º Año	57	3,09	,689	,091
Habilidades de investigación	2º Año	67	3,67	,504	,062
	4º Año	57	3,68	,572	,076
Capacidad de aprender	2º Año	67	3,07	,804	,098
	4º Año	57	3,33	,636	,084
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	2º Año	67	3,69	,528	,065
	4º Año	57	3,79	,590	,078
Capacidad crítica y autocrítica	2º Año	67	2,90	,837	,102
	4º Año	57	2,93	,753	,100
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	2º Año	67	3,43	,657	,080
	4º Año	57	3,26	,768	,102
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	2º Año	67	2,67	,842	,103
	4º Año	57	2,02	,719	,095
Resolución de problemas	2º Año	67	3,45	,702	,086
	4º Año	57	3,65	,641	,085
Toma de decisiones	2º Año	67	2,66	,845	,103
	4º Año	57	2,93	,863	,114
Trabajo en equipo	2º Año	67	3,48	,660	,081
	4º Año	57	3,72	,675	,089
Habilidades interpersonales	2º Año	67	2,84	,751	,092
	4º Año	57	2,67	,740	,098
Liderazgo	2º Año	67	3,67	,561	,069
	4º Año	57	3,86	,398	,053
Capacidad de trabajar en equipo	2º Año	67	2,99	,879	,107
	4º Año	57	3,12	,734	,097
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	2º Año	67	3,54	,659	,081
	4º Año	57	3,58	,653	,087
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	2º Año	67	2,88	,729	,089
	4º Año	57	2,77	,802	,106
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	2º Año	67	3,37	,735	,090
	4º Año	57	3,79	,491	,065
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	2º Año	67	2,85	,702	,086
	4º Año	57	3,21	,773	,102
Habilidad para trabajar de forma autónoma	2º Año	67	3,28	,735	,090
	4º Año	57	3,74	,483	,064
Diseño y gestión de proyectos	2º Año	67	2,84	,730	,089
	4º Año	57	2,89	,859	,114
Iniciativa y espíritu emprendedor	2º Año	67	3,40	,719	,088
	4º Año	57	3,86	,515	,068
Compromiso ético	2º Año	67	2,81	,723	,088
	4º Año	57	2,93	,776	,103
Preocupación por la calidad	2º Año	67	3,52	,560	,068
	4º Año	57	3,81	,480	,064
Motivación de logro	2º Año	67	2,82	,737	,090
	4º Año	57	2,93	,753	,100

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.10. Prueba de muestras independientes 2º - 4º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	17,750	,000	-4,332	122	,000	-,44	,101	-,636	-,237
	No se han asumido varianzas iguales			-4,394	121,977	,000	-,44	,099	-,633	-,240
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,000	,995	-1,516	122	,132	-,15	,098	-,342	,045
	No se han asumido varianzas iguales			-1,497	110,914	,137	-,15	,099	-,345	,048
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	50,220	,000	-4,189	122	,000	-,41	,099	-,610	-,219
	No se han asumido varianzas iguales			-4,362	108,384	,000	-,41	,095	-,603	-,226
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,404	,526	-3,736	122	,000	-,45	,122	-,695	-,214
	No se han asumido varianzas iguales			-3,769	121,647	,000	-,45	,121	-,693	-,216
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	16,887	,000	-3,396	122	,001	-,34	,101	-,541	-,143
	No se han asumido varianzas iguales			-3,456	121,636	,001	-,34	,099	-,537	-,146
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,847	,359	-2,682	122	,008	-,34	,125	-,583	-,088
	No se han asumido varianzas iguales			-2,625	103,643	,010	-,34	,128	-,589	-,082
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	9,123	,003	-2,280	122	,024	-,24	,106	-,452	-,032
	No se han asumido varianzas iguales			-2,315	121,913	,022	-,24	,104	-,448	-,035
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	3,152	,078	-,610	122	,543	-,07	,119	-,309	,164
	No se han asumido varianzas iguales			-,606	115,533	,546	-,07	,120	-,311	,165
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,086	,769	-,130	122	,897	-,01	,097	-,204	,179
	No se han asumido varianzas iguales			-,129	112,721	,898	-,01	,098	-,206	,181
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,053	,818	-1,963	122	,052	-,26	,132	-,520	,002
	No se han asumido varianzas iguales			-1,999	121,407	,048	-,26	,129	-,515	-,003
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	1,687	,196	-1,025	122	,308	-,10	,100	-,302	,096
	No se han asumido varianzas iguales			-1,016	113,628	,312	-,10	,101	-,304	,098
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,189	,665	-,238	122	,812	-,03	,144	-,320	,251
	No se han asumido varianzas iguales			-,240	121,614	,811	-,03	,143	-,317	,248
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,183	,670	1,326	122	,187	,17	,128	-,084	,423
	No se han asumido varianzas iguales			1,310	110,884	,193	,17	,130	-,087	,426
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	12,433	,001	4,606	122	,000	,65	,142	,373	,935
	No se han asumido varianzas iguales			4,665	121,996	,000	,65	,140	,377	,932
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	3,774	,054	-1,656	122	,100	-,20	,122	-,442	,039
	No se han asumido varianzas iguales			-1,668	121,390	,098	-,20	,121	-,440	,038
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,020	,886	-1,776	122	,078	-,27	,154	-,577	,031
	No se han asumido varianzas iguales			-1,773	117,984	,079	-,27	,154	-,578	,032
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	2,853	,094	-2,012	122	,046	-,24	,120	-,479	-,004
	No se han asumido varianzas iguales			-2,008	117,922	,047	-,24	,120	-,480	-,003
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,296	,587	1,259	122	,211	,17	,134	-,097	,435
	No se han asumido varianzas iguales			1,260	119,355	,210	,17	,134	-,097	,435
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	16,624	,000	-2,116	122	,036	-,19	,089	-,364	-,012
	No se han asumido varianzas iguales			-2,174	118,376	,032	-,19	,086	-,359	-,017
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,128	,721	-,937	122	,350	-,14	,147	-,429	,153
	No se han asumido varianzas iguales			-,951	121,962	,343	-,14	,145	-,424	,149
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,324	,570	-,352	122	,725	-,04	,118	-,276	,192
	No se han asumido varianzas iguales			-,352	119,157	,725	-,04	,118	-,276	,192
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,826	,179	,790	122	,431	,11	,138	-,164	,381
	No se han asumido varianzas iguales			,784	114,391	,435	,11	,139	-,166	,383
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	26,291	,000	-3,640	122	,000	-,42	,114	-,643	-,190
	No se han asumido varianzas iguales			-3,756	115,780	,000	-,42	,111	-,636	-,197
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	2,180	,142	-2,715	122	,008	-,36	,133	-,622	-,097
	No se han asumido varianzas iguales			-2,694	114,352	,008	-,36	,134	-,624	-,095
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	18,566	,000	-3,983	122	,000	-,45	,114	-,679	-,228
	No se han asumido varianzas iguales			-4,113	115,074	,000	-,45	,110	-,672	-,235
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	4,854	,029	-,413	122	,681	-,06	,143	-,341	,224
	No se han asumido varianzas iguales			-,407	110,531	,685	-,06	,145	-,346	,228
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	31,580	,000	-3,999	122	,000	-,46	,114	-,683	-,231
	No se han asumido varianzas iguales			-4,105	118,750	,000	-,46	,111	-,677	-,236
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,076	,783	-,919	122	,360	-,12	,135	-,391	,143
	No se han asumido varianzas iguales			-,914	115,695	,363	-,12	,136	-,392	,145
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	17,256	,000	-3,010	122	,003	-,28	,095	-,472	-,097
	No se han asumido varianzas iguales			-3,048	121,993	,003	-,28	,093	-,469	-,100
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,024	,876	-,812	122	,418	-,11	,134	-,374	,157
	No se han asumido varianzas iguales			-,811	118,005	,419	-,11	,134	-,375	,157

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.11. Comparación de Medias 3º - 4º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	3º Año	61	3,54	,535	,068
	4º Año	57	3,82	,504	,067
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3º Año	61	2,92	,493	,063
	4º Año	57	2,89	,588	,078
Planificación y gestión del tiempo	3º Año	61	3,66	,513	,066
	4º Año	57	3,88	,381	,050
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	3º Año	61	3,13	,618	,079
	4º Año	57	3,25	,635	,084
Conocimientos básicos de la profesión	3º Año	61	3,61	,585	,075
	4º Año	57	3,79	,491	,065
Comunicación oral y escrita en la lengua	3º Año	61	2,61	,737	,094
	4º Año	57	2,95	,789	,104
Conocimiento de una segunda lengua	3º Año	61	3,62	,582	,075
	4º Año	57	3,72	,526	,070
Habilidades básicas de manejo del computador	3º Año	61	3,02	,619	,079
	4º Año	57	3,09	,689	,091
Habilidades de investigación	3º Año	61	3,69	,501	,064
	4º Año	57	3,68	,572	,076
Capacidad de aprender	3º Año	61	3,21	,733	,094
	4º Año	57	3,33	,636	,084
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	3º Año	61	3,75	,505	,065
	4º Año	57	3,79	,590	,078
Capacidad crítica y autocrítica	3º Año	61	3,03	,682	,087
	4º Año	57	2,93	,753	,100
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	3º Año	61	3,23	,761	,097
	4º Año	57	3,26	,768	,102
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	3º Año	61	2,33	,870	,111
	4º Año	57	2,02	,719	,095
Resolución de problemas	3º Año	61	3,52	,595	,076
	4º Año	57	3,65	,641	,085
Toma de decisiones	3º Año	61	2,82	,827	,106
	4º Año	57	2,93	,863	,114
Trabajo en equipo	3º Año	61	3,54	,673	,086
	4º Año	57	3,72	,675	,089
Habilidades interpersonales	3º Año	61	2,64	,876	,112
	4º Año	57	2,67	,740	,098
Liderazgo	3º Año	61	3,74	,545	,070
	4º Año	57	3,86	,398	,053
Capacidad de trabajar en equipo	3º Año	61	3,15	,679	,087
	4º Año	57	3,12	,734	,097
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	3º Año	61	3,69	,564	,072
	4º Año	57	3,58	,653	,087
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	3º Año	61	2,97	,706	,090
	4º Año	57	2,77	,802	,106
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	3º Año	61	3,54	,502	,064
	4º Año	57	3,79	,491	,065
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	3º Año	61	3,10	,724	,093
	4º Año	57	3,21	,773	,102
Habilidad para trabajar de forma autónoma	3º Año	61	3,66	,479	,061
	4º Año	57	3,74	,483	,064
Diseño y gestión de proyectos	3º Año	61	2,90	,790	,101
	4º Año	57	2,89	,859	,114
Iniciativa y espíritu emprendedor	3º Año	61	3,72	,452	,058
	4º Año	57	3,86	,515	,068
Compromiso ético	3º Año	61	2,98	,806	,103
	4º Año	57	2,93	,776	,103
Preocupación por la calidad	3º Año	61	3,59	,528	,068
	4º Año	57	3,81	,480	,064
Motivación de logro	3º Año	61	2,90	,676	,087
	4º Año	57	2,93	,753	,100

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.12. Prueba de muestras independientes 3º - 4º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	14,735	,000	-2,959	116	,004	-,28	,096	-,473	-,094
	No se han asumido varianzas iguales			-2,965	115,950	,004	-,28	,096	-,473	-,094
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	2,071	,153	,234	116	,816	,02	,100	-,174	,221
	No se han asumido varianzas iguales			,232	109,600	,817	,02	,100	-,175	,222
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	24,940	,000	-2,648	116	,009	-,22	,084	-,387	-,056
	No se han asumido varianzas iguales			-2,674	110,550	,009	-,22	,083	-,386	-,057
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	1,098	,297	-,992	116	,323	-,11	,115	-,343	,114
	No se han asumido varianzas iguales			-,991	114,977	,324	-,11	,115	-,343	,114
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	8,920	,003	-1,833	116	,069	-,18	,100	-,381	,015
	No se han asumido varianzas iguales			-1,844	114,676	,068	-,18	,099	-,379	,014
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,119	,731	-2,427	116	,017	-,34	,140	-,619	-,063
	No se han asumido varianzas iguales			-2,421	113,877	,017	-,34	,141	-,620	-,062
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,388	,125	-,941	116	,349	-,10	,102	-,299	,106
	No se han asumido varianzas iguales			-,944	115,879	,347	-,10	,102	-,298	,106
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	2,103	,150	-,592	116	,555	-,07	,120	-,310	,167
	No se han asumido varianzas iguales			-,590	112,576	,556	-,07	,121	-,311	,168
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,253	,616	,044	116	,965	,00	,099	-,191	,200
	No se han asumido varianzas iguales			,043	111,596	,965	,00	,099	-,192	,201
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,843	,361	-,949	116	,345	-,12	,127	-,371	,131
	No se han asumido varianzas iguales			-,953	115,390	,342	-,12	,126	-,370	,130
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,118	,732	-,351	116	,726	-,04	,101	-,235	,164
	No se han asumido varianzas iguales			-,349	110,596	,728	-,04	,101	-,236	,166
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	2,509	,116	,779	116	,437	,10	,132	-,159	,365
	No se han asumido varianzas iguales			,777	112,898	,439	,10	,133	-,160	,366
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,230	,632	-,239	116	,812	-,03	,141	-,313	,245
	No se han asumido varianzas iguales			-,239	115,310	,812	-,03	,141	-,313	,245
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	9,122	,003	2,103	116	,038	,31	,148	,018	,603
	No se han asumido varianzas iguales			2,117	114,332	,036	,31	,147	,020	,601
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,494	,484	-1,095	116	,276	-,12	,114	-,350	,101
	No se han asumido varianzas iguales			-1,092	113,688	,277	-,12	,114	-,350	,101
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,185	,668	-,708	116	,480	-,11	,156	-,418	,198
	No se han asumido varianzas iguales			-,707	114,581	,481	-,11	,156	-,419	,198
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	2,298	,132	-1,437	116	,154	-,18	,124	-,424	,068
	No se han asumido varianzas iguales			-1,436	115,405	,154	-,18	,124	-,424	,068
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	2,601	,110	-,182	116	,856	-,03	,150	-,324	,269
	No se han asumido varianzas iguales			-,183	114,856	,855	-,03	,149	-,322	,268
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	7,391	,008	-1,380	116	,170	-,12	,088	-,297	,053
	No se han asumido varianzas iguales			-1,395	109,775	,166	-,12	,087	-,295	,051
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,468	,495	,190	116	,849	,02	,130	-,233	,282
	No se han asumido varianzas iguales			,190	113,604	,850	,02	,130	-,234	,283
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	1,984	,162	,977	116	,330	,11	,112	-,113	,332
	No se han asumido varianzas iguales			,972	110,942	,333	,11	,113	-,114	,333
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	5,793	,018	1,406	116	,162	,20	,139	-,080	,470
	No se han asumido varianzas iguales			1,400	111,777	,164	,20	,140	-,081	,472
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	11,387	,001	-2,716	116	,008	-,25	,092	-,430	-,067
	No se han asumido varianzas iguales			-2,718	115,772	,008	-,25	,091	-,430	-,067
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	1,540	,217	-,814	116	,417	-,11	,138	-,385	,161
	No se han asumido varianzas iguales			-,812	113,940	,418	-,11	,138	-,386	,161
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	1,875	,174	-,916	116	,362	-,08	,089	-,257	,094
	No se han asumido varianzas iguales			-,915	115,331	,362	-,08	,089	-,257	,094
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	1,415	,237	,045	116	,964	,01	,152	-,294	,308
	No se han asumido varianzas iguales			,045	113,356	,964	,01	,152	-,295	,309
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	5,378	,022	-1,552	116	,123	-,14	,089	-,315	,038
	No se han asumido varianzas iguales			-1,546	111,616	,125	-,14	,090	-,316	,039
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,846	,360	,369	116	,713	,05	,146	-,235	,343
	No se han asumido varianzas iguales			,369	115,893	,713	,05	,146	-,235	,342
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	11,874	,001	-2,329	116	,022	-,22	,093	-,401	-,032
	No se han asumido varianzas iguales			-2,337	115,905	,021	-,22	,093	-,401	-,033
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	1,644	,202	-,214	116	,831	-,03	,132	-,289	,232
	No se han asumido varianzas iguales			-,214	112,550	,831	-,03	,132	-,290	,233

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.13. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) y edad 2 (20 y 21 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,52	,586	,117
	de 20 a 21	99	3,49	,578	,058
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,76	,436	,087
	de 20 a 21	99	2,87	,565	,057
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	de 20 a 21	99	3,61	,603	,061
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	2,80	,707	,141
	de 20 a 21	99	3,10	,678	,068
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,68	,557	,111
	de 20 a 21	99	2,67	,714	,072
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	de 20 a 21	99	3,58	,656	,066
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	3,20	,577	,115
	de 20 a 21	99	3,06	,667	,067
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,80	,408	,082
	de 20 a 21	99	3,67	,535	,054
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	3,20	,816	,163
	de 20 a 21	99	3,18	,747	,075
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,76	,436	,087
	de 20 a 21	99	3,73	,586	,059
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	de 20 a 21	99	3,03	,762	,077
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,48	,653	,131
	de 20 a 21	99	3,25	,733	,074
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,60	,866	,173
	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,60	,707	,141
	de 20 a 21	99	3,46	,644	,065
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	2,48	,963	,193
	de 20 a 21	99	2,82	,761	,076
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	de 20 a 21	99	3,45	,732	,074
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	de 20 a 21	99	2,70	,826	,083
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,80	,500	,100
	de 20 a 21	99	3,68	,550	,055
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	de 20 a 21	99	3,07	,786	,079
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,64	,638	,128
	de 20 a 21	99	3,60	,638	,064
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,92	,759	,152
	de 20 a 21	99	2,90	,692	,070
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,735	,147
	de 20 a 21	99	3,06	,697	,070
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,32	,748	,150
	de 20 a 21	99	3,57	,609	,061
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	2,76	,831	,166
	de 20 a 21	99	2,87	,778	,078
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,40	,764	,153
	de 20 a 21	99	3,63	,599	,060
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,676	,135
	de 20 a 21	99	2,88	,799	,080
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	de 20 a 21	99	3,59	,553	,056
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,572	,114
	de 20 a 21	99	2,86	,729	,073

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.14. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) y edad 2 (20 y 21 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	,005	,943	,193	122	,847	,03	,130	-,232	,282
	No se han asumido varianzas iguales			,192	36,704	,849	,03	,131	-,240	,290
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,079	,779	-,896	122	,372	-,11	,121	-,349	,132
	No se han asumido varianzas iguales			-,1045	46,637	,302	-,11	,104	-,318	,101
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	,002	,965	-,343	122	,732	-,05	,134	-,312	,219
	No se han asumido varianzas iguales			-,350	38,005	,728	-,05	,131	-,312	,220
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,480	,490	-,1968	122	,051	-,30	,153	-,604	,002
	No se han asumido varianzas iguales			-,1918	35,946	,063	-,30	,157	-,619	,017
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,119	,731	,033	122	,974	,00	,135	-,263	,272
	No se han asumido varianzas iguales			,034	38,372	,973	,00	,132	-,262	,271
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,190	,142	,087	122	,931	,01	,154	-,291	,317
	No se han asumido varianzas iguales			,101	46,143	,920	,01	,132	-,253	,280
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,587	,445	-,169	122	,866	,02	,144	-,260	,308
	No se han asumido varianzas iguales			,182	41,133	,856	,02	,133	-,244	,293
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,012	,914	,957	122	,340	,14	,146	-,149	,428
	No se han asumido varianzas iguales			1,044	41,729	,303	,14	,134	-,130	,409
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	6,316	,013	1,163	122	,247	,13	,115	-,094	,360
	No se han asumido varianzas iguales			1,364	47,115	,179	,13	,098	-,063	,330
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,194	,661	,107	122	,915	,02	,170	-,319	,356
	No se han asumido varianzas iguales			,101	34,846	,920	,02	,180	-,347	,383
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,619	,433	,261	122	,794	,03	,125	-,215	,281
	No se han asumido varianzas iguales			,311	48,423	,757	,03	,105	-,179	,244
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,323	,571	-,178	122	,859	-,03	,171	-,368	,308
	No se han asumido varianzas iguales			-,177	37,011	,860	-,03	,171	-,377	,316
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,447	,505	1,415	122	,160	,23	,161	-,091	,546
	No se han asumido varianzas iguales			1,517	40,694	,137	,23	,150	-,076	,530
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,000	,997	,702	122	,484	,14	,193	-,247	,517
	No se han asumido varianzas iguales			,699	36,909	,489	,14	,194	-,257	,528
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,015	,903	,921	122	,359	,14	,147	-,156	,426
	No se han asumido varianzas iguales			,870	34,729	,390	,14	,156	-,180	,451
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	4,177	,043	-,1878	122	,063	-,34	,180	-,695	,018
	No se han asumido varianzas iguales			-,1632	31,974	,112	-,34	,207	-,760	,084
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	3,503	,064	1,436	122	,153	,23	,157	-,085	,536
	No se han asumido varianzas iguales			1,689	47,322	,098	,23	,133	-,043	,494
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	4,477	,036	1,240	122	,217	,22	,180	-,133	,579
	No se han asumido varianzas iguales			1,367	42,437	,179	,22	,163	-,106	,552
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	3,433	,066	1,018	122	,311	,12	,121	-,116	,363
	No se han asumido varianzas iguales			1,078	40,000	,287	,12	,114	-,108	,354
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,318	,574	,053	122	,958	,01	,175	-,337	,355
	No se han asumido varianzas iguales			,054	38,005	,957	,01	,171	-,337	,356
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,149	,700	,309	122	,758	,04	,143	-,238	,327
	No se han asumido varianzas iguales			,309	37,068	,759	,04	,143	-,245	,333
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,011	,918	,133	122	,894	,02	,158	-,292	,334
	No se han asumido varianzas iguales			,126	34,761	,901	,02	,167	-,318	,360
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	3,589	,061	-,1362	122	,176	-,20	,144	-,480	,089
	No se han asumido varianzas iguales			-,1197	32,294	,240	-,20	,163	-,528	,137
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,068	,795	-,638	122	,525	-,10	,158	-,413	,212
	No se han asumido varianzas iguales			-,618	35,699	,541	-,10	,163	-,431	,230
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	2,937	,089	-,1718	122	,088	-,25	,143	-,529	,037
	No se han asumido varianzas iguales			-,1519	32,471	,138	-,25	,162	-,575	,084
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,064	,800	-,616	122	,539	-,11	,176	-,458	,241
	No se han asumido varianzas iguales			-,592	35,380	,558	-,11	,184	-,481	,264
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	5,196	,024	-,1592	122	,114	-,23	,142	-,508	,055
	No se han asumido varianzas iguales			-,1378	31,849	,178	-,23	,164	-,561	,108
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	3,012	,085	,467	122	,641	,08	,174	-,263	,425
	No se han asumido varianzas iguales			,517	42,629	,608	,08	,157	-,236	,398
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,001	,973	,113	122	,910	,01	,125	-,233	,262
	No se han asumido varianzas iguales			,110	35,958	,913	,01	,128	-,246	,274
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	2,873	,093	,392	122	,696	,06	,157	-,249	,372
	No se han asumido varianzas iguales			,452	45,847	,653	,06	,136	-,212	,335

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.15. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 3 (22 y 23 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,52	,586	,117
	de 22 a 23	42	3,67	,612	,094
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,76	,436	,087
	de 22 a 23	42	2,86	,521	,080
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	2,80	,707	,141
	de 22 a 23	42	2,95	,697	,108
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	de 22 a 23	42	3,62	,582	,090
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,68	,557	,111
	de 22 a 23	42	2,79	,813	,125
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	de 22 a 23	42	3,60	,497	,077
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	3,20	,577	,115
	de 22 a 23	42	2,81	,634	,098
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,80	,408	,082
	de 22 a 23	42	3,60	,587	,091
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	3,20	,816	,163
	de 22 a 23	42	3,10	,726	,112
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,76	,436	,087
	de 22 a 23	42	3,76	,532	,082
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	de 22 a 23	42	2,69	,780	,120
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,48	,653	,131
	de 22 a 23	42	3,40	,734	,113
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,60	,866	,173
	de 22 a 23	42	2,19	,773	,119
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,60	,707	,141
	de 22 a 23	42	3,64	,656	,101
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	2,48	,963	,193
	de 22 a 23	42	3,00	,937	,145
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	de 22 a 23	42	3,62	,661	,102
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	de 22 a 23	42	2,71	,742	,114
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,80	,500	,100
	de 22 a 23	42	3,81	,505	,078
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	de 22 a 23	42	3,00	,796	,123
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,64	,638	,128
	de 22 a 23	42	3,55	,670	,103
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,92	,759	,152
	de 22 a 23	42	2,76	,850	,131
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	de 22 a 23	42	3,64	,577	,089
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,735	,147
	de 22 a 23	42	3,14	,783	,121
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,32	,748	,150
	de 22 a 23	42	3,60	,544	,084
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	2,76	,831	,166
	de 22 a 23	42	2,90	,850	,131
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,40	,764	,153
	de 22 a 23	42	3,74	,587	,091
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,676	,135
	de 22 a 23	42	3,05	,795	,123
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,572	,114
	de 22 a 23	42	2,98	,749	,116

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.16. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 3 (22 y 23 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	,563	,456	-,964	65	,339	-,15	,152	-,450	,157
	No se han asumido varianzas iguales				52,33					
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,001	,975	-,782	65	,437	-,10	,124	-,345	,151
	No se han asumido varianzas iguales				57,75					
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	1,897	,173	-,952	65	,345	-,13	,137	-,404	,143
	No se han asumido varianzas iguales				45,87					
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,989	,324	-,861	65	,392	-,15	,177	-,506	,201
	No se han asumido varianzas iguales				49,98					
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,096	,757	-,401	65	,690	-,06	,147	-,353	,235
	No se han asumido varianzas iguales				50,53					
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,671	,201	-,574	65	,568	-,11	,184	-,473	,262
	No se han asumido varianzas iguales				63,59					
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,510	,478	,036	65	,972	,00	,133	-,262	,271
	No se han asumido varianzas iguales				44,73					
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,323	,572	2,519	65	,014	,39	,155	,081	,700
	No se han asumido varianzas iguales				54,44					
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	9,777	,003	1,535	65	,130	,20	,133	-,062	,471
	No se han asumido varianzas iguales				63,29					
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,458	,501	,545	65	,588	,10	,192	-,279	,489
	No se han asumido varianzas iguales				45,95					
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,066	,798	-,015	65	,988	,00	,126	-,254	,250
	No se han asumido varianzas iguales				58,52					
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	2,028	,159	1,582	65	,118	,31	,196	-,081	,700
	No se han asumido varianzas iguales				51,46					
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,229	,634	,422	65	,674	,08	,178	-,281	,431
	No se han asumido varianzas iguales				55,36					
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	1,887	,174	2,005	65	,049	,41	,204	,002	,817
	No se han asumido varianzas iguales				46,07					
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,423	,518	-,251	65	,802	-,04	,171	-,384	,298
	No se han asumido varianzas iguales				47,57					
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,012	,912	-2,175	65	,033	-,52	,239	-,998	-,042
	No se han asumido varianzas iguales				49,49					
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,516	,475	,386	65	,700	,06	,158	-,254	,376
	No se han asumido varianzas iguales				57,47					
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	1,101	,298	1,119	65	,267	,21	,184	-,161	,573
	No se han asumido varianzas iguales				52,82					
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,010	,921	-,075	65	,941	-,01	,127	-,264	,244
	No se han asumido varianzas iguales				51,02					
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,165	,686	,405	65	,687	,08	,198	-,315	,475
	No se han asumido varianzas iguales				52,52					
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,214	,645	,556	65	,580	,09	,166	-,240	,424
	No se han asumido varianzas iguales				52,60					
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,657	,203	,765	65	,447	,16	,207	-,254	,571
	No se han asumido varianzas iguales				55,17					
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	4,955	,029	-1,725	65	,089	-,28	,164	-,610	,045
	No se han asumido varianzas iguales				40,61					
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	1,319	,255	-,945	65	,348	-,18	,193	-,569	,203
	No se han asumido varianzas iguales				53,18					
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	5,377	,024	-1,738	65	,087	-,28	,158	-,592	,041
	No se han asumido varianzas iguales				39,18					
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,148	,702	-,680	65	,499	-,14	,213	-,570	,280
	No se han asumido varianzas iguales				51,52					
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	7,112	,010	-2,035	65	,046	-,34	,166	-,670	-,006
	No se han asumido varianzas iguales				40,87					
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	2,112	,151	-,461	65	,647	-,09	,190	-,468	,292
	No se han asumido varianzas iguales				57,12					
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	1,179	,281	-,663	65	,510	-,09	,136	-,363	,182
	No se han asumido varianzas iguales				46,24					
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	2,556	,115	-,323	65	,748	-,06	,174	-,404	,291
	No se han asumido varianzas iguales				60,88					

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.17. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,52	,586	,117
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,76	,436	,087
	de 24 a 25	10	2,70	,483	,153
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	2,80	,707	,141
	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,68	,557	,111
	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	3,20	,577	,115
	de 24 a 25	10	3,10	,568	,180
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,80	,408	,082
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	3,20	,816	,163
	de 24 a 25	10	3,60	,516	,163
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,76	,436	,087
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	de 24 a 25	10	3,30	,675	,213
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,48	,653	,131
	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,60	,866	,173
	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,60	,707	,141
	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	2,48	,963	,193
	de 24 a 25	10	2,50	,527	,167
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	de 24 a 25	10	2,70	,823	,260
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,80	,500	,100
	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,64	,638	,128
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,92	,759	,152
	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,735	,147
	de 24 a 25	10	3,00	,943	,298
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,32	,748	,150
	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	2,76	,831	,166
	de 24 a 25	10	3,00	,471	,149
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,40	,764	,153
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,676	,135
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,572	,114
	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.18. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	7,017	,012	-1,370	33	,180	-,28	,204	-,696	,136
	No se han asumido varianzas iguales			-1,577	23,105	,128	-,28	,178	-,647	,087
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,458	,503	,357	33	,723	,06	,168	-,282	,402
	No se han asumido varianzas iguales			,341	15,212	,738	,06	,176	-,314	,434
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	55,203	,000	-2,365	33	,024	-,44	,186	-,819	-,061
	No se han asumido varianzas iguales			-3,773	24,000	,001	-,44	,117	-,681	-,199
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,434	,514	-1,555	33	,130	-,40	,257	-,923	,123
	No se han asumido varianzas iguales			-1,633	18,514	,119	-,40	,245	-,914	,114
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	16,161	,000	-1,734	33	,092	-,34	,196	-,739	,059
	No se han asumido varianzas iguales			-2,213	29,598	,035	-,34	,154	-,654	-,026
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	3,956	,055	-,892	33	,379	-,22	,247	-,722	,282
	No se han asumido varianzas iguales			-,737	12,029	,475	-,22	,298	-,870	,430
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,119	,298	-,483	33	,632	-,10	,207	-,521	,321
	No se han asumido varianzas iguales			-,522	19,800	,607	-,10	,191	-,500	,300
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,398	,532	,465	33	,645	,10	,215	-,338	,538
	No se han asumido varianzas iguales			,469	16,904	,645	,10	,213	-,351	,551
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,000	1,000	,000	33	1,000	,00	,154	-,314	,314
	No se han asumido varianzas iguales			,000	16,161	1,000	,00	,156	-,331	,331
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	1,030	,317	-1,432	33	,162	-,40	,279	-,968	,168
	No se han asumido varianzas iguales			-1,732	26,182	,095	-,40	,231	-,875	,075
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,262	,612	-,247	33	,806	-,04	,162	-,369	,289
	No se han asumido varianzas iguales			-,251	17,164	,805	-,04	,159	-,376	,296
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,164	,688	-1,083	33	,287	-,30	,277	-,884	,264
	No se han asumido varianzas iguales			-1,143	18,737	,267	-,30	,262	-,850	,250
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,809	,375	1,156	33	,256	,28	,242	-,213	,773
	No se han asumido varianzas iguales			1,172	17,148	,257	,28	,239	-,224	,784
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	2,685	,111	2,643	33	,012	,80	,303	,184	1,416
	No se han asumido varianzas iguales			3,024	22,761	,006	,80	,265	,252	1,348
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,029	,865	,378	33	,708	,10	,265	-,438	,638
	No se han asumido varianzas iguales			,378	16,642	,710	,10	,265	-,459	,659
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	4,595	,040	-,062	33	,951	-,02	,324	-,679	,639
	No se han asumido varianzas iguales			-,079	29,408	,938	-,02	,255	-,540	,500
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	6,864	,013	-1,170	33	,251	-,22	,188	-,603	,163
	No se han asumido varianzas iguales			-1,470	26,643	,152	-,22	,150	-,526	,086
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	1,257	,270	,797	33	,431	-,22	,276	-,341	,781
	No se han asumido varianzas iguales			,744	14,541	,469	,22	,296	-,412	,852
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	8,375	,007	-1,254	33	,219	-,20	,160	-,525	,125
	No se han asumido varianzas iguales			-2,000	24,000	,057	-,20	,100	-,406	,006
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,422	,521	-,418	33	,679	-,12	,287	-,704	,464
	No se han asumido varianzas iguales			-,411	16,081	,687	-,12	,292	-,739	,499
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	7,462	,010	-1,223	33	,230	-,26	,213	-,693	,173
	No se han asumido varianzas iguales			-1,604	31,168	,119	-,26	,162	-,590	,070
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,060	,311	,067	33	,947	,02	,297	-,583	,623
	No se han asumido varianzas iguales			,063	14,730	,950	,02	,316	-,654	,694
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	4,707	,037	-1,311	33	,199	-,34	,259	-,868	,188
	No se han asumido varianzas iguales			-1,581	25,976	,126	-,34	,215	-,782	,102
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,364	,550	-,134	33	,894	-,04	,298	-,647	,567
	No se han asumido varianzas iguales			-,120	13,604	,906	-,04	,332	-,755	,675
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,501	,484	-1,018	33	,316	-,28	,275	-,840	,280
	No se han asumido varianzas iguales			-1,049	17,740	,308	-,28	,267	-,842	,282
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	6,089	,019	-,855	33	,399	-,24	,281	-,811	,331
	No se han asumido varianzas iguales			-1,075	28,660	,291	-,24	,223	-,697	,217
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	17,362	,000	-1,989	33	,055	-,50	,251	-1,012	,012
	No se han asumido varianzas iguales			-2,739	32,877	,010	-,50	,183	-,872	-,128
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,697	,410	1,796	33	,082	,46	,256	-,061	,981
	No se han asumido varianzas iguales			1,761	15,978	,097	,46	,261	-,094	1,014
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	12,847	,001	-1,544	33	,132	-,30	,194	-,695	,095
	No se han asumido varianzas iguales			-1,964	29,400	,059	-,30	,153	-,612	,012
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	1,083	,306	,086	33	,932	,02	,232	-,453	,493
	No se han asumido varianzas iguales			,077	13,546	,940	,02	,260	-,539	,579

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.19. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,52	,586	,117
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,76	,436	,087
	mas de 26	9	3,00	,500	,167
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	2,80	,707	,141
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,583	,117
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,68	,557	,111
	mas de 26	9	2,78	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	3,20	,577	,115
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,80	,408	,082
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	3,20	,816	,163
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,76	,436	,087
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,48	,653	,131
	mas de 26	9	3,22	,972	,324
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,60	,866	,173
	mas de 26	9	1,89	,928	,309
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,60	,707	,141
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	2,48	,963	,193
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	mas de 26	9	2,44	,882	,294
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,80	,500	,100
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,64	,638	,128
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,92	,759	,152
	mas de 26	9	3,00	,707	,236
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	mas de 26	9	3,56	,527	,176
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,735	,147
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,32	,748	,150
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	2,76	,831	,166
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,40	,764	,153
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,676	,135
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,60	,577	,115
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,572	,114
	mas de 26	9	2,56	,882	,294

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.20. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	15,776	,000	-1,777	32	,085	-,37	,208	-,792	,054
	No se han asumido varianzas iguales			-2,284	25,273	,031	-,37	,161	-,701	-,036
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,544	,223	-1,364	32	,182	-,24	,176	-,599	,119
	No se han asumido varianzas iguales			-1,276	12,661	,225	-,24	,188	-,647	,167
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	13,383	,001	-1,591	32	,121	-,33	,207	-,750	,092
	No se han asumido varianzas iguales			-2,042	25,157	,052	-,33	,161	-,661	,003
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,933	,341	-2,074	32	,046	-,53	,257	-1,057	-,010
	No se han asumido varianzas iguales			-2,440	20,180	,024	-,53	,219	-,989	-,078
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	13,383	,001	-1,591	32	,121	-,33	,207	-,750	,092
	No se han asumido varianzas iguales			-2,042	25,157	,052	-,33	,161	-,661	,003
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,069	,795	-,429	32	,671	-,10	,228	-,562	,366
	No se han asumido varianzas iguales			-,393	12,264	,701	-,10	,249	-,638	,442
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	3,041	,091	-,837	32	,409	-,18	,212	-,610	,255
	No se han asumido varianzas iguales			-,951	18,564	,354	-,18	,187	-,570	,214
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,001	,977	-,614	32	,544	-,13	,217	-,576	,309
	No se han asumido varianzas iguales			-,658	16,273	,520	-,13	,203	-,563	,296
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,073	,789	,137	32	,892	,02	,162	-,308	,352
	No se han asumido varianzas iguales			,132	13,277	,897	,02	,168	-,340	,385
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,782	,383	-,833	32	,411	-,24	,293	-,842	,353
	No se han asumido varianzas iguales			-1,019	22,258	,319	-,24	,240	-,742	,253
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,923	,344	,530	32	,600	,09	,176	-,265	,452
	Capacidad crítica y autocrítica	,438	,513	,820	32	,418	,22	,271	-,330	,774
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,501	,484	,889	32	,381	,26	,290	-,333	,848
	No se han asumido varianzas iguales			,738	10,719	,476	,26	,349	-,513	1,029
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,532	,471	2,074	32	,046	,71	,343	,013	1,409
	No se han asumido varianzas iguales			2,006	13,365	,066	,71	,355	-,053	1,475
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,933	,341	-,259	32	,797	-,07	,257	-,590	,457
	No se han asumido varianzas iguales			-,305	20,180	,763	-,07	,219	-,522	,389
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,239	,628	-,768	32	,448	-,30	,387	-1,087	,492
	No se han asumido varianzas iguales			-,723	12,761	,483	-,30	,412	-1,190	,594
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	21,095	,000	-1,707	32	,097	-,32	,187	-,702	,062
	No se han asumido varianzas iguales			-2,874	24,000	,008	-,32	,111	-,550	-,090
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	1,254	,271	1,628	32	,113	,48	,292	-,119	1,070
	No se han asumido varianzas iguales			1,460	11,864	,170	,48	,326	-,235	1,186
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	1,093	,304	-,493	32	,625	-,09	,180	-,456	,278
	No se han asumido varianzas iguales			-,595	21,506	,558	-,09	,149	-,399	,222
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,013	,909	-1,323	32	,195	-,36	,275	-,925	,197
	No se han asumido varianzas iguales			-1,569	20,592	,132	-,36	,232	-,848	,119
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,042	,840	,822	32	,417	,20	,238	-,289	,680
	No se han asumido varianzas iguales			,901	17,074	,380	,20	,217	-,262	,653
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,136	,715	-,276	32	,785	-,08	,290	-,671	,511
	No se han asumido varianzas iguales			-,285	15,152	,779	-,08	,280	-,677	,517
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	2,304	,139	-,712	32	,482	-,20	,275	-,755	,364
	No se han asumido varianzas iguales			-,843	20,528	,409	-,20	,232	-,679	,287
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	1,877	,180	,980	32	,334	,29	,299	-,316	,903
	No se han asumido varianzas iguales			,906	12,407	,382	,29	,324	-,410	,997
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	3,056	,090	-1,284	32	,208	-,35	,270	-,897	,203
	No se han asumido varianzas iguales			-1,548	21,454	,136	-,35	,224	-,812	,119
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,011	,918	-,735	32	,468	-,24	,326	-,905	,425
	No se han asumido varianzas iguales			-,721	13,677	,483	-,24	,333	-,956	,476
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	14,677	,001	-1,844	32	,074	-,49	,265	-1,029	,051
	No se han asumido varianzas iguales			-2,588	30,500	,015	-,49	,189	-,874	-,103
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,458	,504	,750	32	,459	,18	,243	-,313	,677
	No se han asumido varianzas iguales			,913	22,004	,371	,18	,200	-,232	,596
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,579	,452	-,307	32	,761	-,07	,217	-,509	,376
	No se han asumido varianzas iguales			-,329	16,273	,747	-,07	,203	-,496	,363
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	5,127	,030	1,414	32	,167	,36	,258	-,160	,889
	No se han asumido varianzas iguales			1,155	10,522	,273	,36	,315	-,334	1,063

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.21. Comparación de Medias edad 2 (20 y 21 años) edad 3 (22 y 23 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 20 a 21	99	3,49	,578	,058
	de 22 a 23	42	3,67	,612	,094
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 20 a 21	99	2,87	,565	,057
	de 22 a 23	42	2,86	,521	,080
Planificación y gestión del tiempo	de 20 a 21	99	3,61	,603	,061
	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 20 a 21	99	3,10	,678	,068
	de 22 a 23	42	2,95	,697	,108
Conocimientos básicos de la profesión	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
	de 22 a 23	42	3,62	,582	,090
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 20 a 21	99	2,67	,714	,072
	de 22 a 23	42	2,79	,813	,125
Conocimiento de una segunda lengua	de 20 a 21	99	3,58	,656	,066
	de 22 a 23	42	3,60	,497	,077
Habilidades básicas de manejo del computador	de 20 a 21	99	3,06	,667	,067
	de 22 a 23	42	2,81	,634	,098
Habilidades de investigación	de 20 a 21	99	3,67	,535	,054
	de 22 a 23	42	3,60	,587	,091
Capacidad de aprender	de 20 a 21	99	3,18	,747	,075
	de 22 a 23	42	3,10	,726	,112
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 20 a 21	99	3,73	,586	,059
	de 22 a 23	42	3,76	,532	,082
Capacidad crítica y autocrítica	de 20 a 21	99	3,03	,762	,077
	de 22 a 23	42	2,69	,780	,120
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 20 a 21	99	3,25	,733	,074
	de 22 a 23	42	3,40	,734	,113
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
	de 22 a 23	42	2,19	,773	,119
Resolución de problemas	de 20 a 21	99	3,46	,644	,065
	de 22 a 23	42	3,64	,656	,101
Toma de decisiones	de 20 a 21	99	2,82	,761	,076
	de 22 a 23	42	3,00	,937	,145
Trabajo en equipo	de 20 a 21	99	3,45	,732	,074
	de 22 a 23	42	3,62	,661	,102
Habilidades interpersonales	de 20 a 21	99	2,70	,826	,083
	de 22 a 23	42	2,71	,742	,114
Liderazgo	de 20 a 21	99	3,68	,550	,055
	de 22 a 23	42	3,81	,505	,078
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 20 a 21	99	3,07	,786	,079
	de 22 a 23	42	3,00	,796	,123
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 20 a 21	99	3,60	,638	,064
	de 22 a 23	42	3,55	,670	,103
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 20 a 21	99	2,90	,692	,070
	de 22 a 23	42	2,76	,850	,131
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
	de 22 a 23	42	3,64	,577	,089
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 20 a 21	99	3,06	,697	,070
	de 22 a 23	42	3,14	,783	,121
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 20 a 21	99	3,57	,609	,061
	de 22 a 23	42	3,60	,544	,084
Diseño y gestión de proyectos	de 20 a 21	99	2,87	,778	,078
	de 22 a 23	42	2,90	,850	,131
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 20 a 21	99	3,63	,599	,060
	de 22 a 23	42	3,74	,587	,091
Compromiso ético	de 20 a 21	99	2,88	,799	,080
	de 22 a 23	42	3,05	,795	,123
Preocupación por la calidad	de 20 a 21	99	3,59	,553	,056
	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
Motivación de logro	de 20 a 21	99	2,86	,729	,073
	de 22 a 23	42	2,98	,749	,116

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.22. Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) edad 3 (22 y 23 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	1,779	,184	-1,586	139	,115	-,17	,108	-,386	,042
	No se han asumido varianzas iguales			-1,550	73,553	,126	-,17	,111	-,393	,049
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,086	,770	,113	139	,910	,01	,102	-,190	,213
	No se han asumido varianzas iguales			,117	83,391	,907	,01	,098	-,184	,207
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	2,551	,112	-,792	139	,430	-,08	,107	-,295	,126
	No se han asumido varianzas iguales			-,842	89,442	,402	-,08	,100	-,284	,115
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,373	,542	1,181	139	,240	,15	,126	-,100	,397
	No se han asumido varianzas iguales			1,168	75,417	,247	,15	,127	-,105	,402
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,660	,418	-,573	139	,568	-,06	,111	-,283	,156
	No se han asumido varianzas iguales			-,584	80,712	,561	-,06	,109	-,280	,153
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,092	,763	-,868	139	,387	-,12	,137	-,390	,152
	No se han asumido varianzas iguales			-,824	69,177	,413	-,12	,144	-,407	,169
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,647	,106	-,172	139	,863	-,02	,113	-,243	,204
	No se han asumido varianzas iguales			-,193	100,986	,848	-,02	,101	-,220	,181
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,558	,456	2,073	139	,040	,25	,121	,012	,491
	No se han asumido varianzas iguales			2,117	81,110	,037	,25	,119	,015	,487
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	1,360	,246	,705	139	,482	,07	,101	-,129	,272
	No se han asumido varianzas iguales			,678	71,249	,500	,07	,105	-,138	,281
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,178	,674	,634	139	,527	,09	,136	-,183	,356
	No se han asumido varianzas iguales			,642	79,413	,523	,09	,135	-,182	,355
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,387	,535	-,330	139	,742	-,03	,105	-,242	,173
	No se han asumido varianzas iguales			-,343	84,612	,733	-,03	,101	-,236	,166
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	1,342	,249	2,404	139	,018	,34	,141	,060	,619
	No se han asumido varianzas iguales			2,381	75,689	,020	,34	,143	,056	,624
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,025	,875	-,127	139	,262	-,15	,135	-,419	,115
	No se han asumido varianzas iguales			-,126	77,221	,264	-,15	,135	-,421	,117
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	3,887	,051	1,781	139	,077	,27	,154	-,030	,578
	No se han asumido varianzas iguales			1,861	85,622	,066	,27	,147	-,019	,567
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	1,646	,202	-,1495	139	,137	-,18	,119	-,414	,058
	No se han asumido varianzas iguales			-,1483	76,048	,142	-,18	,120	-,417	,061
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	5,459	,021	-,1209	139	,229	-,18	,150	-,479	,116
	No se han asumido varianzas iguales			-,1112	65,013	,270	-,18	,164	-,508	,145
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	1,607	,207	-,1255	139	,212	-,16	,131	-,424	,095
	No se han asumido varianzas iguales			-,1308	85,169	,194	-,16	,126	-,415	,086
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	1,429	,234	-,117	139	,907	-,02	,148	-,309	,275
	No se han asumido varianzas iguales			-,122	85,581	,903	-,02	,141	-,299	,264
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	5,360	,022	-,1342	139	,182	-,13	,099	-,328	,063
	No se han asumido varianzas iguales			-,1389	83,710	,169	-,13	,096	-,323	,057
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,012	,914	,487	139	,627	,07	,145	-,217	,358
	No se han asumido varianzas iguales			,484	76,410	,630	,07	,146	-,220	,362
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,046	,830	,406	139	,686	,05	,119	-,187	,284
	No se han asumido varianzas iguales			,397	73,986	,692	,05	,122	-,194	,291
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	4,123	,044	1,003	139	,318	,14	,137	-,133	,407
	No se han asumido varianzas iguales			,923	65,178	,359	,14	,148	-,159	,434
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	1,197	,276	-,790	139	,431	-,09	,111	-,306	,131
	No se han asumido varianzas iguales			-,808	81,436	,422	-,09	,108	-,302	,128
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	1,757	,187	-,617	139	,538	-,08	,133	-,346	,181
	No se han asumido varianzas iguales			-,589	69,904	,558	-,08	,140	-,361	,196
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,877	,351	-,272	139	,786	-,03	,109	-,245	,185
	No se han asumido varianzas iguales			-,285	86,038	,776	-,03	,104	-,236	,177
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,738	,392	-,245	139	,807	-,04	,147	-,327	,255
	No se han asumido varianzas iguales			-,236	71,533	,814	-,04	,153	-,340	,268
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	2,644	,106	-,1020	139	,310	-,11	,110	-,329	,105
	No se han asumido varianzas iguales			-,1028	78,824	,307	-,11	,109	-,328	,105
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,011	,916	-,1149	139	,252	-,17	,147	-,459	,122
	No se han asumido varianzas iguales			-,1152	77,700	,253	-,17	,147	-,461	,123
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	2,723	,101	-,1046	139	,297	-,10	,100	-,302	,093
	No se han asumido varianzas iguales			-,1075	82,349	,285	-,10	,097	-,298	,089
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,017	,897	-,869	139	,386	-,12	,135	-,385	,150
	No se han asumido varianzas iguales			-,860	75,474	,393	-,12	,137	-,390	,155

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.23. Comparación de Medias edad 2 (20 y 21 años) edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 20 a 21	99	3,49	,578	,058
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 20 a 21	99	2,87	,565	,057
	de 24 a 25	10	2,70	,483	,153
Planificación y gestión del tiempo	de 20 a 21	99	3,61	,603	,061
	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 20 a 21	99	3,10	,678	,068
	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
Conocimientos básicos de la profesión	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 20 a 21	99	2,67	,714	,072
	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
Conocimiento de una segunda lengua	de 20 a 21	99	3,58	,656	,066
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Habilidades básicas de manejo del computador	de 20 a 21	99	3,06	,667	,067
	de 24 a 25	10	3,10	,568	,180
Habilidades de investigación	de 20 a 21	99	3,67	,535	,054
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad de aprender	de 20 a 21	99	3,18	,747	,075
	de 24 a 25	10	3,60	,516	,163
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 20 a 21	99	3,73	,586	,059
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad crítica y autocrítica	de 20 a 21	99	3,03	,762	,077
	de 24 a 25	10	3,30	,675	,213
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 20 a 21	99	3,25	,733	,074
	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
Resolución de problemas	de 20 a 21	99	3,46	,644	,065
	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
Toma de decisiones	de 20 a 21	99	2,82	,761	,076
	de 24 a 25	10	2,50	,527	,167
Trabajo en equipo	de 20 a 21	99	3,45	,732	,074
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Habilidades interpersonales	de 20 a 21	99	2,70	,826	,083
	de 24 a 25	10	2,70	,823	,260
Liderazgo	de 20 a 21	99	3,68	,550	,055
	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 20 a 21	99	3,07	,786	,079
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 20 a 21	99	3,60	,638	,064
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 20 a 21	99	2,90	,692	,070
	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 20 a 21	99	3,06	,697	,070
	de 24 a 25	10	3,00	,943	,298
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 20 a 21	99	3,57	,609	,061
	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
Diseño y gestión de proyectos	de 20 a 21	99	2,87	,778	,078
	de 24 a 25	10	3,00	,471	,149
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 20 a 21	99	3,63	,599	,060
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Compromiso ético	de 20 a 21	99	2,88	,799	,080
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Preocupación por la calidad	de 20 a 21	99	3,59	,553	,056
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Motivación de logro	de 20 a 21	99	2,86	,729	,073
	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.24. Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	10,829	,001	-1,623	107	,108	-,31	,188	-,678	,068
	No se han asumido varianzas iguales			-2,097	12,700	,057	-,31	,145	-,620	,010
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,057	,812	,910	107	,365	,17	,185	-,199	,536
	No se han asumido varianzas iguales			1,035	11,640	,322	,17	,163	-,188	,525
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	32,213	,000	-2,057	107	,042	-,39	,191	-,774	-,014
	No se han asumido varianzas iguales			-6,500	98,000	,000	-,39	,061	-,514	-,274
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,038	,845	-,443	107	,659	-,10	,224	-,542	,344
	No se han asumido varianzas iguales			-,469	11,194	,648	-,10	,211	-,563	,365
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	17,943	,000	-1,757	107	,082	-,34	,196	-,733	,044
	No se han asumido varianzas iguales			-2,937	16,814	,009	-,34	,117	-,592	-,097
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,822	,367	-,964	107	,337	-,23	,242	-,713	,246
	No se han asumido varianzas iguales			-,816	10,246	,433	-,23	,286	-,869	,402
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,902	,171	-,582	107	,562	-,12	,213	-,547	,299
	No se han asumido varianzas iguales			-,747	12,666	,469	-,12	,166	-,485	,236
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,216	,643	-,180	107	,857	-,04	,219	-,473	,394
	No se han asumido varianzas iguales			-,206	11,667	,841	-,04	,192	-,458	,379
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	2,823	,096	-,764	107	,447	-,13	,175	-,479	,213
	No se han asumido varianzas iguales			-,928	12,130	,372	-,13	,144	-,446	,179
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,651	,422	-1,725	107	,087	-,42	,242	-,899	,062
	No se han asumido varianzas iguales			-2,327	13,156	,037	-,42	,180	-,806	-,030
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,735	,393	-,382	107	,703	-,07	,190	-,450	,305
	No se han asumido varianzas iguales			-,499	12,808	,626	-,07	,146	-,388	,243
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,005	,946	-1,076	107	,284	-,27	,251	-,766	,227
	No se han asumido varianzas iguales			-1,189	11,449	,258	-,27	,227	-,766	,227
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	1,632	,204	-,218	107	,828	,05	,241	-,425	,530
	No se han asumido varianzas iguales			-,246	11,590	,810	,05	,213	-,414	,519
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	3,121	,080	2,373	107	,019	,66	,280	,109	1,220
	No se han asumido varianzas iguales			3,050	12,643	,010	,66	,218	,193	1,137
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,032	,858	-,164	107	,870	-,04	,215	-,463	,392
	No se han asumido varianzas iguales			-,152	10,564	,882	-,04	,233	-,550	,480
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,731	,395	1,289	107	,200	,32	,247	-,171	,808
	No se han asumido varianzas iguales			1,735	13,134	,106	,32	,183	-,078	,714
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	12,037	,001	-1,900	107	,060	-,45	,235	-,910	,019
	No se han asumido varianzas iguales			-3,588	20,828	,002	-,45	,124	-,704	-,187
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,011	,915	-,011	107	,991	,00	,274	-,546	,540
	No se han asumido varianzas iguales			-,011	10,914	,991	,00	,273	-,605	,599
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	24,938	,000	-1,850	107	,067	-,32	,175	-,670	,023
	No se han asumido varianzas iguales			-5,846	98,000	,000	-,32	,055	-,433	-,214
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,115	,735	-,496	107	,621	-,13	,261	-,646	,388
	No se han asumido varianzas iguales			-,494	10,884	,631	-,13	,262	-,706	,447
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	12,106	,001	-1,485	107	,140	-,30	,205	-,710	,102
	No se han asumido varianzas iguales			-2,560	17,636	,020	-,30	,119	-,554	-,054
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,862	,175	-,004	107	,997	,00	,235	-,468	,466
	No se han asumido varianzas iguales			-,004	10,169	,997	,00	,285	-,636	,634
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	2,237	,138	-,725	107	,470	-,14	,199	-,539	,250
	No se han asumido varianzas iguales			-,878	12,102	,397	-,14	,165	-,503	,214
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,395	,531	,253	107	,801	,06	,239	-,414	,535
	No se han asumido varianzas iguales			,198	10,019	,847	,06	,306	-,622	,743
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,030	,863	-,168	107	,867	-,03	,205	-,440	,371
	No se han asumido varianzas iguales			-,150	10,426	,884	-,03	,229	-,543	,474
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	7,471	,007	-,523	107	,602	-,13	,251	-,629	,367
	No se han asumido varianzas iguales			-,780	14,530	,448	-,13	,168	-,491	,228
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	11,194	,001	-1,421	107	,158	-,27	,193	-,656	,108
	No se han asumido varianzas iguales			-2,345	16,509	,032	-,27	,117	-,521	-,027
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,084	,772	1,442	107	,152	,38	,263	-,142	,899
	No se han asumido varianzas iguales			1,594	11,453	,138	,38	,238	-,142	,899
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	22,049	,000	-1,761	107	,081	-,31	,178	-,668	,039
	No se han asumido varianzas iguales			-2,745	15,297	,015	-,31	,114	-,558	-,071
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,002	,969	-,171	107	,864	-,04	,242	-,521	,438
	No se han asumido varianzas iguales			-,169	10,850	,869	-,04	,245	-,581	,498

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.25. Comparación de Medias edad 2 (20 y 21 años) edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 20 a 21	99	3,49	,578	,058
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 20 a 21	99	2,87	,565	,057
	mas de 26	9	3,00	,500	,167
Planificación y gestión del tiempo	de 20 a 21	99	3,61	,603	,061
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 20 a 21	99	3,10	,678	,068
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 20 a 21	99	2,67	,714	,072
	mas de 26	9	2,78	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 20 a 21	99	3,58	,656	,066
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 20 a 21	99	3,06	,667	,067
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Habilidades de investigación	de 20 a 21	99	3,67	,535	,054
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de aprender	de 20 a 21	99	3,18	,747	,075
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 20 a 21	99	3,73	,586	,059
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad crítica y autocrítica	de 20 a 21	99	3,03	,762	,077
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 20 a 21	99	3,25	,733	,074
	mas de 26	9	3,22	,972	,324
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
	mas de 26	9	1,89	,928	,309
Resolución de problemas	de 20 a 21	99	3,46	,644	,065
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Toma de decisiones	de 20 a 21	99	2,82	,761	,076
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Trabajo en equipo	de 20 a 21	99	3,45	,732	,074
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Habilidades interpersonales	de 20 a 21	99	2,70	,826	,083
	mas de 26	9	2,44	,882	,294
Liderazgo	de 20 a 21	99	3,68	,550	,055
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 20 a 21	99	3,07	,786	,079
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 20 a 21	99	3,60	,638	,064
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 20 a 21	99	2,90	,692	,070
	mas de 26	9	3,00	,707	,236
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 20 a 21	99	3,56	,610	,061
	mas de 26	9	3,56	,527	,176
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 20 a 21	99	3,06	,697	,070
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 20 a 21	99	3,57	,609	,061
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Diseño y gestión de proyectos	de 20 a 21	99	2,87	,778	,078
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 20 a 21	99	3,63	,599	,060
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Compromiso ético	de 20 a 21	99	2,88	,799	,080
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Preocupación por la calidad	de 20 a 21	99	3,59	,553	,056
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Motivación de logro	de 20 a 21	99	2,86	,729	,073
	mas de 26	9	2,56	,882	,294

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.26. Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	23,763	,000	-2,009	106	,047	-,39	,196	-,783	-,005
	No se han asumido varianzas iguales			-3,142	12,894	,008	-,39	,125	-,665	-,123
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,355	,247	-,673	106	,502	-,13	,195	-,518	,256
	No se han asumido varianzas iguales			-,746	9,955	,473	-,13	,176	-,524	,261
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	10,600	,002	-1,384	106	,169	-,28	,204	-,688	,122
	No se han asumido varianzas iguales			-2,235	13,372	,043	-,28	,127	-,555	-,010
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,183	,670	-1,002	106	,319	-,23	,232	-,692	,227
	No se han asumido varianzas iguales			-1,290	10,869	,224	-,23	,180	-,629	,165
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	14,720	,000	-1,613	106	,110	-,33	,207	-,743	,076
	No se han asumido varianzas iguales			-2,627	13,507	,020	-,33	,127	-,606	-,060
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,454	,502	-,449	106	,654	-,11	,247	-,602	,380
	No se han asumido varianzas iguales			-,476	9,748	,645	-,11	,234	-,633	,411
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	3,852	,052	-,903	106	,368	-,20	,224	-,645	,241
	No se han asumido varianzas iguales			-1,254	11,506	,235	-,20	,161	-,555	,151
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,002	,963	-1,194	106	,235	-,27	,228	-,726	,180
	No se han asumido varianzas iguales			-1,518	10,777	,158	-,27	,180	-,669	,124
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	1,742	,190	-,604	106	,547	-,11	,184	-,476	,253
	No se han asumido varianzas iguales			-,710	10,265	,494	-,11	,156	-,459	,236
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,455	,502	-1,029	106	,306	-,26	,255	-,769	,243
	No se han asumido varianzas iguales			-1,375	11,161	,196	-,26	,191	-,682	,157
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,012	,913	,300	106	,765	,06	,202	-,340	,461
	No se han asumido varianzas iguales			,343	10,109	,739	,06	,177	-,333	,454
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	1,303	,256	,977	106	,331	,25	,259	-,260	,765
	No se han asumido varianzas iguales			1,524	12,856	,152	,25	,166	-,106	,611
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,177	,675	,115	106	,908	,03	,262	-,490	,551
	No se han asumido varianzas iguales			,091	8,847	,929	,03	,332	-,723	,784
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,786	,377	1,909	106	,059	,58	,302	-,022	1,174
	No se han asumido varianzas iguales			1,793	9,296	,106	,58	,321	-,147	1,299
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	2,406	,124	-,915	106	,362	-,20	,221	-,640	,236
	No se han asumido varianzas iguales			-1,130	10,574	,283	-,20	,179	-,597	,193
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	3,642	,059	,147	106	,884	,04	,275	-,505	,586
	No se han asumido varianzas iguales			,109	8,719	,916	,04	,372	-,806	,887
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	22,428	,000	-2,225	106	,028	-,55	,245	-1,031	-,059
	No se han asumido varianzas iguales			-7,412	98,000	,000	-,55	,074	-,691	-,399
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,000	,991	,873	106	,385	,25	,289	-,321	,826
	No se han asumido varianzas iguales			,827	9,323	,429	,25	,305	-,435	,940
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	6,946	,010	-1,135	106	,259	-,21	,187	-,583	,158
	No se han asumido varianzas iguales			-1,709	12,390	,112	-,21	,124	-,482	,057
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,252	,617	-1,395	106	,166	-,37	,268	-,905	,157
	No se han asumido varianzas iguales			-1,940	11,521	,077	-,37	,193	-,795	,048
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,240	,625	,691	106	,491	,15	,219	-,283	,586
	No se han asumido varianzas iguales			,810	10,255	,436	,15	,187	-,264	,567
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,163	,687	-,418	106	,677	-,10	,241	-,580	,378
	No se han asumido varianzas iguales			-,411	9,450	,690	-,10	,246	-,653	,451
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,375	,542	,000	106	1,000	,00	,210	-,417	,417
	No se han asumido varianzas iguales			,000	10,054	1,000	,00	,186	-,414	,414
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	2,175	,143	1,591	106	,115	,39	,248	-,097	,885
	No se han asumido varianzas iguales			1,325	8,968	,218	,39	,297	-,278	1,066
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	1,197	,276	-,483	106	,630	-,10	,209	-,516	,314
	No se han asumido varianzas iguales			-,569	10,287	,582	-,10	,178	-,495	,293
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,083	,773	-,481	106	,632	-,13	,273	-,673	,410
	No se han asumido varianzas iguales			-,439	9,212	,671	-,13	,299	-,805	,543
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	9,077	,003	-1,293	106	,199	-,26	,203	-,665	,140
	No se han asumido varianzas iguales			-2,078	13,294	,058	-,26	,126	-,535	,010
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	3,544	,063	,373	106	,710	-,10	,271	-,436	,638
	No se han asumido varianzas iguales			,603	13,389	,557	-,10	,167	-,260	,462
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,852	,358	-,422	106	,674	-,08	,191	-,460	,299
	No se han asumido varianzas iguales			-,460	9,872	,656	-,08	,176	-,473	,311
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	1,392	,241	1,174	106	,243	,30	,256	-,209	,815
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	9,021	,343	,30	,303	-,382	,988

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.27. Comparación de Medias edad 3 (22 y 23 años) edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 22 a 23	42	3,67	,612	,094
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 22 a 23	42	2,86	,521	,080
	de 24 a 25	10	2,70	,483	,153
Planificación y gestión del tiempo	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 22 a 23	42	2,95	,697	,108
	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
Conocimientos básicos de la profesión	de 22 a 23	42	3,62	,582	,090
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 22 a 23	42	2,79	,813	,125
	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
Conocimiento de una segunda lengua	de 22 a 23	42	3,60	,497	,077
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Habilidades básicas de manejo del computador	de 22 a 23	42	2,81	,634	,098
	de 24 a 25	10	3,10	,568	,180
Habilidades de investigación	de 22 a 23	42	3,60	,587	,091
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad de aprender	de 22 a 23	42	3,10	,726	,112
	de 24 a 25	10	3,60	,516	,163
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 22 a 23	42	3,76	,532	,082
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Capacidad crítica y autocrítica	de 22 a 23	42	2,69	,780	,120
	de 24 a 25	10	3,30	,675	,213
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 22 a 23	42	3,40	,734	,113
	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 22 a 23	42	2,19	,773	,119
	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
Resolución de problemas	de 22 a 23	42	3,64	,656	,101
	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
Toma de decisiones	de 22 a 23	42	3,00	,937	,145
	de 24 a 25	10	2,50	,527	,167
Trabajo en equipo	de 22 a 23	42	3,62	,661	,102
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Habilidades interpersonales	de 22 a 23	42	2,71	,742	,114
	de 24 a 25	10	2,70	,823	,260
Liderazgo	de 22 a 23	42	3,81	,505	,078
	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 22 a 23	42	3,00	,796	,123
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 22 a 23	42	3,55	,670	,103
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 22 a 23	42	2,76	,850	,131
	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 22 a 23	42	3,64	,577	,089
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 22 a 23	42	3,14	,783	,121
	de 24 a 25	10	3,00	,943	,298
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 22 a 23	42	3,60	,544	,084
	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
Diseño y gestión de proyectos	de 22 a 23	42	2,90	,850	,131
	de 24 a 25	10	3,00	,471	,149
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 22 a 23	42	3,74	,587	,091
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Compromiso ético	de 22 a 23	42	3,05	,795	,123
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Preocupación por la calidad	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Motivación de logro	de 22 a 23	42	2,98	,749	,116
	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.28. Prueba de muestras independientes edad 3 (22 y 23 años) edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	1,543	,220	-,651	50	,518	-,13	,205	-,545	,278
	No se han asumido varianzas iguales			-,816	19,215	,424	-,13	,163	-,475	,208
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,193	,663	,868	50	,390	,16	,181	-,207	,521
	No se han asumido varianzas iguales			,910	14,440	,378	,16	,173	-,212	,526
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	28,564	,000	-1,877	50	,066	-,31	,165	-,641	,022
	No se han asumido varianzas iguales			-3,877	41,000	,000	-,31	,080	-,471	-,148
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,019	,891	-1,026	50	,310	-,25	,241	-,732	,237
	No se han asumido varianzas iguales			-1,091	14,684	,293	-,25	,227	-,733	,237
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	11,916	,001	-1,467	50	,149	-,28	,191	-,666	,104
	No se han asumido varianzas iguales			-2,090	25,721	,047	-,28	,134	-,557	-,004
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,274	,603	-,394	50	,695	-,11	,290	-,697	,468
	No se han asumido varianzas iguales			-,376	12,950	,713	-,11	,304	-,771	,543
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,198	,144	-6,02	50	,550	-,10	,174	-,454	,245
	No se han asumido varianzas iguales			-,613	13,910	,550	-,10	,171	-,472	,262
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	1,068	,306	-1,326	50	,191	-,29	,219	-,730	,149
	No se han asumido varianzas iguales			-1,421	14,851	,176	-,29	,204	-,727	,146
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	4,885	,032	-1,038	50	,304	-,20	,197	-,601	,192
	No se han asumido varianzas iguales			-1,270	18,359	,220	-,20	,161	-,543	,133
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,303	,584	-2,070	50	,044	-,50	,244	-,995	-,015
	No se han asumido varianzas iguales			-2,549	18,566	,020	-,50	,198	-,920	-,090
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,291	,592	-2,11	50	,834	-,04	,181	-,401	,325
	No se han asumido varianzas iguales			-,243	16,603	,811	-,04	,157	-,369	,293
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,450	,505	-2,272	50	,027	-,61	,268	-,148	-,071
	No se han asumido varianzas iguales			-2,487	15,303	,025	-,61	,245	-,131	-,088
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	1,175	,283	,811	50	,421	,20	,252	-,302	,712
	No se han asumido varianzas iguales			,891	15,361	,387	,20	,230	-,284	,694
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,248	,620	1,481	50	,145	,39	,264	-,139	,920
	No se han asumido varianzas iguales			1,677	16,087	,113	,39	,233	-,103	,884
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,428	,516	,610	50	,545	,14	,234	-,327	,613
	No se han asumido varianzas iguales			,582	12,947	,571	,14	,245	-,388	,673
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	4,565	,038	1,619	50	,112	,50	,309	-,120	1,120
	No se han asumido varianzas iguales			2,266	24,588	,033	,50	,221	,045	,955
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	7,054	,011	-1,302	50	,199	-,28	,216	-,714	,152
	No se han asumido varianzas iguales			-1,967	30,264	,058	-,28	,143	-,573	,011
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,303	,584	,054	50	,957	,01	,266	-,521	,549
	No se han asumido varianzas iguales			,050	12,713	,961	,01	,284	-,602	,630
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	7,179	,010	-1,183	50	,243	-,19	,161	-,514	,133
	No se han asumido varianzas iguales			-2,442	41,000	,019	-,19	,078	-,348	-,033
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,138	,712	-,715	50	,478	-,20	,280	-,762	,362
	No se han asumido varianzas iguales			-,719	13,720	,484	-,20	,278	-,798	,398
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	10,050	,003	-1,612	50	,113	-,35	,219	-,792	,087
	No se han asumido varianzas iguales			-2,450	30,797	,020	-,35	,144	-,646	-,059
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,038	,846	-,459	50	,648	-,14	,301	-,742	,466
	No se han asumido varianzas iguales			-,451	13,344	,659	-,14	,306	-,798	,522
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,575	,452	-2,289	50	,773	-,06	,197	-,454	,339
	No se han asumido varianzas iguales			-,323	15,751	,751	-,06	,177	-,432	,318
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,004	,947	,499	50	,620	,14	,286	-,433	,718
	No se han asumido varianzas iguales			,444	12,128	,665	,14	,322	-,557	,843
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,494	,486	-,024	50	,981	,00	,202	-,411	,401
	No se han asumido varianzas iguales			-,020	11,724	,984	,00	,236	-,521	,512
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	8,957	,004	-,340	50	,735	-,10	,280	-,657	,467
	No se han asumido varianzas iguales			-,480	25,002	,636	-,10	,199	-,504	,314
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	2,857	,097	-,840	50	,405	-,16	,193	-,549	,225
	No se han asumido varianzas iguales			-1,200	25,976	,241	-,16	,135	-,439	,115
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,050	,824	1,996	50	,051	,55	,274	-,004	1,099
	No se han asumido varianzas iguales			2,147	14,934	,049	,55	,255	,004	1,091
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	8,310	,006	-1,222	50	,228	-,21	,171	-,554	,135
	No se han asumido varianzas iguales			-1,637	22,154	,116	-,21	,128	-,475	,056
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,011	,918	,290	50	,773	,08	,263	-,452	,604
	No se han asumido varianzas iguales			,293	13,770	,774	,08	,260	-,483	,635

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.29. Comparación de Medias edad 3 (22 y 23 años) y edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 22 a 23	42	3,67	,612	,094
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 22 a 23	42	2,86	,521	,080
	mas de 26	9	3,00	,500	,167
Planificación y gestión del tiempo	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 22 a 23	42	2,95	,697	,108
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 22 a 23	42	3,62	,582	,090
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 22 a 23	42	2,79	,813	,125
	mas de 26	9	2,78	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 22 a 23	42	3,60	,497	,077
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 22 a 23	42	2,81	,634	,098
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Habilidades de investigación	de 22 a 23	42	3,60	,587	,091
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de aprender	de 22 a 23	42	3,10	,726	,112
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 22 a 23	42	3,76	,532	,082
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad crítica y autocrítica	de 22 a 23	42	2,69	,780	,120
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 22 a 23	42	3,40	,734	,113
	mas de 26	9	3,22	,972	,324
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 22 a 23	42	2,19	,773	,119
	mas de 26	9	1,89	,928	,309
Resolución de problemas	de 22 a 23	42	3,64	,656	,101
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Toma de decisiones	de 22 a 23	42	3,00	,937	,145
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Trabajo en equipo	de 22 a 23	42	3,62	,661	,102
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Habilidades interpersonales	de 22 a 23	42	2,71	,742	,114
	mas de 26	9	2,44	,882	,294
Liderazgo	de 22 a 23	42	3,81	,505	,078
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 22 a 23	42	3,00	,796	,123
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 22 a 23	42	3,55	,670	,103
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 22 a 23	42	2,76	,850	,131
	mas de 26	9	3,00	,707	,236
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 22 a 23	42	3,64	,577	,089
	mas de 26	9	3,56	,527	,176
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 22 a 23	42	3,14	,783	,121
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 22 a 23	42	3,60	,544	,084
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Diseño y gestión de proyectos	de 22 a 23	42	2,90	,850	,131
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 22 a 23	42	3,74	,587	,091
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Compromiso ético	de 22 a 23	42	3,05	,795	,123
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Preocupación por la calidad	de 22 a 23	42	3,69	,517	,080
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Motivación de logro	de 22 a 23	42	2,98	,749	,116
	mas de 26	9	2,56	,882	,294

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.30. Prueba de muestras independientes edad 3 (22 y 23 años) y edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	4,443	,040	-1,051	49	,298	-.22	,211	-.647	,202
	No se han asumido varianzas iguales			-1,524	21,518	,142	-.22	,146	-.525	,080
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,088	,302	-.751	49	,456	-.14	,190	-.525	,239
	No se han asumido varianzas iguales			-.772	12,034	,455	-.14	,185	-.546	,260
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	6,583	,013	-1,098	49	,278	-.20	,181	-.562	,165
	No se han asumido varianzas iguales			-1,450	17,484	,165	-.20	,137	-.486	,090
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,004	,949	-1,551	49	,127	-.38	,246	-.874	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,921	15,519	,073	-.38	,198	-.802	,041
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	9,703	,003	-1,337	49	,187	-.27	,202	-.675	,136
	No se han asumido varianzas iguales			-1,888	20,201	,073	-.27	,143	-.568	,028
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,385	,538	,027	49	,978	,01	,290	-.576	,592
	No se han asumido varianzas iguales			,031	13,635	,976	,01	,255	-.541	,557
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	7,950	,007	-1,018	49	,314	-.18	,179	-.543	,178
	No se han asumido varianzas iguales			-1,101	12,759	,291	-.18	,166	-.541	,176
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,190	,665	-2,322	49	,024	-.52	,226	-.977	-.071
	No se han asumido varianzas iguales			-2,711	14,133	,017	-.52	,193	-.938	-.110
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	3,439	,070	-.879	49	,384	-.18	,208	-.600	,235
	No se han asumido varianzas iguales			-1,057	14,808	,307	-.18	,173	-.551	,186
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,188	,666	-1,363	49	,179	-.35	,256	-.864	,166
	No se han asumido varianzas iguales			-1,676	15,337	,114	-.35	,208	-.792	,094
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,225	,637	,492	49	,625	,10	,194	-.294	,484
	No se han asumido varianzas iguales			,513	12,218	,617	,10	,186	-.309	,499
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	4,620	,037	-.323	49	,748	-.09	,270	-.630	,456
	No se han asumido varianzas iguales			-.459	20,541	,651	-.09	,190	-.483	,308
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,185	,669	,639	49	,526	,18	,286	-.392	,757
	No se han asumido varianzas iguales			,532	10,049	,606	,18	,343	-.582	,947
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,016	,899	1,026	49	,310	,30	,294	-.289	,892
	No se han asumido varianzas iguales			,910	10,508	,383	,30	,332	-.432	1,035
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,227	,636	-.102	49	,919	-.02	,233	-.491	,444
	No se han asumido varianzas iguales			-.122	14,602	,904	-.02	,195	-.440	,393
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,374	,544	,627	49	,533	,22	,354	-.490	,934
	No se han asumido varianzas iguales			,567	10,667	,582	,22	,392	-.644	1,088
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	16,003	,000	-1,716	49	,093	-.38	,222	-.827	,065
	No se han asumido varianzas iguales			-3,736	41,000	,001	-.38	,102	-.587	-.175
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,382	,539	,958	49	,343	,27	,282	-.296	,836
	No se han asumido varianzas iguales			,855	10,563	,411	,27	,315	-.428	,968
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,925	,341	-.449	49	,656	-.08	,177	-.435	,276
	No se han asumido varianzas iguales			-.585	17,021	,566	-.08	,136	-.366	,207
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,178	,675	-1,594	49	,117	-.44	,279	-1,005	,116
	No se han asumido varianzas iguales			-2,073	16,950	,054	-.44	,214	-.897	,008
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,303	,584	,433	49	,667	,10	,238	-.376	,582
	No se han asumido varianzas iguales			,506	14,168	,621	,10	,204	-.334	,540
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,780	,188	-.783	49	,438	-.24	,304	-.850	,373
	No se han asumido varianzas iguales			-.883	13,469	,393	-.24	,270	-.819	,343
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,000	,995	,418	49	,678	,09	,209	-.333	,507
	No se han asumido varianzas iguales			,443	12,474	,665	,09	,197	-.340	,515
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,573	,453	1,626	49	,110	,48	,293	-.112	1,065
	No se han asumido varianzas iguales			1,522	10,983	,156	,48	,313	-.213	1,165
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,651	,424	-.362	49	,719	-.07	,197	-.468	,325
	No se han asumido varianzas iguales			-.383	12,412	,708	-.07	,187	-.476	,334
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,024	,879	-.304	49	,762	-.10	,313	-.725	,534
	No se han asumido varianzas iguales			-.300	11,547	,769	-.10	,317	-.789	,599
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	2,206	,144	-.742	49	,462	-.15	,203	-.559	,258
	No se han asumido varianzas iguales			-1,052	20,399	,305	-.15	,143	-.449	,148
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	3,214	,079	,981	49	,331	,27	,275	-.283	,822
	No se han asumido varianzas iguales			1,410	21,030	,173	,27	,191	-.128	,668
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,001	,980	,126	49	,900	,02	,189	-.356	,404
	No se han asumido varianzas iguales			,129	11,970	,900	,02	,185	-.379	,427
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	1,086	,303	1,483	49	,144	,42	,284	-.149	,990
	No se han asumido varianzas iguales			1,332	10,612	,211	,42	,316	-.278	1,119

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.31. Comparación de Medias edad 4 (24 y 25 años) y edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 24 a 25	10	2,70	,483	,153
	mas de 26	9	3,00	,500	,167
Planificación y gestión del tiempo	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
	mas de 26	9	2,78	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 24 a 25	10	3,10	,568	,180
	mas de 26	9	3,33	,500	,167
Habilidades de investigación	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de aprender	de 24 a 25	10	3,60	,516	,163
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad crítica y autocrítica	de 24 a 25	10	3,30	,675	,213
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 24 a 25	10	3,20	,632	,200
	mas de 26	9	3,22	,972	,324
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 24 a 25	10	1,80	,632	,200
	mas de 26	9	1,89	,928	,309
Resolución de problemas	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Toma de decisiones	de 24 a 25	10	2,50	,527	,167
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Trabajo en equipo	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Habilidades interpersonales	de 24 a 25	10	2,70	,823	,260
	mas de 26	9	2,44	,882	,294
Liderazgo	de 24 a 25	10	4,00	,000	,000
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,44	,527	,176
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 24 a 25	10	2,90	,876	,277
	mas de 26	9	3,00	,707	,236
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
	mas de 26	9	3,56	,527	,176
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 24 a 25	10	3,00	,943	,298
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Diseño y gestión de proyectos	de 24 a 25	10	3,00	,471	,149
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Compromiso ético	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
	mas de 26	9	2,78	,441	,147
Preocupación por la calidad	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Motivación de logro	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233
	mas de 26	9	2,56	,882	,294

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.32. Prueba de muestras independientes edad 4 (24 y 25 años) y edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	1,084	,312	-.506	17	,620	-.09	,176	-.460	,282
	No se han asumido varianzas iguales			-.512	16,75	,615	-.09	,174	-.455	,278
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,665	,214	-1,330	17	,201	-.30	,226	-.776	,176
	No se han asumido varianzas iguales			-1,327	16,64	,202	-.30	,226	-.778	,178
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	5,843	,027	1,058	17	,305	,11	,105	-.111	,333
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	8,000	,347	,11	,111	-.145	,367
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,067	,799	-.506	17	,620	-.13	,264	-.690	,423
	No se han asumido varianzas iguales			-.512	16,75	,615	-.13	,260	-.683	,417
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,022	,883	,075	17	,941	,01	,149	-.303	,326
	No se han asumido varianzas iguales			,074	16,55	,942	,01	,149	-.305	,327
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,146	,299	,339	17	,739	,12	,360	-.638	,882
	No se han asumido varianzas iguales			,344	16,58	,735	,12	,355	-.628	,873
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,545	,470	-.365	17	,720	-.08	,213	-.527	,372
	No se han asumido varianzas iguales			-.367	16,99	,718	-.08	,212	-.525	,369
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,314	,582	-.946	17	,357	-.23	,247	-.754	,287
	No se han asumido varianzas iguales			-.953	16,99	,354	-.23	,245	-.750	,283
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,050	,825	,112	17	,912	,02	,198	-.395	,440
	No se han asumido varianzas iguales			,112	16,59	,912	,02	,198	-.397	,442
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,125	,728	,649	17	,525	,16	,240	-.350	,661
	No se han asumido varianzas iguales			,649	16,70	,525	,16	,240	-.351	,662
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	1,562	,228	,631	17	,537	,13	,211	-.313	,579
	No se han asumido varianzas iguales			,625	15,77	,541	,13	,213	-.320	,586
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	2,561	,128	1,971	17	,065	,52	,265	-.037	1,081
	No se han asumido varianzas iguales			2,015	15,61	,061	,52	,259	-.028	1,073
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,791	,386	-.060	17	,953	-.02	,372	-.807	,763
	No se han asumido varianzas iguales			-.058	13,51	,954	-.02	,381	-.842	,797
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,203	,658	-.246	17	,808	-.09	,361	-.850	,673
	No se han asumido varianzas iguales			-.241	13,92	,813	-.09	,368	-.879	,702
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	1,736	,205	-.587	17	,565	-.17	,284	-.766	,433
	No se han asumido varianzas iguales			-.598	16,16	,558	-.17	,279	-.757	,424
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	6,739	,019	-.718	17	,483	-.28	,387	-1,094	,539
	No se han asumido varianzas iguales			-.693	11,26	,502	-.28	,401	-1,157	,601
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	4,530	,048	-.946	17	,357	-.10	,106	-.323	,123
	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	9,000	,343	-.10	,100	-.326	,126
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,007	,933	,653	17	,522	,26	,391	-.570	1,081
	No se han asumido varianzas iguales			,651	16,46	,524	,26	,393	-.575	1,086
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	5,843	,027	1,058	17	,305	,11	,105	-.111	,333
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	8,000	,347	,11	,111	-.145	,367
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	1,123	,304	-.784	17	,444	-.24	,312	-.902	,413
	No se han asumido varianzas iguales			-.801	15,77	,435	-.24	,305	-.892	,403
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	13,14	,002	2,314	17	,033	,46	,197	,040	,871
	No se han asumido varianzas iguales			2,254	12,82	,042	,46	,202	,018	,893
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,553	,230	-.272	17	,789	-.10	,368	-.876	,676
	No se han asumido varianzas iguales			-.275	16,82	,787	-.10	,364	-.868	,668
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	1,208	,287	,623	17	,541	,14	,232	-.344	,633
	No se han asumido varianzas iguales			,620	16,35	,544	,14	,233	-.348	,637
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,292	,596	,799	17	,435	,33	,417	-.546	1,213
	No se han asumido varianzas iguales			,803	16,98	,433	,33	,415	-.542	1,209
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,723	,407	-.236	17	,816	-.07	,282	-.661	,528
	No se han asumido varianzas iguales			-.241	16,23	,813	-.07	,277	-.653	,520
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	4,871	,041	,000	17	1,000	,00	,315	-.665	,665
	No se han asumido varianzas iguales			,000	12,07	1,000	,00	,325	-.707	,707
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	,022	,883	,075	17	,941	,01	,149	-.303	,326
	No se han asumido varianzas iguales			,074	16,55	,942	,01	,149	-.305	,327
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	3,774	,069	-1,013	17	,325	-.28	,274	-.856	,301
	No se han asumido varianzas iguales			-1,038	15,25	,315	-.28	,268	-.847	,292
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	7,055	,017	1,230	17	,236	,23	,190	-.167	,634
	No se han asumido varianzas iguales			1,200	13,26	,251	,23	,194	-.186	,652
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,993	,333	,927	17	,367	,34	,372	-.440	1,129
	No se han asumido varianzas iguales			,918	15,71	,373	,34	,375	-.452	1,141

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.1.33. Comparación de Medias Hombres y Mujeres

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	Masculino	19	3,74	,452	,104
	Femenino	166	3,55	,588	,046
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Masculino	19	2,84	,375	,086
	Femenino	166	2,85	,546	,042
Planificación y gestión del tiempo	Masculino	19	3,89	,315	,072
	Femenino	166	3,63	,577	,045
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Masculino	19	2,95	,705	,162
	Femenino	166	3,05	,681	,053
Conocimientos básicos de la profesión	Masculino	19	3,68	,582	,134
	Femenino	166	3,60	,582	,045
Comunicación oral y escrita en la lengua	Masculino	19	2,32	,820	,188
	Femenino	166	2,76	,698	,054
Conocimiento de una segunda lengua	Masculino	19	3,68	,582	,134
	Femenino	166	3,59	,594	,046
Habilidades básicas de manejo del computador	Masculino	19	2,89	,658	,151
	Femenino	166	3,05	,644	,050
Habilidades de investigación	Masculino	19	3,63	,496	,114
	Femenino	166	3,69	,526	,041
Capacidad de aprender	Masculino	19	3,00	,816	,187
	Femenino	166	3,22	,725	,056
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Masculino	19	3,58	,692	,159
	Femenino	166	3,76	,519	,040
Capacidad crítica y autocrítica	Masculino	19	2,74	,562	,129
	Femenino	166	2,98	,778	,060
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Masculino	19	3,05	,970	,223
	Femenino	166	3,34	,694	,054
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Masculino	19	2,16	,834	,191
	Femenino	166	2,38	,857	,066
Resolución de problemas	Masculino	19	3,53	,697	,160
	Femenino	166	3,54	,648	,050
Toma de decisiones	Masculino	19	2,79	1,032	,237
	Femenino	166	2,80	,828	,064
Trabajo en equipo	Masculino	19	3,74	,562	,129
	Femenino	166	3,55	,683	,053
Habilidades interpersonales	Masculino	19	2,53	,612	,140
	Femenino	166	2,74	,809	,063
Liderazgo	Masculino	19	3,74	,452	,104
	Femenino	166	3,75	,521	,040
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Masculino	19	3,00	,471	,108
	Femenino	166	3,09	,800	,062
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Masculino	19	3,47	,612	,140
	Femenino	166	3,61	,629	,049
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Masculino	19	2,79	,535	,123
	Femenino	166	2,89	,766	,059
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Masculino	19	3,74	,452	,104
	Femenino	166	3,54	,629	,049
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Masculino	19	3,16	,688	,158
	Femenino	166	3,03	,750	,058
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Masculino	19	3,53	,513	,118
	Femenino	166	3,55	,628	,049
Diseño y gestión de proyectos	Masculino	19	2,47	,612	,140
	Femenino	166	2,92	,794	,062
Iniciativa y espíritu emprendedor	Masculino	19	3,79	,419	,096
	Femenino	166	3,63	,626	,049
Compromiso ético	Masculino	19	3,05	,780	,179
	Femenino	166	2,89	,766	,059
Preocupación por la calidad	Masculino	19	3,74	,452	,104
	Femenino	166	3,62	,545	,042
Motivación de logro	Masculino	19	2,58	,607	,139
	Femenino	166	2,92	,725	,056

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.1.34. Prueba de muestras independientes Hombres y Mujeres

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	5,924	,016	1,309	183	,192	,18	,139	-,093	,458
	No se han asumido varianzas iguales			1,611	25,524	,120	,18	,113	-,051	,416
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,937	,166	-,057	183	,955	-,01	,129	-,261	,247
	No se han asumido varianzas iguales			-,076	27,648	,940	-,01	,096	-,204	,189
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	22,533	,000	1,991	183	,048	,27	,135	,002	,534
	No se han asumido varianzas iguales			3,154	33,871	,003	,27	,085	,095	,441
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,029	,864	-,646	183	,519	-,11	,166	-,433	,220
	No se han asumido varianzas iguales			-,628	22,022	,537	-,11	,170	-,460	,246
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,724	,396	-,623	183	,534	,09	,141	-,190	,366
	No se han asumido varianzas iguales			-,623	22,324	,540	,09	,141	-,204	,380
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,312	,253	-2,575	183	,011	-,44	,172	-,783	-,104
	No se han asumido varianzas iguales			-2,264	21,092	,034	-,44	,196	-,850	-,036
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,887	,348	-,654	183	,514	,09	,144	-,189	,377
	No se han asumido varianzas iguales			-,664	22,501	,513	,09	,141	-,199	,387
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,151	,698	-1,020	183	,309	-,16	,156	-,468	,149
	No se han asumido varianzas iguales			-1,003	22,142	,327	-,16	,159	-,489	,170
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,066	,798	-,435	183	,664	-,06	,127	-,305	,195
	No se han asumido varianzas iguales			-,457	22,906	,652	-,06	,121	-,305	,195
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,489	,485	-1,253	183	,212	-,22	,178	-,574	,128
	No se han asumido varianzas iguales			-1,140	21,377	,267	-,22	,196	-,629	,183
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	5,207	,024	-1,382	183	,169	-,18	,130	-,437	,077
	No se han asumido varianzas iguales			-1,099	20,375	,285	-,18	,164	-,522	,161
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,486	,487	-1,299	183	,195	-,24	,184	-,602	,124
	No se han asumido varianzas iguales			-1,679	26,627	,105	-,24	,142	-,531	,053
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	4,894	,028	-1,654	183	,100	-,29	,176	-,638	,056
	No se han asumido varianzas iguales			-1,269	20,161	,219	-,29	,229	-,768	,187
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	1,690	,195	-1,071	183	,286	-,22	,207	-,630	,187
	No se han asumido varianzas iguales			-1,094	22,572	,286	-,22	,203	-,641	,198
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,145	,704	-,062	183	,951	-,01	,158	-,322	,302
	No se han asumido varianzas iguales			-,059	21,718	,954	-,01	,168	-,358	,338
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	2,805	,096	-,028	183	,978	-,01	,206	-,412	,400
	No se han asumido varianzas iguales			-,023	20,738	,982	-,01	,245	-,516	,505
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	2,881	,091	1,122	183	,263	,18	,163	-,139	,504
	No se han asumido varianzas iguales			1,310	24,529	,202	,18	,139	-,105	,470
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	1,866	,174	-1,120	183	,264	-,21	,192	-,593	,163
	No se han asumido varianzas iguales			-1,396	25,804	,175	-,21	,154	-,531	,101
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,004	,950	-,130	183	,897	-,02	,125	-,262	,230
	No se han asumido varianzas iguales			-,145	23,831	,886	-,02	,111	-,246	,214
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	10,961	,001	-,482	183	,630	-,09	,187	-,460	,280
	No se han asumido varianzas iguales			-,725	31,456	,474	-,09	,125	-,345	,164
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,095	,758	-,926	183	,356	-,14	,152	-,441	,159
	No se han asumido varianzas iguales			-,947	22,586	,354	-,14	,149	-,448	,167
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	2,071	,152	-,531	183	,596	-,10	,181	-,453	,261
	No se han asumido varianzas iguales			-,704	27,264	,487	-,10	,136	-,376	,184
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	7,363	,007	1,350	183	,179	,20	,149	-,093	,494
	No se han asumido varianzas iguales			1,750	26,704	,092	,20	,115	-,035	,436
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,002	,962	-,709	183	,479	,13	,180	-,228	,483
	No se han asumido varianzas iguales			-,759	23,181	,455	,13	,168	-,220	,476
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,928	,337	-,146	183	,884	-,02	,150	-,317	,273
	No se han asumido varianzas iguales			-,172	24,630	,865	-,02	,127	-,284	,241
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,220	,640	-2,378	183	,018	-,45	,188	-,820	-,076
	No se han asumido varianzas iguales			-2,923	25,503	,007	-,45	,153	-,763	-,133
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	5,093	,025	1,065	183	,288	,16	,147	-,134	,448
	No se han asumido varianzas iguales			1,458	28,167	,156	,16	,108	-,064	,377
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,001	,977	-,899	183	,370	-,17	,186	-,200	,534
	No se han asumido varianzas iguales			-,886	22,166	,385	,17	,189	-,224	,558
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	3,717	,055	-,895	183	,372	,12	,130	-,140	,373
	No se han asumido varianzas iguales			1,038	24,414	,309	,12	,112	-,115	,348
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,019	,889	-1,946	183	,053	-,34	,173	-,678	,005
	No se han asumido varianzas iguales			-2,242	24,295	,034	-,34	,150	-,647	-,027

3.2 Nivel

3.2.1. Comparación de Medias Educación Diferencial – Educación Básica

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	Educación Diferencial	46	3,83	,437	,064
	Educación Básica	83	3,76	,484	,053
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Educación Diferencial	46	2,89	,795	,117
	Educación Básica	83	2,87	,808	,089
Planificación y gestión del tiempo	Educación Diferencial	46	3,87	,400	,059
	Educación Básica	83	3,78	,470	,052
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Educación Diferencial	46	3,54	,622	,092
	Educación Básica	83	3,52	,651	,071
Conocimientos básicos de la profesión	Educación Diferencial	46	3,85	,363	,054
	Educación Básica	83	3,66	,569	,062
Comunicación oral y escrita en la lengua	Educación Diferencial	46	3,30	,756	,112
	Educación Básica	83	3,07	,745	,082
Conocimiento de una segunda lengua	Educación Diferencial	46	3,65	,566	,084
	Educación Básica	83	3,53	,650	,071
Habilidades básicas de manejo del computador	Educación Diferencial	46	2,57	,860	,127
	Educación Básica	83	2,43	,719	,079
Habilidades de investigación	Educación Diferencial	46	3,80	,453	,067
	Educación Básica	83	3,52	,651	,071
Capacidad de aprender	Educación Diferencial	46	2,52	,836	,123
	Educación Básica	83	2,46	,874	,096
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Educación Diferencial	46	3,63	,610	,090
	Educación Básica	83	3,53	,631	,069
Capacidad crítica y autocrítica	Educación Diferencial	46	2,85	,842	,124
	Educación Básica	83	2,54	,845	,093
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Educación Diferencial	46	3,91	,285	,042
	Educación Básica	83	3,70	,579	,064
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Educación Diferencial	46	3,41	,748	,110
	Educación Básica	83	2,84	,804	,088
Resolución de problemas	Educación Diferencial	46	3,41	,717	,106
	Educación Básica	83	3,16	,788	,087
Toma de decisiones	Educación Diferencial	46	1,67	,634	,094
	Educación Básica	83	1,65	,723	,079
Trabajo en equipo	Educación Diferencial	46	3,26	,828	,122
	Educación Básica	83	3,20	,777	,085
Habilidades interpersonales	Educación Diferencial	46	1,85	,842	,124
	Educación Básica	83	1,78	,699	,077
Liderazgo	Educación Diferencial	46	3,78	,554	,082
	Educación Básica	83	3,72	,548	,060
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Educación Diferencial	46	3,15	,729	,108
	Educación Básica	83	2,69	,910	,100
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Educación Diferencial	46	3,76	,565	,083
	Educación Básica	83	3,51	,687	,075
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Educación Diferencial	46	2,22	,758	,112
	Educación Básica	83	2,19	,803	,088
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Educación Diferencial	46	3,87	,341	,050
	Educación Básica	83	3,77	,502	,055
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Educación Diferencial	46	2,91	,725	,107
	Educación Básica	83	2,75	,935	,103
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Educación Diferencial	46	3,91	,285	,042
	Educación Básica	83	3,90	,297	,033
Diseño y gestión de proyectos	Educación Diferencial	46	3,15	,759	,112
	Educación Básica	83	3,23	,816	,090
Iniciativa y espíritu emprendedor	Educación Diferencial	46	3,96	,206	,030
	Educación Básica	83	3,90	,297	,033
Compromiso ético	Educación Diferencial	46	3,22	,696	,103
	Educación Básica	83	3,18	,843	,093
Preocupación por la calidad	Educación Diferencial	46	3,93	,250	,037
	Educación Básica	83	3,78	,470	,052
Motivación de logro	Educación Diferencial	46	3,26	,681	,100
	Educación Básica	83	3,08	,829	,091

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.2. Prueba de muestras independientes Educación Diferencial – Educación Básica

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	2,139	,146	,780	127	,437	,07	,086	-,103	,237
	No se han asumido varianzas iguales			,803	101,1	,424	,07	,084	-,099	,233
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,065	,799	,161	127	,872	,02	,148	-,268	,316
	No se han asumido varianzas iguales			,162	94,294	,872	,02	,147	-,268	,316
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	4,109	,045	1,053	127	,294	,09	,082	-,076	,249
	No se han asumido varianzas iguales			1,103	105,980	,273	,09	,078	-,069	,242
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,060	,807	,216	127	,830	,03	,118	-,208	,258
	No se han asumido varianzas iguales			,219	96,630	,827	,03	,116	-,205	,256
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	17,856	,000	1,992	127	,049	,19	,093	,001	,369
	No se han asumido varianzas iguales			2,251	124,393	,026	,19	,082	,022	,348
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,966	,087	1,685	127	,094	,23	,138	-,040	,505
	No se han asumido varianzas iguales			1,678	91,886	,097	,23	,138	-,043	,507
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	2,163	,144	1,068	127	,288	,12	,114	-,104	,348
	No se han asumido varianzas iguales			1,111	104,240	,269	,12	,110	-,096	,340
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	2,893	,091	,927	127	,356	,13	,142	-,149	,412
	No se han asumido varianzas iguales			,880	80,001	,381	,13	,149	-,166	,429
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	22,287	,000	2,647	127	,009	,29	,108	,072	,500
	No se han asumido varianzas iguales			2,927	120,366	,004	,29	,098	,093	,480
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,229	,633	,404	127	,687	,06	,158	-,249	,377
	No se han asumido varianzas iguales			,409	96,522	,683	,06	,156	-,246	,374
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,954	,331	,875	127	,383	,10	,115	-,127	,327
	No se han asumido varianzas iguales			,884	95,821	,379	,10	,113	-,125	,326
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,073	,787	1,969	127	,051	,31	,155	-,001	,613
	No se han asumido varianzas iguales			1,971	93,299	,052	,31	,155	-,002	,614
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	26,555	,000	2,355	127	,020	,21	,091	,034	,394
	No se han asumido varianzas iguales			2,813	125,619	,006	,21	,076	,064	,365
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,230	,632	3,952	127	,000	,57	,144	,284	,855
	No se han asumido varianzas iguales			4,035	98,848	,000	,57	,141	,290	,850
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,011	,918	1,826	127	,070	,26	,140	-,021	,534
	No se han asumido varianzas iguales			1,876	100,664	,063	,26	,137	-,015	,528
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,717	,399	,183	127	,855	,02	,127	-,229	,275
	No se han asumido varianzas iguales			,190	103,642	,850	,02	,123	-,220	,267
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,523	,471	,383	127	,702	,06	,146	-,233	,345
	No se han asumido varianzas iguales			,376	88,111	,708	,06	,149	-,240	,352
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	1,887	,172	,467	127	,641	,06	,138	-,209	,339
	No se han asumido varianzas iguales			,443	79,564	,659	,06	,146	-,226	,355
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,797	,374	,590	127	,556	,06	,101	-,140	,260
	No se han asumido varianzas iguales			,588	92,125	,558	,06	,101	-,142	,261
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	4,738	,031	2,978	127	,003	,47	,156	,156	,775
	No se han asumido varianzas iguales			3,172	110,837	,002	,47	,147	,175	,756
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	9,846	,002	2,144	127	,034	,25	,119	,020	,490
	No se han asumido varianzas iguales			2,267	108,886	,025	,25	,112	,032	,478
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,105	,746	,170	127	,865	,02	,145	-,262	,311
	No se han asumido varianzas iguales			,173	97,732	,863	,02	,142	-,258	,307
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	5,662	,019	1,187	127	,237	,10	,083	-,066	,263
	No se han asumido varianzas iguales			1,321	121,739	,189	,10	,075	-,049	,246
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	9,751	,002	1,043	127	,299	,17	,159	-,149	,481
	No se han asumido varianzas iguales			1,121	113,346	,265	,17	,148	-,128	,460
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,124	,726	,175	127	,861	,01	,054	-,097	,116
	No se han asumido varianzas iguales			,177	96,330	,860	,01	,053	-,096	,115
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,264	,608	-,524	127	,601	-,08	,146	-,366	,213
	No se han asumido varianzas iguales			-,535	98,877	,594	-,08	,143	-,361	,208
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	4,938	,028	1,073	127	,285	,05	,049	-,045	,150
	No se han asumido varianzas iguales			1,187	120,516	,238	,05	,045	-,035	,141
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	1,184	,279	,251	127	,802	,04	,146	-,252	,326
	No se han asumido varianzas iguales			,265	108,506	,791	,04	,138	-,237	,311
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	19,491	,000	2,034	127	,044	,15	,075	,004	,299
	No se han asumido varianzas iguales			2,394	126,844	,018	,15	,063	,026	,277
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,193	,661	1,231	127	,221	,18	,143	-,107	,460
	No se han asumido varianzas iguales			1,302	108,981	,196	,18	,136	-,092	,445

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.3. Comparación de Medias Educación Diferencial Educación Parvularia

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	Educación Diferencial	46	3,83	,437	,064
	Educación Parvularia	56	3,32	,664	,089
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Educación Diferencial	46	2,89	,795	,117
	Educación Parvularia	56	2,95	,773	,103
Planificación y gestión del tiempo	Educación Diferencial	46	3,87	,400	,059
	Educación Parvularia	56	3,21	,847	,113
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Educación Diferencial	46	3,54	,622	,092
	Educación Parvularia	56	2,98	,863	,115
Conocimientos básicos de la profesión	Educación Diferencial	46	3,85	,363	,054
	Educación Parvularia	56	3,16	,804	,107
Comunicación oral y escrita en la lengua	Educación Diferencial	46	3,30	,756	,112
	Educación Parvularia	56	2,93	,759	,101
Conocimiento de una segunda lengua	Educación Diferencial	46	3,65	,566	,084
	Educación Parvularia	56	3,25	,792	,106
Habilidades básicas de manejo del computador	Educación Diferencial	46	2,57	,860	,127
	Educación Parvularia	56	2,77	,831	,111
Habilidades de investigación	Educación Diferencial	46	3,80	,453	,067
	Educación Parvularia	56	3,27	,842	,113
Capacidad de aprender	Educación Diferencial	46	2,52	,836	,123
	Educación Parvularia	56	2,68	,716	,096
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Educación Diferencial	46	3,63	,610	,090
	Educación Parvularia	56	3,32	,789	,105
Capacidad crítica y autocrítica	Educación Diferencial	46	2,85	,842	,124
	Educación Parvularia	56	2,71	,889	,119
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Educación Diferencial	46	3,91	,285	,042
	Educación Parvularia	56	3,00	,661	,088
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Educación Diferencial	46	3,41	,748	,110
	Educación Parvularia	56	2,77	,713	,095
Resolución de problemas	Educación Diferencial	46	3,41	,717	,106
	Educación Parvularia	56	2,77	,632	,084
Toma de decisiones	Educación Diferencial	46	1,67	,634	,094
	Educación Parvularia	56	2,43	,759	,101
Trabajo en equipo	Educación Diferencial	46	3,26	,828	,122
	Educación Parvularia	56	2,89	,731	,098
Habilidades interpersonales	Educación Diferencial	46	1,85	,842	,124
	Educación Parvularia	56	2,41	,781	,104
Liderazgo	Educación Diferencial	46	3,78	,554	,082
	Educación Parvularia	56	3,05	,699	,093
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Educación Diferencial	46	3,15	,729	,108
	Educación Parvularia	56	2,84	,804	,107
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Educación Diferencial	46	3,76	,565	,083
	Educación Parvularia	56	3,14	,724	,097
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Educación Diferencial	46	2,22	,758	,112
	Educación Parvularia	56	2,84	,708	,095
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Educación Diferencial	46	3,87	,341	,050
	Educación Parvularia	56	3,20	,773	,103
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Educación Diferencial	46	2,91	,725	,107
	Educación Parvularia	56	2,84	,804	,107
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Educación Diferencial	46	3,91	,285	,042
	Educación Parvularia	56	3,29	,756	,101
Diseño y gestión de proyectos	Educación Diferencial	46	3,15	,759	,112
	Educación Parvularia	56	3,04	,762	,102
Iniciativa y espíritu emprendedor	Educación Diferencial	46	3,96	,206	,030
	Educación Parvularia	56	3,29	,731	,098
Compromiso ético	Educación Diferencial	46	3,22	,696	,103
	Educación Parvularia	56	2,89	,802	,107
Preocupación por la calidad	Educación Diferencial	46	3,93	,250	,037
	Educación Parvularia	56	3,34	,695	,093
Motivación de logro	Educación Diferencial	46	3,26	,681	,100
	Educación Parvularia	56	2,93	,828	,111

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.4. Prueba de muestras independientes Educación Diferencial Educación Parvularia

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	21,020	,000	4,427	100	,000	,50	,114	,278	,731
	No se han asumido varianzas iguales			4,603	95,811	,000	,50	,110	,287	,722
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,752	,388	-,354	100	,724	-,06	,156	-,364	,254
	No se han asumido varianzas iguales			-,353	95,078	,725	-,06	,156	-,365	,255
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	33,469	,000	4,822	100	,000	,66	,136	,386	,925
	No se han asumido varianzas iguales			5,134	81,638	,000	,66	,128	,401	,909
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,699	,405	3,692	100	,000	,56	,152	,260	,863
	No se han asumido varianzas iguales			3,809	98,438	,000	,56	,147	,269	,854
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	39,796	,000	5,361	100	,000	,69	,128	,433	,941
	No se han asumido varianzas iguales			5,724	79,704	,000	,69	,120	,448	,926
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,296	,258	2,491	100	,014	,38	,151	,077	,675
	No se han asumido varianzas iguales			2,492	96,336	,014	,38	,151	,077	,675
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	10,366	,002	2,889	100	,005	,40	,139	,126	,678
	No se han asumido varianzas iguales			2,983	98,254	,004	,40	,135	,135	,670
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,983	,324	-1,206	100	,231	-,20	,168	-,536	,131
	No se han asumido varianzas iguales			-1,202	94,835	,232	-,20	,169	-,537	,132
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	23,865	,000	3,883	100	,000	,54	,138	,282	,811
	No se han asumido varianzas iguales			4,100	87,354	,000	,54	,131	,276	,797
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	1,606	,208	-1,020	100	,310	-,16	,154	-,462	,148
	No se han asumido varianzas iguales			-1,005	89,093	,318	-,16	,156	-,467	,153
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	3,354	,070	2,176	100	,032	,31	,142	,027	,591
	No se han asumido varianzas iguales			2,231	99,661	,028	,31	,139	,034	,584
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,125	,724	,773	100	,441	,13	,173	-,209	,476
	No se han asumido varianzas iguales			,777	97,922	,439	,13	,172	-,207	,475
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	11,342	,001	8,726	100	,000	,91	,105	,705	1,121
	No se han asumido varianzas iguales			9,340	77,848	,000	,91	,098	,718	1,108
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	1,208	,274	4,448	100	,000	,65	,145	,357	,933
	No se han asumido varianzas iguales			4,427	94,311	,000	,65	,146	,356	,935
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	4,555	,035	4,826	100	,000	,65	,134	,380	,910
	No se han asumido varianzas iguales			4,767	90,577	,000	,65	,135	,376	,914
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	2,623	,108	-5,373	100	,000	-,75	,140	-1,033	-,476
	No se han asumido varianzas iguales			-5,468	99,965	,000	-,75	,138	-1,028	-,481
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	5,006	,027	2,383	100	,019	,37	,154	,062	,674
	No se han asumido varianzas iguales			2,354	90,618	,021	,37	,156	,057	,679
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,004	,951	-3,496	100	,001	-,56	,161	-,882	-,243
	No se han asumido varianzas iguales			-3,470	93,035	,001	-,56	,162	-,885	-,241
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,680	,412	5,745	100	,000	,73	,127	,477	,981
	No se han asumido varianzas iguales			5,876	98,895	,000	,73	,124	,483	,975
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,323	,571	2,039	100	,044	,31	,153	,008	,617
	No se han asumido varianzas iguales			2,058	98,983	,042	,31	,152	,011	,615
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	3,599	,061	4,724	100	,000	,62	,131	,358	,878
	No se han asumido varianzas iguales			4,839	99,760	,000	,62	,128	,365	,871
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,104	,748	-4,278	100	,000	-,62	,145	-,910	-,333
	No se han asumido varianzas iguales			-4,249	93,386	,000	-,62	,146	-,913	-,331
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	30,921	,000	5,484	100	,000	,67	,123	,430	,917
	No se han asumido varianzas iguales			5,863	78,702	,000	,67	,115	,445	,902
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,930	,337	,482	100	,631	,07	,153	-,230	,378
	No se han asumido varianzas iguales			,487	99,099	,628	,07	,152	-,227	,374
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	51,989	,000	5,323	100	,000	,63	,118	,394	,861
	No se han asumido varianzas iguales			5,734	72,997	,000	,63	,109	,409	,845
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,634	,428	,769	100	,443	,12	,151	-,184	,417
	No se han asumido varianzas iguales			,770	96,321	,443	,12	,151	-,184	,417
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	94,191	,000	6,022	100	,000	,67	,111	,450	,892
	No se han asumido varianzas iguales			6,553	65,406	,000	,67	,102	,466	,875
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,537	,465	2,157	100	,033	,32	,150	,026	,623
	No se han asumido varianzas iguales			2,187	99,667	,031	,32	,148	,030	,619
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	80,355	,000	5,523	100	,000	,60	,108	,382	,809
	No se han asumido varianzas iguales			5,962	71,486	,000	,60	,100	,396	,795
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,076	,783	2,182	100	,031	,33	,152	,030	,634
	No se han asumido varianzas iguales			2,224	99,999	,028	,33	,149	,036	,629

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.5. Comparación de Medias Educación Parvularia – Educación Básica

	Carrera	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	Educación Parvularia	56	3,32	,664	,089
	Educación Básica	83	3,76	,484	,053
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Educación Parvularia	56	2,95	,773	,103
	Educación Básica	83	2,87	,808	,089
Planificación y gestión del tiempo	Educación Parvularia	56	3,21	,847	,113
	Educación Básica	83	3,78	,470	,052
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Educación Parvularia	56	2,98	,863	,115
	Educación Básica	83	3,52	,651	,071
Conocimientos básicos de la profesión	Educación Parvularia	56	3,16	,804	,107
	Educación Básica	83	3,66	,569	,062
Comunicación oral y escrita en la lengua	Educación Parvularia	56	2,93	,759	,101
	Educación Básica	83	3,07	,745	,082
Conocimiento de una segunda lengua	Educación Parvularia	56	3,25	,792	,106
	Educación Básica	83	3,53	,650	,071
Habilidades básicas de manejo del computador	Educación Parvularia	56	2,77	,831	,111
	Educación Básica	83	2,43	,719	,079
Habilidades de investigación	Educación Parvularia	56	3,27	,842	,113
	Educación Básica	83	3,52	,651	,071
Capacidad de aprender	Educación Parvularia	56	2,68	,716	,096
	Educación Básica	83	2,46	,874	,096
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Educación Parvularia	56	3,32	,789	,105
	Educación Básica	83	3,53	,631	,069
Capacidad crítica y autocrítica	Educación Parvularia	56	2,71	,889	,119
	Educación Básica	83	2,54	,845	,093
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Educación Parvularia	56	3,00	,661	,088
	Educación Básica	83	3,70	,579	,064
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Educación Parvularia	56	2,77	,713	,095
	Educación Básica	83	2,84	,804	,088
Resolución de problemas	Educación Parvularia	56	2,77	,632	,084
	Educación Básica	83	3,16	,788	,087
Toma de decisiones	Educación Parvularia	56	2,43	,759	,101
	Educación Básica	83	1,65	,723	,079
Trabajo en equipo	Educación Parvularia	56	2,89	,731	,098
	Educación Básica	83	3,20	,777	,085
Habilidades interpersonales	Educación Parvularia	56	2,41	,781	,104
	Educación Básica	83	1,78	,699	,077
Liderazgo	Educación Parvularia	56	3,05	,699	,093
	Educación Básica	83	3,72	,548	,060
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Educación Parvularia	56	2,84	,804	,107
	Educación Básica	83	2,69	,910	,100
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Educación Parvularia	56	3,14	,724	,097
	Educación Básica	83	3,51	,687	,075
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Educación Parvularia	56	2,84	,708	,095
	Educación Básica	83	2,19	,803	,088
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Educación Parvularia	56	3,20	,773	,103
	Educación Básica	83	3,77	,502	,055
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Educación Parvularia	56	2,84	,804	,107
	Educación Básica	83	2,75	,935	,103
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Educación Parvularia	56	3,29	,756	,101
	Educación Básica	83	3,90	,297	,033
Diseño y gestión de proyectos	Educación Parvularia	56	3,04	,762	,102
	Educación Básica	83	3,23	,816	,090
Iniciativa y espíritu emprendedor	Educación Parvularia	56	3,29	,731	,098
	Educación Básica	83	3,90	,297	,033
Compromiso ético	Educación Parvularia	56	2,89	,802	,107
	Educación Básica	83	3,18	,843	,093
Preocupación por la calidad	Educación Parvularia	56	3,34	,695	,093
	Educación Básica	83	3,78	,470	,052
Motivación de logro	Educación Parvularia	56	2,93	,828	,111
	Educación Básica	83	3,08	,829	,091

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.6. Prueba de muestras independientes Educación Parvularia – Educación Básica

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	15,130	,000	-4,496	137	,000	-.44	,097	-.630	-.245
	No se han asumido varianzas iguales			-4,234	93,445	,000	-.44	,103	-.643	-.232
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,485	,487	,575	137	,566	,08	,137	-.193	,350
	No se han asumido varianzas iguales			,580	121,675	,563	,08	,136	-.191	,348
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	28,585	,000	-5,076	137	,000	-.57	,112	-.790	-.347
	No se han asumido varianzas iguales			-4,575	77,964	,000	-.57	,124	-.816	-.321
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,718	,398	-4,169	137	,000	-.54	,129	-.790	-.282
	No se han asumido varianzas iguales			-3,950	95,814	,000	-.54	,136	-.805	-.267
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	12,296	,001	-4,311	137	,000	-.50	,116	-.732	-.272
	No se han asumido varianzas iguales			-4,039	91,455	,000	-.50	,124	-.749	-.255
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,334	,564	-1,107	137	,270	-.14	,130	-.401	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,103	116,686	,273	-.14	,130	-.402	,114
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	5,047	,026	-2,280	137	,024	-.28	,123	-.523	-.037
	No se han asumido varianzas iguales			-2,194	102,225	,030	-.28	,128	-.533	-.027
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,121	,729	2,523	137	,013	,33	,132	,072	,596
	No se han asumido varianzas iguales			2,453	106,380	,016	,33	,136	,064	,604
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	4,042	,046	-1,973	137	,051	-.25	,127	-.501	,001
	No se han asumido varianzas iguales			-1,878	97,636	,063	-.25	,133	-.515	,014
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	3,724	,056	1,568	137	,119	,22	,141	-.058	,499
	No se han asumido varianzas iguales			1,629	131,785	,106	,22	,135	-.047	,489
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	2,186	,142	-1,727	137	,086	-.21	,121	-.448	,030
	No se han asumido varianzas iguales			-1,655	100,253	,101	-.21	,126	-.459	,042
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,022	,883	1,153	137	,251	,17	,149	-.123	,467
	No se han asumido varianzas iguales			1,142	114,135	,256	,17	,151	-.126	,471
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,158	,692	-6,593	137	,000	-.70	,106	-.908	-.489
	No se han asumido varianzas iguales			-6,425	107,405	,000	-.70	,109	-.914	-.483
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	2,853	,093	-.568	137	,571	-.08	,133	-.338	,187
	No se han asumido varianzas iguales			-.581	127,051	,562	-.08	,130	-.333	,181
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	3,683	,057	-3,081	137	,002	-.39	,126	-.638	-.139
	No se han asumido varianzas iguales			-3,215	132,859	,002	-.39	,121	-.628	-.150
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,651	,421	6,097	137	,000	,78	,128	5,206	1,030
	No se han asumido varianzas iguales			6,039	114,204	,000	,78	,129	5,233	1,033
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	3,963	,048	-2,377	137	,019	-.31	,131	-.571	-.052
	No se han asumido varianzas iguales			-2,406	122,959	,018	-.31	,130	-.569	-.055
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	2,862	,093	4,950	137	,000	,63	,127	,377	,878
	No se han asumido varianzas iguales			4,844	109,159	,000	,63	,130	,371	,884
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,062	,804	-6,315	137	,000	-.67	,106	-.879	-.460
	No se han asumido varianzas iguales			-6,027	98,740	,000	-.67	,111	-.890	-.449
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	2,541	,113	1,015	137	,312	,15	,150	-.145	,450
	No se han asumido varianzas iguales			1,040	127,327	,300	,15	,147	-.138	,443
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,421	,518	-2,990	137	,003	-.36	,121	-.603	-.123
	No se han asumido varianzas iguales			-2,959	113,932	,004	-.36	,123	-.606	-.120
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,495	,483	4,878	137	,000	,65	,133	,384	,909
	No se han asumido varianzas iguales			5,000	127,532	,000	,65	,129	,391	,902
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	16,234	,000	-5,318	137	,000	-.57	,108	-.788	-.361
	No se han asumido varianzas iguales			-4,910	86,082	,000	-.57	,117	-.807	-.342
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	4,596	,034	,603	137	,547	,09	,153	-.210	,395
	No se han asumido varianzas iguales			,621	129,080	,536	,09	,149	-.202	,386
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	73,675	,000	-6,726	137	,000	-.62	,092	-.800	-.436
	No se han asumido varianzas iguales			-5,821	66,562	,000	-.62	,106	-.830	-.406
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	1,962	,164	-1,405	137	,162	-.19	,137	-.465	,079
	No se han asumido varianzas iguales			-1,424	123,503	,157	-.19	,136	-.462	,075
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	86,643	,000	-6,908	137	,000	-.62	,089	-.795	-.441
	No se han asumido varianzas iguales			-5,997	67,349	,000	-.62	,103	-.824	-.412
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,121	,728	-2,013	137	,046	-.29	,143	-.571	-.005
	No se han asumido varianzas iguales			-2,033	122,097	,044	-.29	,142	-.568	-.008
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	23,725	,000	-4,496	137	,000	-.44	,099	-.639	-.249
	No se han asumido varianzas iguales			-4,179	88,510	,000	-.44	,106	-.655	-.233
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,019	,890	-1,087	137	,279	-.16	,143	-.439	,128
	No se han asumido varianzas iguales			-1,087	118,301	,279	-.16	,143	-.440	,128

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.7. Comparación de Medias 2º - 3º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	2º Año	67	3,48	,612	,075
	3º Año	61	3,66	,602	,077
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2º Año	67	2,73	,863	,105
	3º Año	61	2,93	,772	,099
Planificación y gestión del tiempo	2º Año	67	3,46	,682	,083
	3º Año	61	3,64	,606	,078
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	2º Año	67	3,22	,794	,097
	3º Año	61	3,43	,644	,083
Conocimientos básicos de la profesión	2º Año	67	3,46	,725	,089
	3º Año	61	3,51	,674	,086
Comunicación oral y escrita en la lengua	2º Año	67	2,96	,787	,096
	3º Año	61	3,15	,703	,090
Conocimiento de una segunda lengua	2º Año	67	3,24	,799	,098
	3º Año	61	3,54	,621	,080
Habilidades básicas de manejo del computador	2º Año	67	2,58	,762	,093
	3º Año	61	2,67	,790	,101
Habilidades de investigación	2º Año	67	3,34	,789	,096
	3º Año	61	3,56	,592	,076
Capacidad de aprender	2º Año	67	2,51	,823	,101
	3º Año	61	2,67	,701	,090
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	2º Año	67	3,40	,760	,093
	3º Año	61	3,52	,595	,076
Capacidad crítica y autocrítica	2º Año	67	2,51	,842	,103
	3º Año	61	2,84	,734	,094
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	2º Año	67	3,43	,701	,086
	3º Año	61	3,43	,718	,092
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	2º Año	67	2,81	,802	,098
	3º Año	61	3,02	,785	,101
Resolución de problemas	2º Año	67	2,99	,728	,089
	3º Año	61	3,11	,709	,091
Toma de decisiones	2º Año	67	2,06	,833	,102
	3º Año	61	1,92	,737	,094
Trabajo en equipo	2º Año	67	3,06	,736	,090
	3º Año	61	3,13	,763	,098
Habilidades interpersonales	2º Año	67	2,13	,869	,106
	3º Año	61	2,02	,719	,092
Liderazgo	2º Año	67	3,42	,700	,085
	3º Año	61	3,54	,647	,083
Capacidad de trabajar en equipo	2º Año	67	2,73	,790	,096
	3º Año	61	2,80	,853	,109
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	2º Año	67	3,40	,740	,090
	3º Año	61	3,43	,741	,095
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	2º Año	67	2,58	,781	,095
	3º Año	61	2,26	,929	,119
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	2º Año	67	3,58	,700	,085
	3º Año	61	3,54	,647	,083
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	2º Año	67	2,75	,823	,101
	3º Año	61	2,75	,850	,109
Habilidad para trabajar de forma autónoma	2º Año	67	3,61	,627	,077
	3º Año	61	3,70	,527	,068
Diseño y gestión de proyectos	2º Año	67	2,88	,844	,103
	3º Año	61	3,20	,703	,090
Iniciativa y espíritu emprendedor	2º Año	67	3,61	,650	,079
	3º Año	61	3,69	,534	,068
Compromiso ético	2º Año	67	2,88	,844	,103
	3º Año	61	3,08	,802	,103
Preocupación por la calidad	2º Año	67	3,48	,636	,078
	3º Año	61	3,79	,451	,058
Motivación de logro	2º Año	67	2,87	,886	,108
	3º Año	61	3,21	,710	,091

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.8. Prueba de muestras independientes 2º - 3º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	1,632	,204	-1,657	126	,100	-,18	,107	-,391	,035
	No se han asumido varianzas iguales			-1,658	125,2	,100	-,18	,107	-,391	,034
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	2,133	,147	-1,398	126	,165	-,20	,145	-,491	,084
	No se han asumido varianzas iguales			-1,405	125,9	,162	-,20	,145	-,489	,083
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	3,404	,067	-1,543	126	,125	-,18	,114	-,403	,050
	No se han asumido varianzas iguales			-1,552	125,9	,123	-,18	,114	-,402	,049
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,980	,324	-1,573	126	,118	-,20	,129	-,457	,052
	No se han asumido varianzas iguales			-1,589	124,4	,115	-,20	,127	-,454	,050
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,645	,424	-,367	126	,714	-,05	,124	-,291	,200
	No se han asumido varianzas iguales			-,368	125,9	,713	-,05	,124	-,290	,199
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,022	,882	-1,452	126	,149	-,19	,137	-,454	,070
	No se han asumido varianzas iguales			-1,460	125,9	,147	-,19	,132	-,453	,068
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	4,103	,045	-2,371	126	,019	-,30	,127	-,554	-,050
	No se han asumido varianzas iguales			-2,399	123,0	,018	-,30	,126	-,551	-,053
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,002	,967	-,656	126	,513	-,09	,137	-,362	,181
	No se han asumido varianzas iguales			-,655	123,8	,514	-,09	,137	-,362	,182
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	6,873	,010	-1,722	126	,087	-,21	,124	-,460	,032
	No se han asumido varianzas iguales			-1,745	121,6	,083	-,21	,123	-,457	,029
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	3,668	,058	-1,213	126	,228	-,16	,136	-,433	,104
	No se han asumido varianzas iguales			-1,222	125,4	,224	-,16	,135	-,431	,102
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	4,328	,040	-1,001	126	,319	-,12	,121	-,362	,119
	No se han asumido varianzas iguales			-1,013	123,2	,313	-,12	,120	-,359	,116
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	2,724	,101	-2,343	126	,021	-,33	,140	-,606	-,051
	No se han asumido varianzas iguales			-2,358	125,7	,020	-,33	,139	-,604	-,053
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,058	,810	,053	126	,958	,01	,126	-,242	,255
	No se han asumido varianzas iguales			,053	124,2	,958	,01	,126	-,242	,255
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,502	,480	-1,497	126	,137	-,21	,141	-,489	,068
	No se han asumido varianzas iguales			-1,499	125,3	,136	-,21	,140	-,488	,067
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,006	,937	-1,019	126	,310	-,13	,127	-,382	,122
	No se han asumido varianzas iguales			-1,020	125,4	,310	-,13	,127	-,381	,122
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	2,405	,123	1,015	126	,312	,14	,140	-,135	,418
	No se han asumido varianzas iguales			1,021	125,9	,309	,14	,139	-,133	,416
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,569	,452	-5,39	126	,591	-,07	,133	-,334	,191
	No se han asumido varianzas iguales			-5,38	123,8	,592	-,07	,133	-,334	,191
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	7,705	,006	,832	126	,407	,12	,142	-,162	,398
	No se han asumido varianzas iguales			,840	124,8	,403	,12	,140	-,160	,396
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,306	,581	-1,030	126	,305	-,12	,119	-,360	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,034	125,9	,303	-,12	,119	-,359	,113
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,006	,936	-4,95	126	,621	-,07	,145	-,359	,215
	No se han asumido varianzas iguales			-4,94	122,4	,622	-,07	,146	-,360	,217
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,056	,813	-,177	126	,859	-,02	,131	-,282	,236
	No se han asumido varianzas iguales			-,177	124,8	,859	-,02	,131	-,283	,236
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,558	,214	2,114	126	,037	,32	,151	,020	,619
	No se han asumido varianzas iguales			2,097	117,7	,038	,32	,153	,018	,622
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,071	,791	,344	126	,731	,04	,119	-,195	,278
	No se han asumido varianzas iguales			,345	125,9	,730	,04	,119	-,195	,277
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,374	,542	-0,53	126	,958	-,01	,148	-,301	,285
	No se han asumido varianzas iguales			-0,53	124,0	,958	-,01	,148	-,301	,285
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	3,183	,077	-,904	126	,368	-,09	,103	-,297	,111
	No se han asumido varianzas iguales			-,911	125,2	,364	-,09	,102	-,295	,109
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,614	,435	-2,290	126	,024	-,32	,138	-,589	-,043
	No se han asumido varianzas iguales			-2,309	125,0	,023	-,32	,137	-,587	-,045
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	2,839	,094	-,724	126	,470	-,08	,106	-,286	,133
	No se han asumido varianzas iguales			-,731	124,6	,466	-,08	,105	-,284	,131
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,021	,886	-1,380	126	,170	-,20	,146	-,490	,087
	No se han asumido varianzas iguales			-1,384	125,7	,169	-,20	,146	-,489	,087
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	23,325	,000	-3,143	126	,002	-,31	,098	-,504	-,115
	No se han asumido varianzas iguales			-3,193	119,1	,002	-,31	,097	-,501	-,117
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,777	,380	-2,433	126	,016	-,35	,143	-,630	-,065
	No se han asumido varianzas iguales			-2,459	124,0	,015	-,35	,141	-,627	-,068

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.9. Comparación de Medias 3º - 4º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	3º Año	61	3,66	,602	,077
	4º Año	57	3,82	,428	,057
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3º Año	61	2,93	,772	,099
	4º Año	57	3,05	,692	,092
Planificación y gestión del tiempo	3º Año	61	3,64	,606	,078
	4º Año	57	3,82	,630	,083
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	3º Año	61	3,43	,644	,083
	4º Año	57	3,46	,803	,106
Conocimientos básicos de la profesión	3º Año	61	3,51	,674	,086
	4º Año	57	3,72	,559	,074
Comunicación oral y escrita en la lengua	3º Año	61	3,15	,703	,090
	4º Año	57	3,18	,782	,104
Conocimiento de una segunda lengua	3º Año	61	3,54	,621	,080
	4º Año	57	3,68	,540	,071
Habilidades básicas de manejo del computador	3º Año	61	2,67	,790	,101
	4º Año	57	2,44	,846	,112
Habilidades de investigación	3º Año	61	3,56	,592	,076
	4º Año	57	3,67	,664	,088
Capacidad de aprender	3º Año	61	2,67	,701	,090
	4º Año	57	2,44	,926	,123
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	3º Año	61	3,52	,595	,076
	4º Año	57	3,56	,682	,090
Capacidad crítica y autocrítica	3º Año	61	2,84	,734	,094
	4º Año	57	2,68	,985	,130
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	3º Año	61	3,43	,718	,092
	4º Año	57	3,79	,453	,060
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	3º Año	61	3,02	,785	,101
	4º Año	57	3,09	,808	,107
Resolución de problemas	3º Año	61	3,11	,709	,091
	4º Año	57	3,23	,846	,112
Toma de decisiones	3º Año	61	1,92	,737	,094
	4º Año	57	1,67	,764	,101
Trabajo en equipo	3º Año	61	3,13	,763	,098
	4º Año	57	3,19	,875	,116
Habilidades interpersonales	3º Año	61	2,02	,719	,092
	4º Año	57	1,79	,796	,105
Liderazgo	3º Año	61	3,54	,647	,083
	4º Año	57	3,67	,664	,088
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	3º Año	61	2,80	,853	,109
	4º Año	57	3,04	,906	,120
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	3º Año	61	3,43	,741	,095
	4º Año	57	3,56	,627	,083
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	3º Año	61	2,26	,929	,119
	4º Año	57	2,32	,686	,091
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	3º Año	61	3,54	,647	,083
	4º Año	57	3,75	,510	,068
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	3º Año	61	2,75	,850	,109
	4º Año	57	2,96	,865	,115
Habilidad para trabajar de forma autónoma	3º Año	61	3,70	,527	,068
	4º Año	57	3,86	,480	,064
Diseño y gestión de proyectos	3º Año	61	3,20	,703	,090
	4º Año	57	3,42	,706	,093
Iniciativa y espíritu emprendedor	3º Año	61	3,69	,534	,068
	4º Año	57	3,91	,342	,045
Compromiso ético	3º Año	61	3,08	,802	,103
	4º Año	57	3,39	,675	,089
Preocupación por la calidad	3º Año	61	3,79	,451	,058
	4º Año	57	3,82	,504	,067
Motivación de logro	3º Año	61	3,21	,710	,091
	4º Año	57	3,19	,743	,098

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.10. Prueba de muestras independientes 3º - 4º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	11,533	,001	-1,744	116	,084	-,17	,097	-,361	,023
	No se han asumido varianzas iguales			-1,764	108,405	,081	-,17	,096	-,359	,021
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,745	,189	-,874	116	,384	-,12	,135	-,386	,150
	No se han asumido varianzas iguales			-,877	115,814	,382	-,12	,135	-,385	,149
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	5,343	,023	-1,627	116	,107	-,19	,114	-,411	,040
	No se han asumido varianzas iguales			-1,625	114,690	,107	-,19	,114	-,411	,041
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	1,648	,202	-,224	116	,823	-,03	,134	-,295	,235
	No se han asumido varianzas iguales			-,222	107,363	,825	-,03	,135	-,297	,237
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	7,384	,008	-1,845	116	,068	-,21	,114	-,438	,016
	No se han asumido varianzas iguales			-1,857	114,431	,066	-,21	,114	-,436	,014
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,944	,333	-,204	116	,839	-,03	,137	-,299	,243
	No se han asumido varianzas iguales			-,203	112,600	,839	-,03	,137	-,300	,244
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	4,091	,045	-1,333	116	,185	-,14	,107	-,356	,070
	No se han asumido varianzas iguales			-1,339	115,408	,183	-,14	,107	-,355	,069
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,541	,463	1,551	116	,124	,23	,151	-,065	,532
	No se han asumido varianzas iguales			1,548	113,891	,125	,23	,151	-,065	,532
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,289	,592	-,945	116	,347	-,11	,116	-,338	,120
	No se han asumido varianzas iguales			-,941	112,311	,349	-,11	,116	-,339	,121
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	7,266	,008	1,551	116	,124	,23	,151	-,065	,532
	No se han asumido varianzas iguales			1,537	104,107	,127	,23	,152	-,068	,535
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,183	,669	-,313	116	,755	-,04	,118	-,270	,196
	No se han asumido varianzas iguales			-,312	111,375	,756	-,04	,118	-,271	,197
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	7,234	,008	,954	116	,342	,15	,159	-,164	,467
	No se han asumido varianzas iguales			,944	103,288	,347	,15	,161	-,167	,471
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	28,305	,000	-3,262	116	,001	-,36	,111	-,584	-,143
	No se han asumido varianzas iguales			-3,310	102,115	,001	-,36	,110	-,581	-,146
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,411	,523	-,486	116	,628	-,07	,147	-,362	,219
	No se han asumido varianzas iguales			-,486	114,916	,628	-,07	,147	-,362	,220
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	2,980	,087	-,791	116	,431	-,11	,143	-,397	,171
	No se han asumido varianzas iguales			-,786	109,631	,434	-,11	,144	-,399	,172
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	1,120	,292	1,819	116	,071	,25	,138	-,022	,525
	No se han asumido varianzas iguales			1,817	114,758	,072	,25	,138	-,023	,525
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	1,499	,223	-,410	116	,683	-,06	,151	-,361	,237
	No se han asumido varianzas iguales			-,408	111,384	,684	-,06	,152	-,362	,239
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	2,564	,112	1,627	116	,106	,23	,139	-,049	,503
	No se han asumido varianzas iguales			1,622	112,748	,108	,23	,140	-,050	,504
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,603	,439	-1,041	116	,300	-,13	,121	-,365	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,040	115,001	,300	-,13	,121	-,365	,114
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,220	,640	-1,432	116	,155	-,23	,162	-,552	,089
	No se han asumido varianzas iguales			-1,429	114,122	,156	-,23	,162	-,553	,090
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	2,003	,160	-1,066	116	,289	-,14	,127	-,386	,116
	No se han asumido varianzas iguales			-1,072	114,917	,286	-,14	,126	-,385	,115
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	6,261	,014	-,354	116	,724	-,05	,151	-,353	,246
	No se han asumido varianzas iguales			-,357	110,996	,721	-,05	,150	-,350	,243
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	7,990	,006	-1,980	116	,050	-,21	,108	-,427	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-1,996	112,831	,048	-,21	,107	-,425	-,002
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	-1,335	116	,185	-,21	,158	-,524	,102
	No se han asumido varianzas iguales			-1,334	115,135	,185	-,21	,158	-,524	,102
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	8,050	,005	-1,664	116	,099	-,15	,093	-,339	,029
	No se han asumido varianzas iguales			-1,669	115,917	,098	-,15	,093	-,338	,029
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,599	,441	-1,729	116	,086	-,22	,130	-,481	,033
	No se han asumido varianzas iguales			-1,729	115,392	,087	-,22	,130	-,481	,033
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	28,542	,000	-2,690	116	,008	-,22	,083	-,388	-,059
	No se han asumido varianzas iguales			-2,729	103,069	,007	-,22	,082	-,386	-,061
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,150	,700	-2,220	116	,028	-,30	,137	-,575	-,033
	No se han asumido varianzas iguales			-2,233	114,776	,027	-,30	,136	-,574	-,034
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,294	,589	-,428	116	,669	-,04	,088	-,212	,137
	No se han asumido varianzas iguales			-,426	112,426	,671	-,04	,088	-,213	,137
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,000	,987	,151	116	,881	,02	,134	-,245	,285
	No se han asumido varianzas iguales			,150	114,527	,881	,02	,134	-,245	,285

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.11. Comparación de Medias 3º - 4º año

	Cursos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	3º Año	61	3,66	,602	,077
	4º Año	57	3,82	,428	,057
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3º Año	61	2,93	,772	,099
	4º Año	57	3,05	,692	,092
Planificación y gestión del tiempo	3º Año	61	3,64	,606	,078
	4º Año	57	3,82	,630	,083
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	3º Año	61	3,43	,644	,083
	4º Año	57	3,46	,803	,106
Conocimientos básicos de la profesión	3º Año	61	3,51	,674	,086
	4º Año	57	3,72	,559	,074
Comunicación oral y escrita en la lengua	3º Año	61	3,15	,703	,090
	4º Año	57	3,18	,782	,104
Conocimiento de una segunda lengua	3º Año	61	3,54	,621	,080
	4º Año	57	3,68	,540	,071
Habilidades básicas de manejo del computador	3º Año	61	2,67	,790	,101
	4º Año	57	2,44	,846	,112
Habilidades de investigación	3º Año	61	3,56	,592	,076
	4º Año	57	3,67	,664	,088
Capacidad de aprender	3º Año	61	2,67	,701	,090
	4º Año	57	2,44	,926	,123
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	3º Año	61	3,52	,595	,076
	4º Año	57	3,56	,682	,090
Capacidad crítica y autocrítica	3º Año	61	2,84	,734	,094
	4º Año	57	2,68	,985	,130
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	3º Año	61	3,43	,718	,092
	4º Año	57	3,79	,453	,060
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	3º Año	61	3,02	,785	,101
	4º Año	57	3,09	,808	,107
Resolución de problemas	3º Año	61	3,11	,709	,091
	4º Año	57	3,23	,846	,112
Toma de decisiones	3º Año	61	1,92	,737	,094
	4º Año	57	1,67	,764	,101
Trabajo en equipo	3º Año	61	3,13	,763	,098
	4º Año	57	3,19	,875	,116
Habilidades interpersonales	3º Año	61	2,02	,719	,092
	4º Año	57	1,79	,796	,105
Liderazgo	3º Año	61	3,54	,647	,083
	4º Año	57	3,67	,664	,088
Capacidad de trabajar en equipo	3º Año	61	2,80	,853	,109
	4º Año	57	3,04	,906	,120
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	3º Año	61	3,43	,741	,095
	4º Año	57	3,56	,627	,083
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	3º Año	61	2,26	,929	,119
	4º Año	57	2,32	,686	,091
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	3º Año	61	3,54	,647	,083
	4º Año	57	3,75	,510	,068
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	3º Año	61	2,75	,850	,109
	4º Año	57	2,96	,865	,115
Habilidad para trabajar de forma autónoma	3º Año	61	3,70	,527	,068
	4º Año	57	3,86	,480	,064
Diseño y gestión de proyectos	3º Año	61	3,20	,703	,090
	4º Año	57	3,42	,706	,093
Iniciativa y espíritu emprendedor	3º Año	61	3,69	,534	,068
	4º Año	57	3,91	,342	,045
Compromiso ético	3º Año	61	3,08	,802	,103
	4º Año	57	3,39	,675	,089
Preocupación por la calidad	3º Año	61	3,79	,451	,058
	4º Año	57	3,82	,504	,067
Motivación de logro	3º Año	61	3,21	,710	,091
	4º Año	57	3,19	,743	,098

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.12. Prueba de muestras independientes 3º - 4º año

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	11,533	,001	-1,744	116	,084	-,17	,097	-,361	,023
	No se han asumido varianzas iguales			-1,764	108,405	,081	-,17	,096	-,359	,021
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,745	,189	-,874	116	,384	-,12	,135	-,386	,150
	No se han asumido varianzas iguales			-,877	115,814	,382	-,12	,135	-,385	,149
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	5,343	,023	-1,627	116	,107	-,19	,114	-,411	,040
	No se han asumido varianzas iguales			-1,625	114,690	,107	-,19	,114	-,411	,041
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	1,648	,202	-,224	116	,823	-,03	,134	-,295	,235
	No se han asumido varianzas iguales			-,222	107,363	,825	-,03	,135	-,297	,237
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	7,384	,008	-1,845	116	,068	-,21	,114	-,438	,016
	No se han asumido varianzas iguales			-1,857	114,431	,066	-,21	,114	-,436	,014
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,944	,333	-,204	116	,839	-,03	,137	-,299	,243
	No se han asumido varianzas iguales			-,203	112,600	,839	-,03	,137	-,300	,244
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	4,091	,045	-1,333	116	,185	-,14	,107	-,356	,070
	No se han asumido varianzas iguales			-1,339	115,408	,183	-,14	,107	-,355	,069
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,541	,463	1,551	116	,124	,23	,151	-,065	,532
	No se han asumido varianzas iguales			1,548	113,891	,125	,23	,151	-,065	,532
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,289	,592	-,945	116	,347	-,11	,116	-,338	,120
	No se han asumido varianzas iguales			-,941	112,311	,349	-,11	,116	-,339	,121
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	7,266	,008	1,551	116	,124	,23	,151	-,065	,532
	No se han asumido varianzas iguales			1,537	104,107	,127	,23	,152	-,068	,535
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,183	,669	-,313	116	,755	-,04	,118	-,270	,196
	No se han asumido varianzas iguales			-,312	111,375	,756	-,04	,118	-,271	,197
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	7,234	,008	,954	116	,342	,15	,159	-,164	,467
	No se han asumido varianzas iguales			,944	103,288	,347	,15	,161	-,167	,471
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	28,305	,000	-3,262	116	,001	-,36	,111	-,584	-,143
	No se han asumido varianzas iguales			-3,310	102,115	,001	-,36	,110	-,581	-,146
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,411	,523	-,486	116	,628	-,07	,147	-,362	,219
	No se han asumido varianzas iguales			-,486	114,916	,628	-,07	,147	-,362	,220
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	2,980	,087	-,791	116	,431	-,11	,143	-,397	,171
	No se han asumido varianzas iguales			-,786	109,631	,434	-,11	,144	-,399	,172
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	1,120	,292	1,819	116	,071	,25	,138	-,022	,525
	No se han asumido varianzas iguales			1,817	114,758	,072	,25	,138	-,023	,525
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	1,499	,223	-,410	116	,683	-,06	,151	-,361	,237
	No se han asumido varianzas iguales			-,408	111,384	,684	-,06	,152	-,362	,239
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	2,564	,112	1,627	116	,106	,23	,139	-,049	,503
	No se han asumido varianzas iguales			1,622	112,748	,108	,23	,140	-,050	,504
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,603	,439	-1,041	116	,300	-,13	,121	-,365	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,040	115,001	,300	-,13	,121	-,365	,114
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,220	,640	-1,432	116	,155	-,23	,162	-,552	,089
	No se han asumido varianzas iguales			-1,429	114,122	,156	-,23	,162	-,553	,090
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	2,003	,160	-1,066	116	,289	-,14	,127	-,386	,116
	No se han asumido varianzas iguales			-1,072	114,917	,286	-,14	,126	-,385	,115
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	6,261	,014	-,354	116	,724	-,05	,151	-,353	,246
	No se han asumido varianzas iguales			-,357	110,996	,721	-,05	,150	-,350	,243
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	7,990	,006	-1,980	116	,050	-,21	,108	-,427	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-1,996	112,831	,048	-,21	,107	-,425	-,002
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	-1,335	116	,185	-,21	,158	-,524	,102
	No se han asumido varianzas iguales			-1,334	115,135	,185	-,21	,158	-,524	,102
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	8,050	,005	-1,664	116	,099	-,15	,093	-,339	,029
	No se han asumido varianzas iguales			-1,669	115,917	,098	-,15	,093	-,338	,029
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,599	,441	-1,729	116	,086	-,22	,130	-,481	,033
	No se han asumido varianzas iguales			-1,729	115,392	,087	-,22	,130	-,481	,033
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	28,542	,000	-2,690	116	,008	-,22	,083	-,388	-,059
	No se han asumido varianzas iguales			-2,729	103,069	,007	-,22	,082	-,386	-,061
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,150	,700	-2,220	116	,028	-,30	,137	-,575	-,033
	No se han asumido varianzas iguales			-2,233	114,776	,027	-,30	,136	-,574	-,034
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,294	,589	-,428	116	,669	-,04	,088	-,212	,137
	No se han asumido varianzas iguales			-,426	112,426	,671	-,04	,088	-,213	,137
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,000	,987	,151	116	,881	,02	,134	-,245	,285
	No se han asumido varianzas iguales			,150	114,527	,881	,02	,134	-,245	,285

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.13. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 2 (20 y 21 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	de 20 a 21	99	3,54	,628	,063
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,72	,891	,178
	de 20 a 21	99	2,90	,814	,082
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	de 20 a 21	99	3,57	,673	,068
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	3,12	,881	,176
	de 20 a 21	99	3,36	,762	,077
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,712	,142
	de 20 a 21	99	3,49	,691	,069
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,96	,889	,178
	de 20 a 21	99	3,10	,735	,074
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,28	,737	,147
	de 20 a 21	99	3,47	,733	,074
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	2,52	,586	,117
	de 20 a 21	99	2,64	,814	,082
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,44	,821	,164
	de 20 a 21	99	3,49	,676	,068
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	2,56	,712	,142
	de 20 a 21	99	2,55	,773	,078
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	de 20 a 21	99	3,55	,627	,063
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	2,40	,577	,115
	de 20 a 21	99	2,78	,898	,090
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,52	,653	,131
	de 20 a 21	99	3,52	,660	,066
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,84	,850	,170
	de 20 a 21	99	2,94	,806	,081
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	de 20 a 21	99	3,08	,738	,074
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	1,84	,746	,149
	de 20 a 21	99	1,97	,775	,078
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	de 20 a 21	99	3,11	,781	,078
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	1,96	,790	,158
	de 20 a 21	99	2,11	,781	,078
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,40	,707	,141
	de 20 a 21	99	3,53	,719	,072
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	2,60	,816	,163
	de 20 a 21	99	2,91	,846	,085
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	de 20 a 21	99	3,40	,741	,074
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,56	,651	,130
	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,72	,678	,136
	de 20 a 21	99	3,53	,675	,068
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,539	,108
	de 20 a 21	99	2,83	,846	,085
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,76	,597	,119
	de 20 a 21	99	3,67	,553	,056
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	3,16	,746	,149
	de 20 a 21	99	3,12	,799	,080
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,72	,614	,123
	de 20 a 21	99	3,65	,577	,058
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	de 20 a 21	99	3,12	,812	,082
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,56	,651	,130
	de 20 a 21	99	3,64	,597	,060
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	de 20 a 21	99	3,10	,789	,079

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.14. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 2 (20 y 21 años )

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	2,730	,101	1,052	122	,295	,14	,138	-,128	,417
	No se han asumido varianzas iguales			1,130	40,854	,265	,14	,128	-,114	,403
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,538	,465	-,964	122	,337	-,18	,186	-,547	,189
	No se han asumido varianzas iguales			-,913	34,822	,368	-,18	,196	-,577	,219
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	,479	,490	-,562	122	,575	-,09	,152	-,387	,216
	No se han asumido varianzas iguales			-,542	35,517	,591	-,09	,158	-,406	,235
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,410	,523	-,1383	122	,169	-,24	,176	-,592	,105
	No se han asumido varianzas iguales			-,1268	33,625	,214	-,24	,192	-,634	,147
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,036	,850	,418	122	,677	,07	,156	-,243	,373
	No se han asumido varianzas iguales			,411	36,266	,684	,07	,158	-,256	,386
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,263	,609	-,820	122	,414	-,14	,172	-,481	,199
	No se han asumido varianzas iguales			-,732	32,774	,469	-,14	,193	-,533	,251
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,001	,969	-,1185	122	,238	-,19	,164	-,520	,130
	No se han asumido varianzas iguales			-,1182	36,928	,245	-,19	,165	-,529	,139
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	3,542	,062	-,671	122	,503	-,12	,173	-,459	,227
	No se han asumido varianzas iguales			-,814	50,164	,419	-,12	,143	-,403	,171
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,869	,353	-,347	122	,729	-,05	,158	-,368	,258
	No se han asumido varianzas iguales			-,309	32,689	,759	-,05	,178	-,416	,307
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,312	,577	,085	122	,932	,01	,170	-,323	,352
	No se han asumido varianzas iguales			,090	39,561	,929	,01	,162	-,313	,342
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,607	,437	-,1265	122	,208	-,19	,147	-,476	,105
	No se han asumido varianzas iguales			-,1131	32,795	,266	-,19	,164	-,519	,148
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	5,015	,027	-,1997	122	,048	-,38	,189	-,752	-,003
	No se han asumido varianzas iguales			-,2577	57,101	,013	-,38	,147	-,671	-,084
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,032	,859	,033	122	,974	,00	,147	-,287	,297
	No se han asumido varianzas iguales			,033	37,375	,974	,00	,147	-,292	,302
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,593	,443	-,545	122	,587	-,10	,182	-,460	,262
	No se han asumido varianzas iguales			-,528	35,666	,601	-,10	,188	-,482	,283
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,119	,730	-,486	122	,628	-,08	,166	-,410	,248
	No se han asumido varianzas iguales			-,476	36,154	,637	-,08	,170	-,425	,264
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,105	,746	-,753	122	,453	-,13	,172	-,471	,211
	No se han asumido varianzas iguales			-,770	38,117	,446	-,13	,168	-,470	,211
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,001	,973	-,179	122	,858	-,03	,174	-,375	,313
	No se han asumido varianzas iguales			-,182	37,872	,857	-,03	,171	-,377	,315
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,153	,697	-,863	122	,390	-,15	,175	-,498	,196
	No se han asumido varianzas iguales			-,857	36,777	,397	-,15	,176	-,508	,206
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,044	,835	-,781	122	,437	-,13	,160	-,443	,192
	No se han asumido varianzas iguales			-,789	37,549	,435	-,13	,159	-,447	,196
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,338	,562	-,1643	122	,103	-,31	,188	-,682	,063
	No se han asumido varianzas iguales			-,1679	38,100	,101	-,31	,184	-,682	,064
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,437	,510	,461	122	,646	,08	,165	-,250	,402
	No se han asumido varianzas iguales			,472	38,142	,640	,08	,161	-,250	,402
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	3,005	,086	,517	122	,606	,10	,184	-,270	,460
	No se han asumido varianzas iguales			,610	47,630	,545	,10	,156	-,219	,410
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	2,718	,102	1,287	122	,200	,19	,151	-,105	,494
	No se han asumido varianzas iguales			1,284	36,952	,207	,19	,152	-,113	,502
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	14,345	,000	,741	122	,460	,13	,178	-,220	,484
	No se han asumido varianzas iguales			,960	57,715	,341	,13	,137	-,143	,406
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,906	,343	,742	122	,460	,09	,126	-,156	,342
	No se han asumido varianzas iguales			,708	35,127	,483	,09	,132	-,174	,361
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,889	,348	,220	122	,826	,04	,177	-,311	,388
	No se han asumido varianzas iguales			,229	39,106	,820	,04	,169	-,304	,382
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	,388	,535	,562	122	,575	,07	,131	-,185	,332
	No se han asumido varianzas iguales			,542	35,476	,591	,07	,136	-,202	,349
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	2,796	,097	-,892	122	,374	-,16	,181	-,519	,196
	No se han asumido varianzas iguales			-,907	37,856	,370	-,16	,178	-,521	,199
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,660	,418	-,561	122	,576	-,08	,136	-,346	,193
	No se han asumido varianzas iguales			-,533	34,897	,597	-,08	,143	-,367	,215
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	1,729	,191	-,1047	122	,297	-,18	,173	-,523	,161
	No se han asumido varianzas iguales			-,1122	40,715	,268	-,18	,161	-,507	,145

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.15. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 3 (22 y 23 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	de 22 a 23	42	3,76	,484	,075
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,72	,891	,178
	de 22 a 23	42	3,05	,697	,108
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	de 22 a 23	42	3,74	,665	,103
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	3,12	,881	,176
	de 22 a 23	42	3,40	,701	,108
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,712	,142
	de 22 a 23	42	3,64	,618	,095
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,96	,889	,178
	de 22 a 23	42	3,12	,772	,119
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,28	,737	,147
	de 22 a 23	42	3,45	,633	,098
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	2,52	,586	,117
	de 22 a 23	42	2,45	,889	,137
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,44	,821	,164
	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	2,56	,712	,142
	de 22 a 23	42	2,55	,916	,141
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	2,40	,577	,115
	de 22 a 23	42	2,64	,906	,140
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,52	,653	,131
	de 22 a 23	42	3,57	,668	,103
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,84	,850	,170
	de 22 a 23	42	3,02	,780	,120
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	de 22 a 23	42	3,10	,821	,127
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	1,84	,746	,149
	de 22 a 23	42	1,86	,872	,134
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	de 22 a 23	42	3,14	,843	,130
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	1,96	,790	,158
	de 22 a 23	42	1,90	,878	,136
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,40	,707	,141
	de 22 a 23	42	3,57	,590	,091
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	2,60	,816	,163
	de 22 a 23	42	2,83	,935	,144
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	de 22 a 23	42	3,45	,705	,109
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,56	,651	,130
	de 22 a 23	42	2,26	,767	,118
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,72	,678	,136
	de 22 a 23	42	3,69	,563	,087
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,539	,108
	de 22 a 23	42	2,76	,983	,152
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,76	,597	,119
	de 22 a 23	42	3,76	,617	,095
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	3,16	,746	,149
	de 22 a 23	42	3,21	,750	,116
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,72	,614	,123
	de 22 a 23	42	3,83	,490	,076
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	de 22 a 23	42	3,10	,850	,131
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,56	,651	,130
	de 22 a 23	42	3,79	,470	,073
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	de 22 a 23	42	3,02	,811	,125

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.16. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 3 (22 y 23 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	1,303	,258	-,633	65	,529	-,08	,129	-,340	,177
	No se han asumido varianzas iguales			-,611	45,132	,544	-,08	,134	-,352	,188
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	3,832	,055	-1,676	65	,099	-,33	,196	-,718	,063
	No se han asumido varianzas iguales			-1,575	41,449	,123	-,33	,208	-,748	,092
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	2,837	,097	-1,495	65	,140	-,26	,173	-,603	,087
	No se han asumido varianzas iguales			-1,468	47,713	,149	-,26	,176	-,612	,096
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,656	,421	-1,460	65	,149	-,28	,195	-,674	,105
	No se han asumido varianzas iguales			-1,377	41,974	,176	-,28	,207	-,702	,133
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	1,001	,321	-,502	65	,618	-,08	,165	-,413	,247
	No se han asumido varianzas iguales			-,484	45,040	,631	-,08	,171	-,428	,262
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,059	,808	-,771	65	,444	-,16	,206	-,571	,253
	No se han asumido varianzas iguales			-,743	45,005	,461	-,16	,214	-,590	,272
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,654	,421	-1,014	65	,314	-,17	,170	-,512	,167
	No se han asumido varianzas iguales			-,975	44,632	,335	-,17	,177	-,529	,184
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	5,362	,024	,339	65	,736	,07	,200	-,331	,467
	No se han asumido varianzas iguales			,375	64,235	,709	,07	,180	-,293	,428
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,217	,643	-,186	65	,853	-,04	,195	-,425	,353
	No se han asumido varianzas iguales			-,181	46,505	,857	-,04	,200	-,439	,366
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	2,594	,112	,058	65	,954	,01	,214	-,415	,439
	No se han asumido varianzas iguales			,062	60,326	,951	,01	,201	-,389	,414
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,008	,928	-,616	65	,540	-,12	,189	-,493	,260
	No se han asumido varianzas iguales			-,612	49,674	,543	-,12	,190	-,497	,265
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	6,857	,011	-1,201	65	,234	-,24	,202	-,647	,161
	No se han asumido varianzas iguales			-1,340	64,632	,185	-,24	,181	-,605	,119
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,003	,955	-,307	65	,760	-,05	,167	-,386	,283
	No se han asumido varianzas iguales			-,309	51,489	,759	-,05	,166	-,385	,283
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,432	,513	-,902	65	,371	-,18	,204	-,591	,223
	No se han asumido varianzas iguales			-,882	47,157	,382	-,18	,208	-,603	,235
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,467	,497	-,471	65	,639	-,10	,202	-,499	,308
	No se han asumido varianzas iguales			-,480	53,529	,633	-,10	,198	-,493	,303
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,534	,468	-,082	65	,935	-,02	,209	-,435	,400
	No se han asumido varianzas iguales			-,085	56,861	,932	-,02	,201	-,419	,385
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,256	,614	-,306	65	,761	-,06	,205	-,473	,347
	No se han asumido varianzas iguales			-,314	54,852	,754	-,06	,200	-,464	,338
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,551	,460	,258	65	,797	,06	,214	-,372	,482
	No se han asumido varianzas iguales			,265	54,927	,792	,06	,208	-,362	,472
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,340	,562	-1,067	65	,290	-,17	,161	-,492	,149
	No se han asumido varianzas iguales			-1,019	43,644	,314	-,17	,168	-,511	,168
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,395	,532	-1,034	65	,305	-,23	,226	-,684	,217
	No se han asumido varianzas iguales			-1,071	56,081	,289	-,23	,218	-,670	,203
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,249	,619	,154	65	,878	,03	,179	-,330	,385
	No se han asumido varianzas iguales			,154	50,087	,878	,03	,180	-,333	,388
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,172	,680	1,625	65	,109	,30	,183	-,068	,664
	No se han asumido varianzas iguales			1,695	57,211	,096	,30	,176	-,054	,650
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,008	,929	,192	65	,848	,03	,154	-,277	,336
	No se han asumido varianzas iguales			,183	43,420	,855	,03	,161	-,295	,354
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	16,572	,000	,926	65	,358	,20	,214	-,229	,625
	No se han asumido varianzas iguales			1,065	64,678	,291	,20	,186	-,173	,570
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,003	,956	-,012	65	,990	,00	,154	-,310	,306
	No se han asumido varianzas iguales			-,012	51,931	,990	,00	,153	-,308	,305
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,808	,372	-,287	65	,775	-,05	,189	-,432	,323
	No se han asumido varianzas iguales			-,287	50,804	,775	-,05	,189	-,433	,325
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	2,371	,128	-,833	65	,408	-,11	,136	-,385	,159
	No se han asumido varianzas iguales			-,786	42,100	,436	-,11	,144	-,404	,178
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	2,623	,110	-,646	65	,520	-,14	,209	-,553	,283
	No se han asumido varianzas iguales			-,659	53,602	,513	-,14	,205	-,547	,276
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	7,627	,007	-1,643	65	,105	-,23	,137	-,500	,049
	No se han asumido varianzas iguales			-1,515	39,044	,138	-,23	,149	-,527	,076
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,593	,444	-,532	65	,597	-,10	,195	-,494	,286
	No se han asumido varianzas iguales			-,552	56,418	,583	-,10	,188	-,481	,273

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.17. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 4 (24 y 25 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,72	,891	,178
	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	3,12	,881	,176
	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,712	,142
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,96	,889	,178
	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,28	,737	,147
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	2,52	,586	,117
	de 24 a 25	10	2,80	,789	,249
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,44	,821	,164
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	2,56	,712	,142
	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	de 24 a 25	10	3,40	,699	,221
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	2,40	,577	,115
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,52	,653	,131
	de 24 a 25	10	3,60	,843	,267
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,84	,850	,170
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	1,84	,746	,149
	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	1,96	,790	,158
	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,40	,707	,141
	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	2,60	,816	,163
	de 24 a 25	10	2,90	,994	,314
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,56	,651	,130
	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,72	,678	,136
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,539	,108
	de 24 a 25	10	2,70	,949	,300
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,76	,597	,119
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	3,16	,746	,149
	de 24 a 25	10	3,50	,527	,167
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,72	,614	,123
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,56	,651	,130
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	de 24 a 25	10	3,40	,843	,267

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.18. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	6,864	,013	-1,170	33	,251	-,22	,188	-,603	,163
	No se han asumido varianzas iguales			-1,470	28,643	,152	-,22	,150	-,526	,086
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	1,210	,279	-,565	33	,576	-,18	,319	-,828	,468
	No se han asumido varianzas iguales			-,613	20,001	,547	-,18	,294	-,792	,432
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	15,079	,000	-1,779	33	,084	-,42	,236	-,900	,060
	No se han asumido varianzas iguales			-2,409	32,482	,022	-,42	,174	-,775	-,065
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,357	,554	-1,213	33	,234	-,38	,313	-1,017	,257
	No se han asumido varianzas iguales			-1,335	20,667	,197	-,38	,285	-,973	,213
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,660	,422	-,533	33	,598	-,14	,263	-,674	,394
	No se han asumido varianzas iguales			-,546	17,491	,592	-,14	,257	-,680	,400
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	-,123	33	,903	-,04	,325	-,702	,622
	No se han asumido varianzas iguales			-,128	18,005	,900	-,04	,313	-,698	,618
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	6,476	,016	-2,087	33	,045	-,52	,249	-1,027	-,013
	No se han asumido varianzas iguales			-2,616	28,489	,014	-,52	,199	-,927	-,113
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,954	,336	-1,156	33	,256	-,28	,242	-,773	,213
	No se han asumido varianzas iguales			-1,016	13,171	,328	-,28	,276	-,875	,315
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	1,303	,262	-,887	33	,382	-,26	,293	-,856	,336
	No se han asumido varianzas iguales			-,966	20,147	,346	-,26	,269	-,821	,301
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,966	,333	,887	33	,382	,26	,293	-,336	,856
	No se han asumido varianzas iguales			,783	13,258	,447	,26	,332	-,456	,976
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,010	,923	-,144	33	,886	-,04	,278	-,605	,525
	No se han asumido varianzas iguales			-,149	17,943	,883	-,04	,268	-,603	,523
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,778	,384	-,434	33	,667	-,10	,230	-,569	,369
	No se han asumido varianzas iguales			-,397	14,065	,697	-,10	,252	-,640	,440
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,227	,637	-,301	33	,765	-,08	,266	-,621	,461
	No se han asumido varianzas iguales			-,269	13,546	,792	-,08	,297	-,719	,559
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,066	,798	-1,153	33	,257	-,36	,312	-,995	,275
	No se han asumido varianzas iguales			-1,192	17,867	,249	-,36	,302	-,995	,275
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,197	,660	-,694	33	,493	-,20	,288	-,787	,387
	No se han asumido varianzas iguales			-,684	16,163	,504	-,20	,292	-,820	,420
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,394	,534	,487	33	,629	,14	,287	-,445	,725
	No se han asumido varianzas iguales			,467	15,267	,647	,14	,300	-,499	,779
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,004	,951	,276	33	,784	,08	,290	-,510	,670
	No se han asumido varianzas iguales			,267	15,605	,793	,08	,300	-,556	,716
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,108	,745	1,256	33	,218	,36	,287	-,223	,943
	No se han asumido varianzas iguales			1,325	18,607	,201	,36	,272	-,209	,929
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,012	,913	-,758	33	,454	-,20	,264	-,737	,337
	No se han asumido varianzas iguales			-,762	16,815	,457	-,20	,262	-,754	,354
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	2,054	,161	-,923	33	,363	-,30	,325	-,961	,361
	No se han asumido varianzas iguales			-,847	14,123	,411	-,30	,354	-1,059	,459
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	1,518	,227	-,892	33	,379	-,22	,247	-,722	,282
	No se han asumido varianzas iguales			-1,052	24,573	,303	-,22	,209	-,651	,211
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	1,857	,182	,934	33	,357	,26	,278	-,306	,826
	No se han asumido varianzas iguales			,795	12,539	,441	,26	,327	-,449	,969
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	2,566	,119	-,800	33	,430	-,18	,225	-,638	,278
	No se han asumido varianzas iguales			-1,068	31,984	,293	-,18	,169	-,523	,163
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	6,979	,013	1,029	33	,311	,26	,253	-,254	,774
	No se han asumido varianzas iguales			,816	11,399	,431	,26	,319	-,439	,959
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,322	,574	-,193	33	,848	-,04	,208	-,462	,382
	No se han asumido varianzas iguales			-,223	23,553	,825	-,04	,179	-,410	,330
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,054	,817	-1,311	33	,199	-,34	,259	-,868	,188
	No se han asumido varianzas iguales			-1,520	23,540	,142	-,34	,224	-,802	,122
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	3,682	,064	-,877	33	,387	-,18	,205	-,598	,238
	No se han asumido varianzas iguales			-1,137	30,547	,264	-,18	,158	-,503	,143
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,639	,430	-,813	33	,422	-,24	,295	-,841	,361
	No se han asumido varianzas iguales			-,813	16,655	,428	-,24	,295	-,884	,384
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	12,335	,001	-1,570	33	,126	-,34	,217	-,781	,101
	No se han asumido varianzas iguales			-2,072	31,459	,047	-,34	,164	-,675	-,005
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	2,169	,150	-1,726	33	,094	-,48	,278	-1,046	,086
	No se han asumido varianzas iguales			-1,593	14,276	,133	-,48	,301	-1,125	,165

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.19. Comparación de Medias edad 1 (18 y 19 años) edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 18 a 19	25	3,68	,557	,111
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 18 a 19	25	2,72	,891	,178
	mas de 26	9	2,67	,707	,236
Planificación y gestión del tiempo	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 18 a 19	25	3,12	,881	,176
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 18 a 19	25	3,56	,712	,142
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 18 a 19	25	2,96	,889	,178
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 18 a 19	25	3,28	,737	,147
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 18 a 19	25	2,52	,586	,117
	mas de 26	9	2,22	,667	,222
Habilidades de investigación	de 18 a 19	25	3,44	,821	,164
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aprender	de 18 a 19	25	2,56	,712	,142
	mas de 26	9	2,67	1,118	,373
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 18 a 19	25	3,36	,757	,151
	mas de 26	9	3,44	,882	,294
Capacidad crítica y autocrítica	de 18 a 19	25	2,40	,577	,115
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 18 a 19	25	3,52	,653	,131
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 18 a 19	25	2,84	,850	,170
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Resolución de problemas	de 18 a 19	25	3,00	,764	,153
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Toma de decisiones	de 18 a 19	25	1,84	,746	,149
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Trabajo en equipo	de 18 a 19	25	3,08	,759	,152
	mas de 26	9	3,44	,726	,242
Habilidades interpersonales	de 18 a 19	25	1,96	,790	,158
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Liderazgo	de 18 a 19	25	3,40	,707	,141
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 18 a 19	25	2,60	,816	,163
	mas de 26	9	2,89	,333	,111
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 18 a 19	25	3,48	,714	,143
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 18 a 19	25	2,56	,651	,130
	mas de 26	9	1,89	,601	,200
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 18 a 19	25	3,72	,678	,136
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 18 a 19	25	2,96	,539	,108
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 18 a 19	25	3,76	,597	,119
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Diseño y gestión de proyectos	de 18 a 19	25	3,16	,746	,149
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 18 a 19	25	3,72	,614	,123
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Compromiso ético	de 18 a 19	25	2,96	,790	,158
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Preocupación por la calidad	de 18 a 19	25	3,56	,651	,130
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Motivación de logro	de 18 a 19	25	2,92	,702	,140
	mas de 26	9	3,22	1,093	,364

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.20. Prueba de muestras independientes edad 1 (18 y 19 años) edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	5,499	,025	-1,053	32	,300	-.21	,198	-.613	,195
	No se han asumido varianzas iguales			-1,328	24,053	,197	-.21	,157	-.534	,116
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,687	,413	,162	32	,873	,05	,330	-.619	,725
	No se han asumido varianzas iguales			,181	17,812	,859	,05	,295	-.568	,675
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	32,909	,000	-2,163	32	,038	-.52	,240	-1,010	-.030
	No se han asumido varianzas iguales			-3,641	24,000	,001	-.52	,143	-.815	-.225
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	2,204	,147	-1,751	32	,090	-.55	,312	-1,183	,089
	No se han asumido varianzas iguales			-2,254	25,337	,033	-.55	,243	-1,046	-.047
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	1,463	,235	-.412	32	,683	-.11	,259	-.633	,420
	No se han asumido varianzas iguales			-.487	20,326	,632	-.11	,219	-.563	,350
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,212	,648	-.804	32	,427	-.26	,326	-.926	,402
	No se han asumido varianzas iguales			-.921	18,930	,368	-.26	,285	-.858	,334
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	5,039	,032	-1,896	32	,067	-.50	,263	-1,033	,037
	No se han asumido varianzas iguales			-2,391	24,071	,025	-.50	,208	-.927	-.068
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,051	,823	1,262	32	,216	,30	,236	-.183	,779
	No se han asumido varianzas iguales			1,185	12,740	,258	,30	,251	-.246	,842
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	8,815	,006	-1,582	32	,123	-.45	,284	-1,027	,129
	No se han asumido varianzas iguales			-2,265	31,309	,031	-.45	,198	-.853	-.045
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	5,903	,021	-.330	32	,744	-.11	,323	-.766	,552
	No se han asumido varianzas iguales			-.267	10,431	,794	-.11	,399	-.991	,777
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,603	,443	-.275	32	,785	-.08	,307	-.710	,541
	No se han asumido varianzas iguales			-.255	12,516	,803	-.08	,331	-.802	,633
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	6,830	,014	-.562	32	,578	-.16	,277	-.719	,408
	No se han asumido varianzas iguales			-.436	9,932	,672	-.16	,357	-.952	,641
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	1,691	,203	-.610	32	,546	-.15	,240	-.636	,343
	No se han asumido varianzas iguales			-.693	18,520	,497	-.15	,212	-.591	,297
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,009	,925	-.482	32	,633	-.16	,332	-.837	,517
	No se han asumido varianzas iguales			-.478	13,959	,640	-.16	,335	-.879	,559
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,031	,861	-1,894	32	,067	-.56	,293	-1,153	,042
	No se han asumido varianzas iguales			-1,940	14,849	,072	-.56	,286	-1,166	,055
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,007	,936	,987	32	,331	,28	,288	-.302	,871
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	14,530	,334	,28	,284	-.324	,892
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,029	,866	-1,248	32	,221	-.36	,292	-.959	,230
	No se han asumido varianzas iguales			-1,275	14,770	,222	-.36	,286	-.975	,246
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,158	,694	1,344	32	,188	,40	,301	-.209	1,017
	No se han asumido varianzas iguales			1,399	15,326	,182	,40	,289	-.211	1,019
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	2,684	,111	-1,493	32	,145	-.38	,253	-.893	,138
	No se han asumido varianzas iguales			-1,852	23,076	,077	-.38	,204	-.800	,044
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	13,098	,001	-1,023	32	,314	-.29	,282	-.864	,286
	No se han asumido varianzas iguales			-1,463	31,264	,154	-.29	,198	-.692	,114
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	2,798	,104	-1,167	32	,252	-.30	,255	-.818	,222
	No se han asumido varianzas iguales			-1,453	23,312	,160	-.30	,205	-.721	,126
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	2,349	,135	2,704	32	,011	,67	,248	,165	1,177
	No se han asumido varianzas iguales			2,810	15,271	,013	,67	,239	,163	1,179
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,341	,563	-.237	32	,814	-.06	,244	-.555	,439
	No se han asumido varianzas iguales			-.289	22,089	,775	-.06	,200	-.472	,357
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	4,146	,050	1,186	32	,244	,29	,247	-.211	,797
	No se han asumido varianzas iguales			,952	10,316	,363	,29	,308	-.390	,977
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	1,780	,192	-.610	32	,546	-.13	,211	-.559	,301
	No se han asumido varianzas iguales			-.790	25,723	,437	-.13	,163	-.464	,207
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	3,660	,065	1,162	32	,254	,38	,329	-.288	1,052
	No se han asumido varianzas iguales			,971	10,808	,353	,38	,394	-.486	1,251
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	10,566	,003	-1,355	32	,185	-.28	,207	-.701	,141
	No se han asumido varianzas iguales			-2,281	24,000	,032	-.28	,123	-.533	-.027
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,052	,820	-.887	32	,382	-.26	,296	-.865	,340
	No se han asumido varianzas iguales			-.962	16,699	,350	-.26	,273	-.838	,314
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	10,230	,003	-1,440	32	,160	-.33	,228	-.794	,136
	No se han asumido varianzas iguales			-1,922	27,654	,065	-.33	,171	-.680	,022
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	3,799	,060	-.951	32	,349	-.30	,318	-.950	,345
	No se han asumido varianzas iguales			-.774	10,479	,456	-.30	,390	-1,167	,562

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.21. Comparación de Medias edad 2 (20 y 21 años) edad 3 (22 y 23 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 20 a 21	99	3,54	,628	,063
	de 22 a 23	42	3,76	,484	,075
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 20 a 21	99	2,90	,814	,082
	de 22 a 23	42	3,05	,697	,108
Planificación y gestión del tiempo	de 20 a 21	99	3,57	,673	,068
	de 22 a 23	42	3,74	,665	,103
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 20 a 21	99	3,36	,762	,077
	de 22 a 23	42	3,40	,701	,108
Conocimientos básicos de la profesión	de 20 a 21	99	3,49	,691	,069
	de 22 a 23	42	3,64	,618	,095
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 20 a 21	99	3,10	,735	,074
	de 22 a 23	42	3,12	,772	,119
Conocimiento de una segunda lengua	de 20 a 21	99	3,47	,733	,074
	de 22 a 23	42	3,45	,633	,098
Habilidades básicas de manejo del computador	de 20 a 21	99	2,64	,814	,082
	de 22 a 23	42	2,45	,889	,137
Habilidades de investigación	de 20 a 21	99	3,49	,676	,068
	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
Capacidad de aprender	de 20 a 21	99	2,55	,773	,078
	de 22 a 23	42	2,55	,916	,141
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 20 a 21	99	3,55	,627	,063
	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
Capacidad crítica y autocrítica	de 20 a 21	99	2,78	,898	,090
	de 22 a 23	42	2,64	,906	,140
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 20 a 21	99	3,52	,660	,066
	de 22 a 23	42	3,57	,668	,103
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 20 a 21	99	2,94	,806	,081
	de 22 a 23	42	3,02	,780	,120
Resolución de problemas	de 20 a 21	99	3,08	,738	,074
	de 22 a 23	42	3,10	,821	,127
Toma de decisiones	de 20 a 21	99	1,97	,775	,078
	de 22 a 23	42	1,86	,872	,134
Trabajo en equipo	de 20 a 21	99	3,11	,781	,078
	de 22 a 23	42	3,14	,843	,130
Habilidades interpersonales	de 20 a 21	99	2,11	,781	,078
	de 22 a 23	42	1,90	,878	,136
Liderazgo	de 20 a 21	99	3,53	,719	,072
	de 22 a 23	42	3,57	,590	,091
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 20 a 21	99	2,91	,846	,085
	de 22 a 23	42	2,83	,935	,144
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 20 a 21	99	3,40	,741	,074
	de 22 a 23	42	3,45	,705	,109
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
	de 22 a 23	42	2,26	,767	,118
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 20 a 21	99	3,53	,675	,068
	de 22 a 23	42	3,69	,563	,087
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 20 a 21	99	2,83	,846	,085
	de 22 a 23	42	2,76	,983	,152
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 20 a 21	99	3,67	,553	,056
	de 22 a 23	42	3,76	,617	,095
Diseño y gestión de proyectos	de 20 a 21	99	3,12	,799	,080
	de 22 a 23	42	3,21	,750	,116
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 20 a 21	99	3,65	,577	,058
	de 22 a 23	42	3,83	,490	,076
Compromiso ético	de 20 a 21	99	3,12	,812	,082
	de 22 a 23	42	3,10	,850	,131
Preocupación por la calidad	de 20 a 21	99	3,64	,597	,060
	de 22 a 23	42	3,79	,470	,073
Motivación de logro	de 20 a 21	99	3,10	,789	,079
	de 22 a 23	42	3,02	,811	,125

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.22. Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) edad 3 (22 y 23 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	13,365	,000	-2,088	139	,039	-.23	,108	-.441	-.012
	No se han asumido varianzas iguales			-2,316	99,191	,023	-.23	,098	-.421	-.032
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	3,281	,072	-1,033	139	,304	-.15	,144	-.433	,136
	No se han asumido varianzas iguales			-1,100	89,688	,274	-.15	,135	-.417	,120
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	3,302	,071	-1,397	139	,165	-.17	,123	-.416	,072
	No se han asumido varianzas iguales			-1,404	78,167	,164	-.17	,123	-.417	,072
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,076	,783	-.300	139	,765	-.04	,137	-.312	,230
	No se han asumido varianzas iguales			-.310	83,678	,757	-.04	,132	-.305	,222
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	2,969	,087	-1,199	139	,233	-.15	,123	-.392	,096
	No se han asumido varianzas iguales			-1,254	85,916	,213	-.15	,118	-.382	,086
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,077	,782	-.131	139	,896	-.02	,137	-.290	,254
	No se han asumido varianzas iguales			-.129	74,007	,898	-.02	,140	-.297	,261
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	1,074	,302	,172	139	,863	,02	,130	-.234	,279
	No se han asumido varianzas iguales			,183	88,971	,855	,02	,122	-.221	,265
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,598	,441	1,194	139	,234	,18	,154	-.121	,489
	No se han asumido varianzas iguales			1,152	71,552	,253	,18	,160	-.134	,502
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	,127	,722	,146	139	,884	,02	,128	-.234	,272
	No se han asumido varianzas iguales			,141	71,367	,888	,02	,133	-.246	,284
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	2,575	,111	-.014	139	,989	,00	,151	-.300	,296
	No se han asumido varianzas iguales			-.013	66,951	,989	,00	,161	-.324	,320
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	1,210	,273	,568	139	,571	,07	,122	-.172	,311
	No se han asumido varianzas iguales			,531	67,155	,597	,07	,130	-.191	,330
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,105	,746	,813	139	,417	,13	,166	-.193	,463
	No se han asumido varianzas iguales			,811	76,771	,420	,13	,166	-.196	,466
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,083	,774	-.461	139	,645	-.06	,122	-.297	,185
	No se han asumido varianzas iguales			-.459	76,551	,647	-.06	,123	-.300	,188
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,013	,909	-.574	139	,567	-.08	,147	-.375	,206
	No se han asumido varianzas iguales			-.582	79,652	,562	-.08	,145	-.373	,204
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	1,784	,184	-.103	139	,918	-.01	,141	-.292	,263
	No se han asumido varianzas iguales			-.098	70,469	,922	-.01	,147	-.307	,278
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	1,712	,193	,759	139	,449	,11	,148	-.181	,406
	No se han asumido varianzas iguales			,724	69,857	,471	,11	,155	-.197	,423
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,414	,521	-.216	139	,830	-.03	,147	-.323	,259
	No se han asumido varianzas iguales			-.209	72,280	,835	-.03	,152	-.335	,271
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,401	,528	1,382	139	,169	,21	,149	-.089	,502
	No se han asumido varianzas iguales			1,318	69,842	,192	,21	,157	-.106	,519
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,926	,338	-.367	139	,714	-.05	,126	-.295	,203
	No se han asumido varianzas iguales			-.397	93,402	,692	-.05	,116	-.277	,185
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	2,044	,155	,471	139	,638	,08	,161	-.242	,394
	No se han asumido varianzas iguales			,452	70,876	,652	,08	,167	-.258	,410
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,035	,852	-.359	139	,720	-.05	,135	-.314	,218
	No se han asumido varianzas iguales			-.366	80,964	,715	-.05	,132	-.311	,214
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	2,153	,145	1,320	139	,189	,20	,154	-.101	,506
	No se han asumido varianzas iguales			1,383	86,231	,170	,20	,147	-.089	,494
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	4,483	,036	-1,393	139	,166	-.17	,119	-.400	,069
	No se han asumido varianzas iguales			-1,499	92,051	,137	-.17	,110	-.384	,054
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	1,746	,189	,406	139	,686	,07	,164	-.257	,390
	No se han asumido varianzas iguales			,382	67,982	,704	,07	,174	-.281	,413
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	1,340	,249	-.903	139	,368	-.10	,105	-.304	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-.864	70,301	,391	-.10	,110	-.315	,125
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,001	,971	-.644	139	,521	-.09	,145	-.379	,193
	No se han asumido varianzas iguales			-.661	82,005	,511	-.09	,141	-.373	,187
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	10,989	,001	-1,836	139	,068	-.19	,102	-.388	,014
	No se han asumido varianzas iguales			-1,962	90,393	,053	-.19	,095	-.376	,002
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,137	,712	,171	139	,864	,03	,152	-.274	,326
	No se han asumido varianzas iguales			,168	74,205	,867	,03	,154	-.282	,334
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	7,774	,006	-1,442	139	,152	-.15	,104	-.354	,055
	No se han asumido varianzas iguales			-1,586	97,170	,116	-.15	,094	-.336	,038
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,179	,672	,527	139	,599	,08	,146	-.212	,367
	No se han asumido varianzas iguales			,521	75,426	,604	,08	,148	-.218	,372

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.23. Comparación de Medias edad 2 (20 y 21 años) edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 20 a 21	99	3,54	,628	,063
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 20 a 21	99	2,90	,814	,082
	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233
Planificación y gestión del tiempo	de 20 a 21	99	3,57	,673	,068
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 20 a 21	99	3,36	,762	,077
	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
Conocimientos básicos de la profesión	de 20 a 21	99	3,49	,691	,069
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 20 a 21	99	3,10	,735	,074
	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
Conocimiento de una segunda lengua	de 20 a 21	99	3,47	,733	,074
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Habilidades básicas de manejo del computador	de 20 a 21	99	2,64	,814	,082
	de 24 a 25	10	2,80	,789	,249
Habilidades de investigación	de 20 a 21	99	3,49	,676	,068
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Capacidad de aprender	de 20 a 21	99	2,55	,773	,078
	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 20 a 21	99	3,55	,627	,063
	de 24 a 25	10	3,40	,699	,221
Capacidad crítica y autocrítica	de 20 a 21	99	2,78	,898	,090
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 20 a 21	99	3,52	,660	,066
	de 24 a 25	10	3,60	,843	,267
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 20 a 21	99	2,94	,806	,081
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Resolución de problemas	de 20 a 21	99	3,08	,738	,074
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Toma de decisiones	de 20 a 21	99	1,97	,775	,078
	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
Trabajo en equipo	de 20 a 21	99	3,11	,781	,078
	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
Habilidades interpersonales	de 20 a 21	99	2,11	,781	,078
	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
Liderazgo	de 20 a 21	99	3,53	,719	,072
	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 20 a 21	99	2,91	,846	,085
	de 24 a 25	10	2,90	,994	,314
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 20 a 21	99	3,40	,741	,074
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 20 a 21	99	3,53	,675	,068
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 20 a 21	99	2,83	,846	,085
	de 24 a 25	10	2,70	,949	,300
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 20 a 21	99	3,67	,553	,056
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Diseño y gestión de proyectos	de 20 a 21	99	3,12	,799	,080
	de 24 a 25	10	3,50	,527	,167
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 20 a 21	99	3,65	,577	,058
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Compromiso ético	de 20 a 21	99	3,12	,812	,082
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Preocupación por la calidad	de 20 a 21	99	3,64	,597	,060
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Motivación de logro	de 20 a 21	99	3,10	,789	,079
	de 24 a 25	10	3,40	,843	,267

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.24. Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	18,298	,000	-1,808	107	,073	-,36	,202	-,764	,035
	No se han asumido varianzas iguales			-3,084	17,340	,007	-,36	,118	-,614	-,116
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,560	,456	-,004	107	,997	,00	,268	-,533	,531
	No se han asumido varianzas iguales			-,004	11,335	,997	,00	,247	-,543	,541
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	11,665	,001	-1,550	107	,124	-,33	,216	-,762	,093
	No se han asumido varianzas iguales			-2,770	18,742	,012	-,33	,121	-,587	-,081
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,105	,746	-,542	107	,589	-,14	,251	-,635	,362
	No se han asumido varianzas iguales			-,577	11,221	,575	-,14	,236	-,655	,383
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	1,484	,226	-,896	107	,372	-,21	,229	-,658	,248
	No se han asumido varianzas iguales			-,914	10,993	,381	-,21	,224	-,699	,289
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,055	,814	,410	107	,683	,10	,246	-,387	,589
	No se han asumido varianzas iguales			,376	10,529	,714	,10	,269	-,493	,695
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	7,420	,008	-1,376	107	,172	-,33	,236	-,794	,143
	No se han asumido varianzas iguales			-2,135	15,208	,049	-,33	,152	-,650	-,001
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,193	,661	-,608	107	,545	-,16	,269	-,698	,370
	No se han asumido varianzas iguales			-,623	11,028	,546	-,16	,263	-,741	,414
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	1,355	,247	-,915	107	,362	-,21	,224	-,649	,239
	No se han asumido varianzas iguales			-,915	10,904	,380	-,21	,224	-,699	,288
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,514	,475	,937	107	,351	,25	,262	-,274	,765
	No se han asumido varianzas iguales			,792	10,243	,446	,25	,310	-,443	,934
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,186	,667	,692	107	,490	,15	,210	-,271	,562
	No se han asumido varianzas iguales			,633	10,516	,540	,15	,230	-,363	,654
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,783	,378	,947	107	,346	,28	,293	-,304	,859
	No se han asumido varianzas iguales			1,152	12,145	,272	,28	,241	-,247	,803
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,245	,621	-,377	107	,707	-,08	,225	-,531	,361
	No se han asumido varianzas iguales			-,309	10,146	,764	-,08	,275	-,696	,526
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,070	,792	-,976	107	,331	-,26	,267	-,790	,269
	No se han asumido varianzas iguales			-,994	10,986	,342	-,26	,262	-,838	,317
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,499	,482	-,484	107	,629	-,12	,246	-,607	,369
	No se han asumido varianzas iguales			-,458	10,654	,656	-,12	,260	-,694	,456
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,600	,440	1,043	107	,299	,27	,259	-,243	,782
	No se han asumido varianzas iguales			,992	10,677	,343	,27	,272	-,331	,870
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,002	,965	,427	107	,670	,11	,260	-,405	,627
	No se han asumido varianzas iguales			,412	10,773	,689	,11	,270	-,485	,707
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,010	,922	1,989	107	,049	,51	,257	,002	1,021
	No se han asumido varianzas iguales			2,178	11,395	,051	,51	,235	-,003	1,025
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,069	,794	-,314	107	,754	-,07	,238	-,547	,397
	No se han asumido varianzas iguales			-,321	11,015	,754	-,07	,233	-,587	,437
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	2,194	,142	,032	107	,975	,01	,285	-,556	,575
	No se han asumido varianzas iguales			,028	10,360	,978	,01	,326	-,713	,732
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	3,334	,071	-1,234	107	,220	-,30	,240	-,772	,180
	No se han asumido varianzas iguales			-1,741	13,719	,104	-,30	,170	-,661	,069
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,019	,891	,571	107	,569	,16	,288	-,407	,736
	No se han asumido varianzas iguales			,527	10,553	,609	,16	,312	-,526	,855
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	14,013	,000	-1,730	107	,086	-,37	,217	-,804	,055
	No se han asumido varianzas iguales			-3,101	18,833	,006	-,37	,121	-,628	-,122
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,147	,702	,452	107	,652	,13	,284	-,434	,691
	No se han asumido varianzas iguales			,411	10,496	,689	,13	,312	-,562	,819
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	2,596	,110	-,739	107	,461	-,13	,180	-,491	,224
	No se han asumido varianzas iguales			-,923	12,369	,374	-,13	,144	-,447	,180
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	,851	,358	-1,464	107	,146	-,38	,259	-,892	,134
	No se han asumido varianzas iguales			-2,048	13,595	,060	-,38	,185	-,777	,019
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	10,382	,002	-1,365	107	,175	-,25	,186	-,622	,115
	No se han asumido varianzas iguales			-2,193	15,906	,044	-,25	,116	-,499	-,008
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,012	,913	-,293	107	,770	-,08	,269	-,611	,454
	No se han asumido varianzas iguales			-,300	11,016	,770	-,08	,262	-,656	,499
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	10,334	,002	-1,373	107	,172	-,26	,192	-,644	,117
	No se han asumido varianzas iguales			-2,261	16,446	,038	-,26	,117	-,510	-,017
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,531	,468	-1,135	107	,259	-,30	,263	-,821	,223
	No se han asumido varianzas iguales			-1,075	10,654	,306	-,30	,278	-,914	,316

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.25. Comparación de Medias edad 2 (20 y 21 años) edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 20 a 21	99	3,54	,628	,063
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 20 a 21	99	2,90	,814	,082
	mas de 26	9	2,67	,707	,236
Planificación y gestión del tiempo	de 20 a 21	99	3,57	,673	,068
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 20 a 21	99	3,36	,762	,077
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 20 a 21	99	3,49	,691	,069
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 20 a 21	99	3,10	,735	,074
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 20 a 21	99	3,47	,733	,074
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 20 a 21	99	2,64	,814	,082
	mas de 26	9	2,22	,667	,222
Habilidades de investigación	de 20 a 21	99	3,49	,676	,068
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aprender	de 20 a 21	99	2,55	,773	,078
	mas de 26	9	2,67	1,118	,373
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 20 a 21	99	3,55	,627	,063
	mas de 26	9	3,44	,882	,294
Capacidad crítica y autocrítica	de 20 a 21	99	2,78	,898	,090
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 20 a 21	99	3,52	,660	,066
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 20 a 21	99	2,94	,806	,081
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Resolución de problemas	de 20 a 21	99	3,08	,738	,074
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Toma de decisiones	de 20 a 21	99	1,97	,775	,078
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Trabajo en equipo	de 20 a 21	99	3,11	,781	,078
	mas de 26	9	3,44	,726	,242
Habilidades interpersonales	de 20 a 21	99	2,11	,781	,078
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Liderazgo	de 20 a 21	99	3,53	,719	,072
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 20 a 21	99	2,91	,846	,085
	mas de 26	9	2,89	,333	,111
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 20 a 21	99	3,40	,741	,074
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 20 a 21	99	2,46	,861	,087
	mas de 26	9	1,89	,601	,200
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 20 a 21	99	3,53	,675	,068
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 20 a 21	99	2,83	,846	,085
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 20 a 21	99	3,67	,553	,056
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Diseño y gestión de proyectos	de 20 a 21	99	3,12	,799	,080
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 20 a 21	99	3,65	,577	,058
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Compromiso ético	de 20 a 21	99	3,12	,812	,082
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Preocupación por la calidad	de 20 a 21	99	3,64	,597	,060
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Motivación de logro	de 20 a 21	99	3,10	,789	,079
	mas de 26	9	3,22	1,093	,364

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.26. Prueba de muestras independientes edad 2 (20 y 21 años) edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	15,068	,000	-1,663	106	,099	-,35	,213	-,775	,068
	No se han asumido varianzas iguales			-2,767	13,874	,015	-,35	,128	-,628	-,079
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,162	,688	,827	106	,410	,23	,281	-,325	,789
	No se han asumido varianzas iguales			,931	10,034	,374	,23	,250	-,323	,788
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	23,474	,000	-1,929	106	,056	-,43	,225	-,881	,012
	No se han asumido varianzas iguales			-6,426	98,000	,000	-,43	,068	-,568	-,300
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	2,120	,148	-1,168	106	,246	-,30	,260	-,818	,212
	No se han asumido varianzas iguales			-1,652	11,693	,125	-,30	,183	-,704	,098
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	2,493	,117	-,727	106	,469	-,17	,236	-,640	,296
	No se han asumido varianzas iguales			-,951	10,989	,362	-,17	,181	-,569	,226
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,076	,783	-,477	106	,635	-,12	,254	-,625	,383
	No se han asumido varianzas iguales			-,518	9,858	,616	-,12	,234	-,644	,402
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	5,680	,019	-1,217	106	,226	-,30	,249	-,797	,191
	No se han asumido varianzas iguales			-1,843	12,463	,089	-,30	,164	-,660	,054
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	1,634	,204	1,480	106	,142	,41	,280	-,141	,969
	No se han asumido varianzas iguales			1,749	10,299	,110	,41	,237	-,111	,940
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	15,202	,000	-1,724	106	,088	-,39	,228	-,847	,059
	No se han asumido varianzas iguales			-3,025	14,924	,009	-,39	,130	-,672	-,116
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	4,727	,032	-,433	106	,666	-,12	,280	-,676	,434
	No se han asumido varianzas iguales			-,318	8,709	,758	-,12	,381	-,987	,744
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	3,253	,074	,446	106	,656	,10	,226	-,348	,550
	No se han asumido varianzas iguales			,336	8,751	,745	,10	,301	-,582	,784
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,309	,579	,703	106	,483	,22	,316	-,404	,849
	No se han asumido varianzas iguales			,635	9,179	,541	,22	,350	-,567	1,011
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	2,049	,155	-,670	106	,504	-,15	,226	-,600	,297
	No se han asumido varianzas iguales			-,845	10,716	,417	-,15	,179	-,548	,245
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,153	,696	-,215	106	,830	-,06	,282	-,620	,499
	No se han asumido varianzas iguales			-,202	9,304	,844	-,06	,300	-,735	,614
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,167	,684	-1,850	106	,067	-,47	,257	-,983	,034
	No se han asumido varianzas iguales			-1,875	9,564	,092	-,47	,253	-1,043	,093
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,076	,783	1,541	106	,126	,41	,269	-,119	,947
	No se han asumido varianzas iguales			1,828	9,734	,135	,41	,254	-,155	,983
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,021	,886	-1,232	106	,221	-,33	,271	-,870	,203
	No se han asumido varianzas iguales			-1,309	9,761	,220	-,33	,255	-,902	,236
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,037	,848	2,054	106	,042	,56	,271	,019	1,092
	No se han asumido varianzas iguales			2,182	9,761	,055	,56	,255	-,014	1,125
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	3,354	,070	-1,033	106	,304	-,25	,244	-,737	,232
	No se han asumido varianzas iguales			-1,542	12,278	,149	-,25	,164	-,609	,103
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	5,455	,021	,071	106	,944	,02	,285	-,545	,585
	No se han asumido varianzas iguales			,144	19,573	,887	,02	,140	-,272	,312
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	5,338	,023	-1,485	106	,141	-,37	,252	-,873	,125
	No se han asumido varianzas iguales			-2,268	12,570	,042	-,37	,165	-,731	-,016
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	5,224	,024	1,959	106	,053	,58	,294	-,007	1,158
	No se han asumido varianzas iguales			2,639	11,232	,023	,58	,218	,097	1,055
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	4,441	,037	-1,098	106	,275	-,25	,230	-,708	,203
	No se han asumido varianzas iguales			-1,560	11,731	,145	-,25	,162	-,606	,101
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,041	,840	,548	106	,585	,16	,295	-,423	,746
	No se han asumido varianzas iguales			,537	9,441	,604	,16	,301	-,514	,838
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	7,679	,007	-1,182	106	,240	-,22	,188	-,595	,150
	No se han asumido varianzas iguales			-1,789	12,446	,098	-,22	,124	-,492	,047
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	2,728	,102	1,196	106	,234	,34	,287	-,226	,913
	No se han asumido varianzas iguales			,921	8,794	,382	,34	,373	-,503	1,190
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	24,743	,000	-1,830	106	,070	-,35	,193	-,736	,029
	No se han asumido varianzas iguales			-6,096	98,000	,000	-,35	,058	-,469	-,238
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,729	,395	-,362	106	,718	-,10	,279	-,654	,452
	No se han asumido varianzas iguales			-,427	10,285	,678	-,10	,237	-,626	,424
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	8,360	,005	-1,248	106	,215	-,25	,202	-,654	,149
	No se han asumido varianzas iguales			-2,000	13,251	,066	-,25	,126	-,525	,020
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	2,171	,144	-,427	106	,670	-,12	,284	-,684	,442
	No se han asumido varianzas iguales			-,325	8,774	,753	-,12	,373	-,968	,726

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.27. Comparación de Medias edad 3 (22 y 23 años) edad 4 (24 y 25 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 22 a 23	42	3,76	,484	,075
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 22 a 23	42	3,05	,697	,108
	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233
Planificación y gestión del tiempo	de 22 a 23	42	3,74	,665	,103
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 22 a 23	42	3,40	,701	,108
	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
Conocimientos básicos de la profesión	de 22 a 23	42	3,64	,618	,095
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 22 a 23	42	3,12	,772	,119
	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
Conocimiento de una segunda lengua	de 22 a 23	42	3,45	,633	,098
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Habilidades básicas de manejo del computador	de 22 a 23	42	2,45	,889	,137
	de 24 a 25	10	2,80	,789	,249
Habilidades de investigación	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
Capacidad de aprender	de 22 a 23	42	2,55	,916	,141
	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
	de 24 a 25	10	3,40	,699	,221
Capacidad crítica y autocrítica	de 22 a 23	42	2,64	,906	,140
	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 22 a 23	42	3,57	,668	,103
	de 24 a 25	10	3,60	,843	,267
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 22 a 23	42	3,02	,780	,120
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Resolución de problemas	de 22 a 23	42	3,10	,821	,127
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Toma de decisiones	de 22 a 23	42	1,86	,872	,134
	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
Trabajo en equipo	de 22 a 23	42	3,14	,843	,130
	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
Habilidades interpersonales	de 22 a 23	42	1,90	,878	,136
	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
Liderazgo	de 22 a 23	42	3,57	,590	,091
	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 22 a 23	42	2,83	,935	,144
	de 24 a 25	10	2,90	,994	,314
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 22 a 23	42	3,45	,705	,109
	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 22 a 23	42	2,26	,767	,118
	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 22 a 23	42	3,69	,563	,087
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 22 a 23	42	2,76	,983	,152
	de 24 a 25	10	2,70	,949	,300
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 22 a 23	42	3,76	,617	,095
	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
Diseño y gestión de proyectos	de 22 a 23	42	3,21	,750	,116
	de 24 a 25	10	3,50	,527	,167
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 22 a 23	42	3,83	,490	,076
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Compromiso ético	de 22 a 23	42	3,10	,850	,131
	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
Preocupación por la calidad	de 22 a 23	42	3,79	,470	,073
	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
Motivación de logro	de 22 a 23	42	3,02	,811	,125
	de 24 a 25	10	3,40	,843	,267

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.28. Prueba de muestras independientes edad 3 (22 y 23 años) edad 4 (24 y 25 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	3,527	,066	-,856	50	,396	-,14	,161	-,462	,186
	No se han asumido varianzas iguales				20,462					
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,060	,808	,596	50	,554	,15	,248	-,350	,645
	No se han asumido varianzas iguales				13,098					
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	2,485	,121	-,746	50	,459	-,16	,217	-,598	,274
	No se han asumido varianzas iguales				30,493					
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	,048	,828	-,386	50	,701	-,10	,247	-,591	,401
	No se han asumido varianzas iguales				13,535					
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,057	,813	-,258	50	,797	-,06	,221	-,501	,387
	No se han asumido varianzas iguales				12,835					
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,005	,942	,434	50	,666	,12	,274	-,432	,670
	No se han asumido varianzas iguales				13,103					
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	8,232	,006	-1,646	50	,106	-,35	,211	-,772	,076
	No se han asumido varianzas iguales				19,971					
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,598	,443	-1,133	50	,263	-,35	,307	-,964	,269
	No se han asumido varianzas iguales				14,967					
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	1,049	,311	-,872	50	,387	-,22	,257	-,739	,291
	No se han asumido varianzas iguales				14,632					
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,025	,876	,763	50	,449	,25	,324	-,404	,899
	No se han asumido varianzas iguales				13,296					
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,032	,858	,295	50	,769	,08	,258	-,442	,594
	No se han asumido varianzas iguales				14,225					
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	1,259	,267	,465	50	,644	-,14	,307	-,474	,760
	No se han asumido varianzas iguales				16,843					
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	,276	,602	-,116	50	,908	-,03	,247	-,525	,468
	No se han asumido varianzas iguales				11,831					
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,046	,831	-,640	50	,525	-,18	,275	-,729	,376
	No se han asumido varianzas iguales				13,524					
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,001	,971	-,365	50	,716	-,10	,287	-,681	,471
	No se han asumido varianzas iguales				14,033					
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,001	,972	,517	50	,607	,16	,304	-,453	,767
	No se han asumido varianzas iguales				14,222					
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,083	,774	,484	50	,630	,14	,295	-,450	,735
	No se han asumido varianzas iguales				13,952					
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,058	,811	1,020	50	,312	,30	,299	-,295	,905
	No se han asumido varianzas iguales				16,519					
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,094	,761	-,133	50	,895	-,03	,215	-,461	,403
	No se han asumido varianzas iguales				12,236					
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	,537	,467	-,200	50	,842	-,07	,333	-,735	,602
	No se han asumido varianzas iguales				13,059					
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	3,989	,051	-1,049	50	,299	-,25	,236	-,722	,227
	No se han asumido varianzas iguales				19,366					
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	,751	,390	-,135	50	,893	-,04	,282	-,605	,529
	No se han asumido varianzas iguales				11,956					
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	6,474	,014	-1,130	50	,264	-,21	,185	-,582	,163
	No se han asumido varianzas iguales				24,607					
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,100	,753	,180	50	,858	,06	,344	-,629	,752
	No se han asumido varianzas iguales				13,989					
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	,249	,620	-,184	50	,854	-,04	,206	-,453	,377
	No se han asumido varianzas iguales				19,417					
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	1,230	,273	-1,135	50	,262	-,29	,252	-,791	,220
	No se han asumido varianzas iguales				18,815					
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	,768	,385	-,409	50	,684	-,07	,163	-,394	,261
	No se han asumido varianzas iguales				20,730					
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,088	,768	-,355	50	,724	-,10	,295	-,698	,488
	No se han asumido varianzas iguales				14,422					
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	2,451	,124	-,727	50	,470	-,11	,157	-,430	,201
	No se han asumido varianzas iguales				19,775					
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,702	,406	-1,309	50	,197	-,38	,287	-,954	,201
	No se han asumido varianzas iguales				13,261					

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.29. Comparación de Medias edad 3 (22 y 23 años) edad 5 (más de 26 años)

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 22 a 23	42	3,76	,484	,075
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 22 a 23	42	3,05	,697	,108
	mas de 26	9	2,67	,707	,236
Planificación y gestión del tiempo	de 22 a 23	42	3,74	,665	,103
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 22 a 23	42	3,40	,701	,108
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 22 a 23	42	3,64	,618	,095
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 22 a 23	42	3,12	,772	,119
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 22 a 23	42	3,45	,633	,098
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 22 a 23	42	2,45	,889	,137
	mas de 26	9	2,22	,667	,222
Habilidades de investigación	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aprender	de 22 a 23	42	2,55	,916	,141
	mas de 26	9	2,67	1,118	,373
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 22 a 23	42	3,48	,740	,114
	mas de 26	9	3,44	,882	,294
Capacidad crítica y autocrítica	de 22 a 23	42	2,64	,906	,140
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 22 a 23	42	3,57	,668	,103
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 22 a 23	42	3,02	,780	,120
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Resolución de problemas	de 22 a 23	42	3,10	,821	,127
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Toma de decisiones	de 22 a 23	42	1,86	,872	,134
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Trabajo en equipo	de 22 a 23	42	3,14	,843	,130
	mas de 26	9	3,44	,726	,242
Habilidades interpersonales	de 22 a 23	42	1,90	,878	,136
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Liderazgo	de 22 a 23	42	3,57	,590	,091
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 22 a 23	42	2,83	,935	,144
	mas de 26	9	2,89	,333	,111
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 22 a 23	42	3,45	,705	,109
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 22 a 23	42	2,26	,767	,118
	mas de 26	9	1,89	,601	,200
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 22 a 23	42	3,69	,563	,087
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 22 a 23	42	2,76	,983	,152
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 22 a 23	42	3,76	,617	,095
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Diseño y gestión de proyectos	de 22 a 23	42	3,21	,750	,116
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 22 a 23	42	3,83	,490	,076
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Compromiso ético	de 22 a 23	42	3,10	,850	,131
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Preocupación por la calidad	de 22 a 23	42	3,79	,470	,073
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Motivación de logro	de 22 a 23	42	3,02	,811	,125
	mas de 26	9	3,22	1,093	,364

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.30. Prueba de muestras independientes edad 3 (22 y 23 años) edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	2,649	,110	- ,747	49	,459	- ,13	,170	- ,469	,215
	No se han asumido varianzas iguales			- ,948	16,229	,357	- ,13	,134	- ,411	,157
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,310	,580	1,485	49	,144	,38	,257	- ,135	,897
	No se han asumido varianzas iguales			1,470	11,578	,168	,38	,259	- ,186	,948
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	6,840	,012	- 1,173	49	,247	- ,26	,223	- ,711	,187
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,553	41,000	,014	- ,26	,103	- ,469	- ,055
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	2,907	,095	- 1,061	49	,294	- ,26	,247	- ,758	,234
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,318	15,606	,206	- ,26	,199	- ,684	,160
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,318	,575	- ,108	49	,914	- ,02	,220	- ,467	,419
	No se han asumido varianzas iguales			- ,124	13,800	,903	- ,02	,192	- ,436	,389
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,155	,695	- ,372	49	,712	- ,10	,277	- ,661	,454
	No se han asumido varianzas iguales			- ,409	13,041	,689	- ,10	,252	- ,648	,441
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	6,168	,016	- 1,463	49	,150	- ,33	,222	- ,772	,121
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,844	16,003	,084	- ,33	,176	- ,699	,049
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	2,269	,138	,731	49	,468	,23	,315	- ,402	,863
	No se han asumido varianzas iguales			,881	14,838	,392	,23	,261	- ,327	,787
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	9,866	,003	- 1,627	49	,110	- ,41	,254	- ,922	,097
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,590	27,796	,015	- ,41	,159	- ,739	- ,086
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	1,126	,294	- ,340	49	,735	- ,12	,350	- ,822	,584
	No se han asumido varianzas iguales			- ,299	10,425	,771	- ,12	,399	- 1,002	,764
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,671	,417	,113	49	,911	,03	,281	- ,533	,597
	No se han asumido varianzas iguales			,101	10,552	,922	,03	,315	- ,666	,730
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	,157	,693	,257	49	,798	,09	,340	- ,595	,770
	No se han asumido varianzas iguales			,239	10,909	,816	,09	,366	- ,718	,893
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	1,222	,274	- ,403	49	,689	- ,10	,236	- ,570	,380
	No se han asumido varianzas iguales			- ,486	14,882	,634	- ,10	,196	- ,513	,323
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,121	,729	,082	49	,935	,02	,292	- ,563	,611
	No se han asumido varianzas iguales			,076	10,962	,941	,02	,313	- ,665	,713
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,094	,761	- 1,555	49	,126	- ,46	,296	- 1,055	,135
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,684	12,778	,116	- ,46	,273	- 1,052	,131
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,182	,672	,966	49	,339	,30	,312	- ,326	,929
	No se han asumido varianzas iguales			1,089	13,446	,295	,30	,277	- ,295	,898
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,039	,845	- ,995	49	,325	- ,30	,303	- ,911	,308
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,097	13,071	,292	- ,30	,275	- ,895	,292
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,021	,887	1,112	49	,272	,35	,314	- ,282	,981
	No se han asumido varianzas iguales			1,258	13,553	,230	,35	,277	- ,248	,946
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	4,224	,045	- ,988	49	,328	- ,21	,209	- ,626	,213
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,193	14,895	,251	- ,21	,173	- ,575	,162
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	11,153	,002	- ,175	49	,862	- ,06	,318	- ,695	,583
	No se han asumido varianzas iguales			- ,305	37,120	,762	- ,06	,182	- ,424	,313
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	6,429	,014	- 1,323	49	,192	- ,33	,246	- ,820	,169
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,779	18,118	,092	- ,33	,183	- ,709	,059
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	2,013	,162	1,368	49	,178	,37	,273	- ,175	,921
	No se han asumido varianzas iguales			1,603	14,222	,131	,37	,233	- ,125	,871
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	,959	,332	- ,436	49	,664	- ,09	,200	- ,489	,315
	No se han asumido varianzas iguales			- ,511	14,216	,617	- ,09	,171	- ,453	,278
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,622	,434	,269	49	,789	,10	,354	- ,617	,807
	No se han asumido varianzas iguales			,292	12,836	,775	,10	,326	- ,610	,801
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	1,512	,225	- ,596	49	,554	- ,13	,213	- ,555	,301
	No se han asumido varianzas iguales			- ,868	21,779	,395	- ,13	,146	- ,431	,177
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	3,443	,070	1,456	49	,152	,44	,300	- ,166	1,039
	No se han asumido varianzas iguales			1,142	9,678	,281	,44	,382	- ,419	1,292
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	5,042	,029	- 1,013	49	,316	- ,17	,165	- ,497	,164
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,206	41,000	,033	- ,17	,076	- ,319	- ,014
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,982	,327	- ,420	49	,676	- ,13	,302	- ,734	,480
	No se han asumido varianzas iguales			- ,492	14,207	,630	- ,13	,258	- ,680	,426
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	1,780	,188	- ,623	49	,536	- ,10	,166	- ,436	,230
	No se han asumido varianzas iguales			- ,777	15,725	,448	- ,10	,133	- ,385	,179
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	2,036	,160	- ,626	49	,534	- ,20	,317	- ,836	,439
	No se han asumido varianzas iguales			- ,515	9,973	,618	- ,20	,385	- 1,057	,660

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

### 3.2.31. Comparación Medias edad 4 (24 y 25 años) edad 5 (más de 26 años )

	Edad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Capacidad de análisis y síntesis	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	de 24 a 25	10	2,90	,738	,233
	mas de 26	9	2,67	,707	,236
Planificación y gestión del tiempo	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	de 24 a 25	10	3,50	,707	,224
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Conocimientos básicos de la profesión	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Comunicación oral y escrita en la lengua	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Conocimiento de una segunda lengua	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Habilidades básicas de manejo del computador	de 24 a 25	10	2,80	,789	,249
	mas de 26	9	2,22	,667	,222
Habilidades de investigación	de 24 a 25	10	3,70	,675	,213
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Capacidad de aprender	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
	mas de 26	9	2,67	1,118	,373
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	de 24 a 25	10	3,40	,699	,221
	mas de 26	9	3,44	,882	,294
Capacidad crítica y autocrítica	de 24 a 25	10	2,50	,707	,224
	mas de 26	9	2,56	1,014	,338
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	de 24 a 25	10	3,60	,843	,267
	mas de 26	9	3,67	,500	,167
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
	mas de 26	9	3,00	,866	,289
Resolución de problemas	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
	mas de 26	9	3,56	,726	,242
Toma de decisiones	de 24 a 25	10	1,70	,823	,260
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Trabajo en equipo	de 24 a 25	10	3,00	,816	,258
	mas de 26	9	3,44	,726	,242
Habilidades interpersonales	de 24 a 25	10	1,60	,699	,221
	mas de 26	9	1,56	,726	,242
Liderazgo	de 24 a 25	10	3,60	,699	,221
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	de 24 a 25	10	2,90	,994	,314
	mas de 26	9	2,89	,333	,111
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	de 24 a 25	10	3,70	,483	,153
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	de 24 a 25	10	2,30	,949	,300
	mas de 26	9	1,89	,601	,200
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,78	,441	,147
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	de 24 a 25	10	2,70	,949	,300
	mas de 26	9	2,67	,866	,289
Habilidad para trabajar de forma autónoma	de 24 a 25	10	3,80	,422	,133
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Diseño y gestión de proyectos	de 24 a 25	10	3,50	,527	,167
	mas de 26	9	2,78	1,093	,364
Iniciativa y espíritu emprendedor	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	4,00	,000	,000
Compromiso ético	de 24 a 25	10	3,20	,789	,249
	mas de 26	9	3,22	,667	,222
Preocupación por la calidad	de 24 a 25	10	3,90	,316	,100
	mas de 26	9	3,89	,333	,111
Motivación de logro	de 24 a 25	10	3,40	,843	,267
	mas de 26	9	3,22	1,093	,364

# Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

## 3.2.32. Prueba de muestras independientes edad 4 (24 y 25 años) edad 5 (más de 26 años)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Capacidad de análisis y síntesis	Se han asumido varianzas iguales	,022	,883	,075	17	,941	,01	,149	-,303	,326
	No se han asumido varianzas iguales			,074	16,554	,942	,01	,149	-,305	,327
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Se han asumido varianzas iguales	,079	,782	,702	17	,492	,23	,332	-,468	,935
	No se han asumido varianzas iguales			,704	16,919	,491	,23	,332	-,467	,933
Planificación y gestión del tiempo	Se han asumido varianzas iguales	4,530	,048	-,946	17	,357	-,10	,106	-,323	,123
	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	9,000	,343	-,10	,100	-,326	,126
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Se han asumido varianzas iguales	1,736	,205	-,587	17	,565	-,17	,284	-,766	,433
	No se han asumido varianzas iguales			-,598	16,165	,558	-,17	,279	-,757	,424
Conocimientos básicos de la profesión	Se han asumido varianzas iguales	,050	,825	,121	17	,905	,03	,275	-,547	,614
	No se han asumido varianzas iguales			,123	16,444	,904	,03	,271	-,539	,606
Comunicación oral y escrita en la lengua	Se han asumido varianzas iguales	,151	,702	-,645	17	,527	-,22	,344	-,949	,505
	No se han asumido varianzas iguales			-,652	16,863	,523	-,22	,341	-,941	,497
Conocimiento de una segunda lengua	Se han asumido varianzas iguales	,050	,825	,112	17	,912	,02	,198	-,395	,440
	No se han asumido varianzas iguales			,112	16,595	,912	,02	,198	-,397	,442
Habilidades básicas de manejo del computador	Se han asumido varianzas iguales	,450	,511	1,714	17	,105	,58	,337	-,134	1,289
	No se han asumido varianzas iguales			1,729	16,946	,102	,58	,334	-,127	1,283
Habilidades de investigación	Se han asumido varianzas iguales	2,753	,115	-,759	17	,458	-,19	,249	-,714	,336
	No se han asumido varianzas iguales			-,785	13,429	,446	-,19	,241	-,707	,329
Capacidad de aprender	Se han asumido varianzas iguales	,834	,374	-,773	17	,450	-,37	,474	-,1367	,634
	No se han asumido varianzas iguales			-,766	15,822	,455	-,37	,478	-,1382	,648
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Se han asumido varianzas iguales	,765	,394	-,122	17	,904	-,04	,363	-,811	,722
	No se han asumido varianzas iguales			-,121	15,269	,905	-,04	,368	-,827	,738
Capacidad crítica y autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	1,662	,215	-,140	17	,890	-,06	,397	-,894	,783
	No se han asumido varianzas iguales			-,137	14,131	,893	-,06	,405	-,924	,813
Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas	Se han asumido varianzas iguales	1,219	,285	-,206	17	,839	-,07	,323	-,748	,615
	No se han asumido varianzas iguales			-,212	14,855	,835	-,07	,314	-,738	,604
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Se han asumido varianzas iguales	,016	,900	,527	17	,605	,20	,380	-,601	1,001
	No se han asumido varianzas iguales			,524	16,319	,607	,20	,382	-,607	1,007
Resolución de problemas	Se han asumido varianzas iguales	,071	,794	-1,018	17	,323	-,36	,349	-,1092	,381
	No se han asumido varianzas iguales			-1,023	16,985	,321	-,36	,348	-,1089	,378
Toma de decisiones	Se han asumido varianzas iguales	,276	,606	,403	17	,692	,14	,358	-,611	,900
	No se han asumido varianzas iguales			,406	16,997	,690	,14	,356	-,606	,895
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,008	,932	-1,247	17	,229	-,44	,356	-,1196	,307
	No se han asumido varianzas iguales			-1,256	17,000	,226	-,44	,354	-,1191	,302
Habilidades interpersonales	Se han asumido varianzas iguales	,015	,904	,136	17	,894	,04	,327	-,646	,735
	No se han asumido varianzas iguales			,136	16,620	,894	,04	,328	-,649	,737
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	2,121	,164	-,654	17	,522	-,18	,272	-,752	,396
	No se han asumido varianzas iguales			-,670	15,342	,513	-,18	,266	-,743	,387
Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	Se han asumido varianzas iguales	29,705	,000	,032	17	,975	,01	,349	-,724	,747
	No se han asumido varianzas iguales			,033	11,191	,974	,01	,334	-,721	,744
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Se han asumido varianzas iguales	,545	,470	-,365	17	,720	-,08	,213	-,527	,372
	No se han asumido varianzas iguales			-,367	16,993	,718	-,08	,212	-,525	,369
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Se han asumido varianzas iguales	2,816	,112	1,113	17	,281	,41	,369	-,368	1,190
	No se han asumido varianzas iguales			1,140	15,376	,272	,41	,361	-,356	1,178
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Se han asumido varianzas iguales	2,093	,166	,700	17	,493	,12	,175	-,246	,491
	No se han asumido varianzas iguales			,688	14,381	,503	,12	,178	-,258	,503
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Se han asumido varianzas iguales	,162	,692	,080	17	,937	,03	,418	-,850	,916
	No se han asumido varianzas iguales			,080	16,993	,937	,03	,416	-,845	,912
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Se han asumido varianzas iguales	1,084	,312	-,506	17	,620	-,09	,176	-,460	,282
	No se han asumido varianzas iguales			-,512	16,752	,615	-,09	,174	-,455	,278
Diseño y gestión de proyectos	Se han asumido varianzas iguales	6,739	,019	1,867	17	,079	,72	,387	-,094	1,539
	No se han asumido varianzas iguales			1,803	11,261	,098	,72	,401	-,157	1,601
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se han asumido varianzas iguales	4,530	,048	-,946	17	,357	-,10	,106	-,323	,123
	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	9,000	,343	-,10	,100	-,326	,126
Compromiso ético	Se han asumido varianzas iguales	,450	,511	-,066	17	,948	-,02	,337	-,734	,689
	No se han asumido varianzas iguales			-,067	16,946	,948	-,02	,334	-,727	,683
Preocupación por la calidad	Se han asumido varianzas iguales	,022	,883	,075	17	,941	,01	,149	-,303	,326
	No se han asumido varianzas iguales			,074	16,554	,942	,01	,149	-,305	,327
Motivación de logro	Se han asumido varianzas iguales	,413	,529	,399	17	,695	,18	,445	-,761	1,117
	No se han asumido varianzas iguales			,394	15,033	,699	,18	,451	-,784	1,140













#### 4. Análisis Estadístico Rendimiento Académico

##### a. Tablas de Contingencias

TITULACIONES:

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
Titulación	Pedagogía en Educación Diferencial	11	35	46
	Pedagogía en Educación Parvularia	12	44	56
	Pedagogía en Educación Básica	15	68	83
Total		38	147	185

CURSOS:

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
Cursos	Segundo Año	16	51	67
	Tercer Año	16	45	61
	Cuarto Año	6	51	57
Total		38	147	185

EDAD:

		Rendimiento Académico		Total
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	
edad	18-19	8	17	25
	20-21	21	78	99
	22-23	8	34	42
	24-25	0	10	10
	mas de 26	1	8	9
Total		38	147	185

## Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior

---

Género

		Rendimiento Académico		
		Regular y Malo	Muy bueno y bueno	Total
genero	hombre	3	16	19
	mujer	35	131	166
Total		38	147	185



