

## ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso?

## How learning takes place in first year university students at the start and end of the academic year?

**García Martín, M.**

Mondragon Unibertsitatea (España)

**García Martín, M.**

Mondragon Unibertsitatea (Spain)

### Resumen

Las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje desde el paradigma SAL (*Students Approaches to Learning*) ofrecen la posibilidad de conocer cómo los alumnos llevan a cabo su aprendizaje. Los objetivos propuestos en este estudio son dos: 1) conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios cuando llegan a primer curso y al finalizar éste; 2) identificar aspectos relacionados con dichos enfoques que contribuyan a entender y mejorar los procesos de enseñanza. El estudio central consiste en un análisis cuantitativo longitudinal de un año, al principio y al final del cual se miden los enfoques de aprendizaje de los

### Abstract

Research on approaches to learning from the paradigm of SAL (*Student Approaches to Learning*) enables us to know how students carry out learning. In the present study the objectives proposed are twofold; 1) to understand the learning approaches used by university students when commencing their first year of study and at the end of it and 2) to identify aspects of such approaches that can contribute to the understanding and improvement of teaching. The study is based on the longitudinal quantitative analysis over the period of an academic year, during which the learning approaches of first year students are measured on

sujetos. Además, al final del curso también se realiza un análisis cualitativo basado en preguntas abiertas relacionadas con los enfoques de aprendizaje y el contexto educativo. El instrumento utilizado es el R-SPQ-2F (Biggs *et al.*, 2001) validado en su adaptación al euskera (García, 2011) y la muestra del estudio longitudinal comprende 188 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de Mondragon Unibertsitatea. Los resultados muestran que si bien al comienzo del curso no prevalece un enfoque de aprendizaje determinado, durante el primer año los estudiantes evolucionan positivamente, aumentando su enfoque profundo y reduciendo su enfoque superficial hacia el aprendizaje. El presente estudio forma parte de una investigación longitudinal de mayor magnitud sobre los mismos alumnos, llevada a cabo al finalizar éstos el cuarto curso del título de grado. Dicha investigación se halla actualmente en proceso de análisis de datos y próximamente conoceremos los resultados.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, estudiantes universitarios, enfoques de aprendizaje, contextos educativos, métodos activos, desarrollo de competencias.

its commencement and termination. In addition, a further quantitative analysis is carried out at the end of the academic year based on open questions related to learning approaches and the educational context. The instrument used for this longitudinal study on 188 students at the Faculty of Humanities and Education of Mondragon Unibertsitatea is the R-SPQ-2F (Biggs *et al.*, 2001), adapted into Basque and validated (García, 2011). The results show that while at the start of the course a specific learning approach does not prevail, over the course of their first year the students evolve positively, increasing their capacity for in-depth focus and reducing their surface approach to learning. This study is part of a larger longitudinal study on the same students extending until their graduation in their fourth and final year, which is currently undergoing data analysis and the results will be forthcoming.

**Key words:** European Higher Education, university students, approaches to learning, educational contexts, active learning, competency based teaching.

## Introducción

En consonancia con el contexto universitario actual y el paradigma educativo subyacente al Espacio Europeo de Educación Superior - EEES, a la hora de hablar de contextos universitarios hoy en día, resulta imprescindible situarnos en el paradigma centrado en el alumno y en el desarrollo de competencias (Rué, 2004, 2008; Perrenoud, 2008; Yániz, 2008). Dicho paradigma trae consigo, por una parte, cambiar la perspectiva sobre el alumno y verlo como sujeto activo constructor de su proceso de aprendizaje, y por otra, diseñar contextos educativos que estimulen una implicación integral en el desarrollo de competencias (por lo tanto en conocimientos, habilidades y actitudes) del alumno en la

construcción de dicho proceso. Por lo tanto resulta más necesario que nunca conocer bien a esos alumnos de cara a crear contextos educativos (metodologías, sistemas de acompañamiento, relaciones y ambiente positivo de aprendizaje) que repercutan en la calidad de su proceso de aprendizaje universitario (Trillo, 2010).

La universidad de Mondragón (en adelante Mondragon Unibertsitatea) no ha sido ajena a esta realidad desde el año 2000 en el que inició un proceso de innovación, el cual tuvo como punto de partida la elaboración de su proyecto educativo denominado *Mendeberry*. Este proyecto se convierte en la brújula hacia el nuevo contexto y paradigma educativo universitario del siglo XXI, en el cual la implantación de metodologías activas (aprendizaje basado en casos, en proyectos, en aprendizaje cooperativo) se constituye como uno de sus ejes principales. Con la implementación de los nuevos títulos de Grado en el curso 2019-2010, el proyecto *Mendeberry* continúa su desarrollo bajo las mismas premisas dirigidas a conseguir un aprendizaje de calidad centrado en el alumno.

Con la intención obtener *inputs* respecto a ese proceso de aprendizaje, en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea, se han realizado diversas investigaciones bajo el paradigma de investigación educativa denominado *SAL (Student Approach to Learning)*, el cual tiene como base las percepciones de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y es, en nuestra opinión, uno de los paradigmas teóricos que se halla en consonancia con este nuevo marco educativo (Torre, 2007). Los resultados de dichas investigaciones han repercutido en un mayor conocimiento del perfil del alumnado cuando comienza su andadura en HUHEZI y la manera en que este se va desarrollando a lo largo de los cursos (García, 2011, 2012; García e Iñurrategi, 2013).

En la presente investigación damos cuenta de manera específica tanto del perfil inicial de los alumnos de primer curso, mediante el que conoceremos cómo afrontan el aprendizaje antes de comenzar en esta facultad, como también del perfil final de los alumnos del primer curso, el cual nos habla de cómo han integrado su experiencia en el primer año de permanencia en HUHEZI.

A través de los resultados observados en estos dos momentos llegaremos a conocer mucho mejor el perfil de entrada de los alumnos de primer curso de universidad, la manera en que se relacionan con los contextos educativos que encuentran, así como también los aspectos que valoran como positivos en su proceso de aprendizaje universitario.

## Marco teórico

En consonancia, pues, con el contexto universitario actual y el paradigma educativo subyacente al Espacio Europeo de Educación Superior, como ya hemos mencionado anteriormente, una propuesta interesante de cara a abordar el análisis del aprendizaje universitario es la ofrecida por el paradigma *Student Approaches to Learning (SAL)*, es decir, la perspectiva basada en los enfoques de aprendizaje del alumno.

El paradigma SAL centra su foco de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando prioridad a la perspectiva del alumno, por lo tanto coloca al alumno y a su manera de abordar y experimentar el aprendizaje en el epicentro de la explicación

de un proceso educativo de calidad (Biggs, 2005; Marton y Säljö, 1976a, b). Es importante subrayar que el enfoque de aprendizaje no se constituye como una característica que el individuo posea, si no que se considera fruto de la interacción entre el individuo y su contexto de aprendizaje; por lo tanto no es una característica estática o inamovible del sujeto. Es decir, el desarrollo de un determinado enfoque de aprendizaje se relaciona con las experiencias educativas vividas por el alumno y posee, por lo tanto, una naturaleza contextual. También conviene señalar que la convivencia de ambos enfoques en una misma persona es posible ya que no son mutuamente excluyentes y dependen de las diferentes experiencias educativas alrededor del sujeto. (Entwistle y McCune, 2004; Biggs, 2005).

A su vez, los enfoques de aprendizaje se constituyen como un conjunto de intenciones y estrategias que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, cuando hablamos de enfoques de aprendizaje, implícitamente hablamos tanto de motivación (conjunto de intenciones) como de estrategias (orientaciones de actuación) a la hora de abordar el aprendizaje en un contexto determinado (Biggs, 1985, 2005).

Los estudios realizados en torno a este paradigma por los investigadores más representativos (Biggs *et al.*, 2001; Entwistle *et al.*, 2002), proponen que los enfoques de aprendizaje son principalmente dos: enfoque superficial y enfoque profundo. Dicha propuesta ha sido apoyada con los resultados derivados con diversas muestras universitarias (Gargallo *et al.*, 2006; González *et al.*, 2011; Hernández Pina *et al.*, 2002).

A grandes rasgos, el enfoque profundo se caracteriza por la intención de comprender el significado de lo que se trabaja académicamente, realizar uniones entre los contenidos nuevos y la experiencia previa, y presentar conductas y estrategias de aprendizaje de carácter autorregulado. Esta conducta autorregulada está guiada por la búsqueda de sentido o significado personal de la situación académica o de aprendizaje y la satisfacción (motivación intrínseca) que esto produce. Por su parte, el enfoque superficial de aprendizaje, al contrario que el enfoque profundo, se caracteriza por no dar importancia a la búsqueda de significado y tender a memorizar los contenidos de manera más bien inconexa, con el objetivo de aprobar o por lo menos no fracasar (motivación extrínseca). Se presentan conductas poco autorreguladas.

A nivel más específico, los rasgos generales descritos pueden ser desglosados en características más concretas propias de los alumnos que adoptan uno u otro enfoque desde diferentes dimensiones, entre las cuales se proponen las siguientes (Entwistle y McCune, 2004; Hernández Pina *et al.*, 2005; Marton *et al.*, 2005; Pérez Cabaní, 2005): la concepción de aprendizaje o el concepto que los alumnos tienen sobre éste, las estrategias de aprendizaje que utilizan, las emociones experimentadas respecto al aprendizaje, y, por último, la percepción de determinadas variables contextuales, como pueden ser, entre otras, las ayudas percibidas en el contexto educativo.

Por lo que respecta al área de las competencias a desarrollar por los alumnos universitarios, y concretamente centrándonos en las competencias transversales, conocer a nuestros alumnos en lo relacionado a los enfoques de aprendizaje ofrece una información privilegiada respecto a la competencia transversal de “aprender a aprender”. Son diversas las investigaciones que muestran cómo los enfoques de aprendizaje se relacionan con elementos básicos relativos a la competencia para el aprendizaje a lo

largo de la vida (*life long learning*), como son: autorregulación (Suarez *et al.*, 2004), buen auto-concepto académico (Gargallo, 2006), autoeficacia (Zusho *et al.*, 2003) y motivación intrínseca (Gil *et al.*, 2009; Rinaudo *et al.*, 2003).

No podemos olvidar que, de alguna manera, el aprendizaje a lo largo de la vida es el motor central del nuevo paradigma educativo y que, en términos del paradigma SAL hablaremos de calidad de aprendizaje siempre que el contexto educativo contribuya a que los alumnos evolucionen hacia una predominancia del enfoque profundo sobre el enfoque superficial y además, el primero vaya en aumento y el segundo en disminución (Biggs, 2005; Monroy y Hernández Pina, 2014).

A su vez, existen investigaciones que muestran la estrecha relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, resultando que los alumnos que muestran un enfoque profundo obtienen mejores resultados académicos que los alumnos que muestran un enfoque superficial (Barca *et al.*, 2008; Gargallo *et al.*, 2006; Muñoz y Gómez, 2005).

En lo que respecta a la evaluación o medida de los enfoques de aprendizaje, por una parte se propone la metodología de tipo cuantitativo basada en cuestionarios de respuesta cerrada, como el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* o R-SPQ-2F (Biggs *et al.*, 2001), y el *Approaches to Learning and Studying Inventory* o ALSI, de Entwistle *et al.* (2002), ambos ofrecen la posibilidad de trabajar con muestras de gran tamaño y utilizar procedimientos estadísticos cuantitativos para los análisis de datos. Respecto al primero (R-SPQ-2F), en los últimos años se han realizado adaptaciones a diversos idiomas (Blanco *et al.*, 2009; Recio y Cabero, 2005). En la investigación realizada por García y García (2014), en relación a la adaptación al euskera de dicho instrumento, los resultados confirman la estructura factorial de los dos factores (enfoque profundo y superficial). Además, las escalas muestran aceptables coeficientes de fiabilidad y la validez concurrente del instrumento es adecuada.

Por otra parte, la evaluación de carácter cualitativo respecto a los enfoques de aprendizaje, presente desde los trabajos pioneros de carácter fenomenográfico ubicados en el paradigma SAL (Marton y Säljö, 1976a,b) resulta a su vez imprescindible en cuanto que, por medio de las impresiones propias de los sujetos, se contribuye a enriquecer la caracterización y fortalecer la conceptualización de cada tipo de enfoque de aprendizaje (Kember, *et al.*, 1999; McCune, 2001).

Se recomienda la utilización de ambas metodologías para abordar con mayor seguridad las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y otros aspectos relacionados (Monroy y Hernández Pina, 2014).

## Objetivos

A través de esta investigación pretendemos llegar a conocer mejor las características de los alumnos de primer curso de universidad relacionadas con los enfoques de aprendizaje, así como la manera en que se relacionan con los contextos educativos ofertados, en este caso, en HUHEZI. A su vez, queremos realizar un acercamiento a los aspectos que los alumnos valoran como positivos en su proceso de aprendizaje universitario.

Toda esta información redundará en *inputs* significativos de cara a la mejora de la calidad de la oferta educativa de HUHEZI, incluyendo en ésta la mejora también en el bienestar y la evolución académica de nuestros alumnos.

## Metodología

El diseño de la investigación posee un carácter mixto donde por un lado se realiza un abordaje cuantitativo sobre los enfoques de aprendizaje de los alumnos en su primer año de universidad, y por otro, un abordaje cualitativo a diversas cuestiones relacionados con dichos enfoques (concepción de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, experiencia afectiva sobre el aprendizaje, apoyos percibidos y actitud a adoptar de cara al aprendizaje).

Además de ese carácter mixto, también se desarrolla una investigación de corte longitudinal. Para ello se plantean dos momentos de medición: al comienzo del curso (setiembre) y al final de curso (junio).

## Muestra

La recogida de datos se realiza en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitateko a lo largo del curso 2010-2011, y los sujetos de la investigación son los alumnos de primer curso de los estudios de Grado. Se cuenta con una muestra compuesta por 244 alumnos, que constituyen el 97% de todos los alumnos de primero. El rango de edad se ha situado entre 17 y 47 años, con una media de 19,3 años. La distribución por sexos ha sido de un 68,3% de mujeres y de un 31,7% de hombres.

Los alumnos se han distribuido en tres títulos de Grado: Educación Infantil, Educación Primaria y Comunicación Audiovisual. En la Tabla 1 pueden observarse los datos específicos de la muestra relativos a cada titulación.

**Tabla 1.** Distribución de la muestra en función de la titulación, edad y sexo.

Títulos	Número alumnos		Sexo			
			Mujeres		Hombres	
	n	% respecto muestra total	n	% respecto muestra título	n	% respecto muestra título
Educación Infantil	98	%40	85	%86,7	12	%13,3
Educación Primaria	106	%43	60	%56,6	47	%43,3
Comunicación Audiovisual	40	%17	21	%52,5	19	%47,5
<b>Muestra total</b>	<b>244</b>	<b>%100</b>	<b>166</b>	<b>%68,3</b>	<b>78</b>	<b>%31,7</b>

## Instrumentos

Los instrumentos de obtención de datos utilizados para esta investigación se dividen en dos modalidades, en función del tipo de análisis a realizar:

- Instrumento para el análisis cuantitativo, del que se derivan los datos que puede procesarse estadísticamente: R-SPQ-2F (E).
- Instrumento para el análisis cualitativo, del que obtenemos información que contribuye a interpretar y entender mejor los resultados de carácter cuantitativo: Cuestionario de preguntas abiertas.

#### **a.- Instrumento para el análisis cuantitativo**

El instrumento utilizado ha sido el R-SPQ-2F (E), es decir, el R-SPQ-2F creado por Biggs *et al.* (2001) adaptado al euskera (García, 2011; García y García, 2014). Dicho instrumento consta de 20 ítems de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*totalmente en desacuerdo / muy rara vez es verdad en mi caso*) a 5 (*totalmente de acuerdo/ siempre o casi siempre verdad en mi caso*).

En este apartado queremos señalar que, aunque no adquiere la forma de un instrumento propiamente dicho, en la medición de final de curso se ha añadido una pregunta sobre la satisfacción del alumno respecto a la titulación cursada. La respuesta se recoge en valores que van del 1 al 10.

#### **b.- Instrumento para el análisis cualitativo**

Para la realización del análisis cualitativo se reparte a todos los alumnos un cuestionario de cinco preguntas abiertas a la vez que completan el R-SPQ-2F (E). Estas preguntas de carácter abierto se plantean a modo de entrevista semiestructurada escrita (Papinczak, 2008), y se refieren a los distintos aspectos mencionados relacionados con los enfoques de aprendizaje.

Las preguntas son las siguientes:

1.- *¿Qué es para ti aprender? ¿Qué quieres decir cuando dices que has aprendido algo? Pon ejemplos para que tu respuesta sea más clara.*

2.- *¿Cómo consigues aprender, qué haces para aprender? Explica cómo haces para aprender, y por qué crees que te va bien esa manera de hacerlo.*

3.- *¿Crees que ha cambiado en algo tu forma de aprender este curso?*

4.- *¿Qué tipo de experiencia de aprendizaje ha supuesto para ti este primer año en HUHEZI; la has vivido como algo agradable o como desagradable? ¿Por qué, qué aspectos han tenido mayor importancia para ti?*

5.- *¿Qué tipo de consejo le darías a alguien que va a matricularse en HUHEZI? ¿Qué tendría que hacer esa persona para sacar el mayor provecho a sus estudios?*

## Resultados

Con el objetivo de ofrecer los resultados obtenidos de la manera más ordenada posible, éstos han sido agrupados en función del tipo de análisis realizado. Así, en primer lugar, se ofrecen los datos derivados del análisis cuantitativo, y en un segundo momento, los obtenidos del análisis cualitativo.

### a.- Resultados del análisis cuantitativo

En el apartado a.1. se ofrecen el perfil de comienzo del primer curso respecto a los enfoques de aprendizaje de todos los alumnos participantes en la investigación en el momento del inicio del curso; el análisis se efectúa tanto de una manera global respecto a toda la muestra como en función de otros dos factores de agrupación de la misma (el título de grado al que pertenecen y el sexo). Posteriormente, en el apartado a.2. se muestran los resultados del estudio de carácter longitudinal, en el cual los datos recogidos pertenecen a los alumnos que han respondido en los dos momentos de medición. Para finalizar, por medio del apartado a.3. conoceremos el nivel de satisfacción de los alumnos de primero respecto al título cursado.

#### *a.1.- Perfil de inicio de toda la muestra participante en la investigación*

Respecto al perfil de inicio, cabe explicar que se trata de la medición realizada en setiembre, es decir, anterior al inicio del curso propiamente dicho. Por ello, es interesante resaltar que esta medición hace referencia al enfoque de aprendizaje que los alumnos traen consigo en función de la experiencia educativa que han experimentado anteriormente a su ingreso en la universidad (en coherencia con el carácter interactivo o contextual de los enfoques de aprendizaje, expuesto en el marco teórico de este trabajo).

Como exponíamos en el apartado referido a la muestra, el número de participantes en esta investigación al comienzo del curso es de 244, lo que supone el 97% de todos los alumnos de primero. Dado el alto grado de representatividad de la población a la que se refiere nos ha parecido oportuno exponer aquí este análisis, junto con el estudio longitudinal posterior.

En la Tabla 2 se ofrecen los resultados referidos al tipo de enfoque –profundo/superficial– presente en los alumnos de primero al inicio de curso. Son puntuaciones medias que oscilan entre 1 (puntuación mínima) y 5 (puntuación máxima). A su vez, para una adecuada interpretación de la tabla, hay que señalar que las puntuaciones correspondientes al enfoque superficial deben interpretarse en dirección contraria a las del enfoque profundo; de esta manera, por ejemplo, obtener una puntuación alta en enfoque superficial tiene un significado negativo de cara a una aprendizaje de calidad, mientras que obtener una puntuación alta en enfoque profundo tiene un significado positivo.

**Tabla 2.** Puntuaciones medias de los enfoques de aprendizaje.

	COMIENZO CURSO	
	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Puntuación media	2,70	2,71
DT	0,50	0,60

Tanto la puntuación referida a enfoque profundo como la referida a enfoque superficial se hallan claramente próximas (2,70, profundo; 2,71, superficial) Por lo tanto no puede decirse que haya un enfoque que prevalezca sobre el otro.

En la tabla 3 se refleja un análisis más minucioso de los resultados respecto a al título de grado escogido (y respecto al cual todavía no han iniciado estudios)

**Tabla 3.** Puntuaciones medias de los enfoques de aprendizaje según título.

	COMIENZO CURSO		
	Educación Infantil	Educación Primaria	Comunicación Audiovisual
Enfoque profundo	2,74	2,67	2,69
Enfoque superficial	2,61	2,78	2,79

Cabe destacar las puntuaciones del título de Grado en Educación Infantil, donde aparece la puntuación más alta en enfoque profundo (2,74) y la más baja en enfoque superficial (2,61). No obstante, las diferencias entre títulos no son estadísticamente significativas.

En la tabla 4 se ofrecen los resultados correspondientes a enfoques de aprendizaje en función del sexo de los participantes.

**Tabla 4.** Puntuaciones medias de los enfoques de aprendizaje según sexo.

	Mujer	Hombre
Enfoque profundo	2,67	2,78
Enfoque superficial	2,62	2,93

Si bien los hombres presentan un mayor enfoque profundo inicial (2,78) respecto a las mujeres (2,67), la diferencia no llega a ser significativa estadísticamente. En cambio, la diferencia en enfoque superficial, en el que las mujeres puntúan más bajo (2,62 frente a 2,93 de los hombres), sí llega a ser estadísticamente significativa ( $p < 0,001$ ) dándose un tamaño del efecto de nivel moderado ( $d = 0,53$ ).

### **a.2.- Estudio longitudinal**

Recordamos que los resultados de este estudio longitudinal son los pertenecientes a los alumnos que han participado en la investigación en los dos momentos del diseño: al comienzo y al final del curso. Así pues, en el presente apartado se exponen los resultados relativos a una muestra de 188 alumnos (aproximadamente el 75% de la población).

Al hablar del perfil de final de curso, hablamos de la medición realizada en junio, es decir, cuando el primer curso ya ha finalizado totalmente. Por lo tanto, en función del planteamiento descrito al inicio del apartado anterior (a.1.), con esta medición se hace referencia al tipo de enfoque de aprendizaje que los alumnos han desarrollado en/a lo largo de su experiencia en el contexto educativo de HUHEZI.

Seguidamente en las tablas 5, 6 y 7 se exponen los resultados obtenidos en ambas mediciones, en un primer lugar respecto a la muestra global de este estudio longitudinal,

y posteriormente en función de otros dos factores de agrupación de la misma (el título de grado al que pertenecen y el sexo).

**Tabla 5.** Puntuaciones medias de los enfoques de aprendizaje al comienzo y al final de curso.

	COMIENZO CURSO	FINAL CURSO
Enfoque profundo	2,69	3,23
Enfoque superficial	2,72	2,09

La diferencia obtenida entre ambos momentos de medición respecto a cada uno de los tipos de enfoque de aprendizaje resulta estadísticamente significativa ( $p < 0,001$ ) y con un tamaño del efecto grande en ambos casos: enfoque profundo,  $d = -1,19$ ; enfoque superficial,  $d = 1,07$ . Es decir, en ambos enfoques es digno de tenerse en cuenta el cambio observado y la dirección que toma: aumenta el enfoque profundo y disminuye el enfoque superficial. A su vez, si bien al comienzo de curso los alumnos no presentan un enfoque de aprendizaje especialmente definido, al final del primer curso en HUHEZI el enfoque predominante en ellos es el profundo.

En la tabla 6 se refleja un análisis más minucioso de los resultados respecto a al título de grado escogido y cursado en el primer año de universidad.

**Tabla 6.** Puntuaciones medias de los enfoques de aprendizaje según título al comienzo y final del curso.

	COMIENZO CURSO	FINAL CURSO	d Cohen
<b>Enfoque profundo</b>			
Educación Infantil	2,73	3,31	-1,32
Educación Primaria	2,64	3,20	-1,02
Comunicación Audiovisual	2,73	3,12	-1,00
<b>Enfoque superficial</b>			
Educación Infantil	2,61	1,96	1,05
Educación Primaria	2,82	2,05	1,67
Comunicación Audiovisual	2,74	2,45	0,52

La diferencia obtenida entre ambos momentos de medición respecto a cada uno de los tipos de enfoque de aprendizaje y en cada título de grado resulta estadísticamente significativa en todos los casos ( $p < 0,001$ ), excepto en Enfoque Superficial en el caso de Comunicación Audiovisual en el que  $p < 0,01$ . Es decir, en todas las titulaciones el cambio observado en el aumento o disminución de puntuaciones medias respecto a ambos enfoques es significativo; además, como puede observarse en la tabla, el tamaño del efecto es grande en todos los casos, excepto de nuevo en Enfoque Superficial en el caso de Comunicación Audiovisual en el cual el tamaño del efecto es moderado ( $d = 0,52$ ).

No obstante, aun pudiendo afirmar que en todos los títulos de grado los alumnos experimentan al final de curso una predominancia de enfoque profundo, la evolución respecto a cada enfoque tiene sus particularidades según el título de grado. Así:

En Educación Infantil si bien al comienzo de curso los alumnos no presentan un enfoque de aprendizaje especialmente definido, al final del primer curso en HUHEZI el enfoque claramente predominante es profundo. Además, los cambios en ambos

enfoques son a tener en cuenta dado el gran tamaño del efecto observado, aumentando el enfoque profundo y disminuyendo el enfoque superficial.

En Educación Primaria los alumnos presentan un enfoque de aprendizaje superficial algo mayor que el profundo al comienzo de curso; no obstante, al final del primer curso en HUHEZI el enfoque predominante es profundo. Al igual que en Educación Infantil, además, los cambios en ambos enfoques son a tener en cuenta dado el gran tamaño del efecto observado, aumentando el enfoque profundo y disminuyendo el enfoque superficial.

Junto a este resultado, hay que resaltar de manera especial el gran tamaño del efecto observado en lo que respecta específicamente al enfoque superficial, bajando éste de una manera evidente.

En Comunicación Audiovisual, al igual que en Educación Infantil, si bien al comienzo de curso los alumnos no presentan un enfoque de aprendizaje especialmente definido, al final del primer curso en HUHEZI el enfoque predominante es profundo.

Respecto al enfoque profundo, el tamaño del efecto observado es grande, pero no ocurre lo mismo con el enfoque superficial, dado que el tamaño del efecto es moderado.

Para finalizar el apartado del análisis de los resultados en enfoques de aprendizaje, en la tabla 7 pueden observarse los referidos al sexo de los participantes.

**Tabla 7.** Puntuaciones medias de los enfoques de aprendizaje según sexo al comienzo y al final del curso.

	COMIENZO CURSO	FINAL CURSO	d Cohen
<b>Enfoque profundo</b>			
Mujeres	2,67	3,25	-1,08
Hombres	2,75	3,19	-0,87
<b>Enfoque superficial</b>			
Mujeres	2,61	1,99	1,36
Hombres	2,96	2,32	1,07

La diferencia obtenida entre ambos momentos de medición respecto a cada uno de los tipos de enfoque de aprendizaje y en función del sexo de los participantes, resulta estadísticamente significativa en todos los casos ( $p < 0,001$ ). Es decir, en ambos sexos el cambio observado en la subida o bajada de puntuaciones medias respecto a ambos enfoques es significativo. Como puede observarse en la tabla, el tamaño del efecto es grande en todos los casos. En ambos sexos se da predominancia del enfoque profundo al final del curso sobre el enfoque superficial, y la evolución observada a lo largo del curso también es la misma: aumentando el enfoque profundo y disminuyendo el enfoque superficial.

### ***a.3.- Nivel de satisfacción respecto al título de grado cursado***

Esta pregunta fue respondida por el total de alumnos que formaron parte de la medición de final de curso (N=212), lo que supone el 84% de todos los alumnos de primero. Se obtuvo una media de 8,28 (DT=1,04). En la tabla 8 se muestran los resultados en función del título cursado y del sexo de los participantes.

**Tabla 8.** Nivel de satisfacción sobre el título de grado según título cursado.

	Educación Infantil	Educación Primaria	Comunicación Audiovisual
Nivel de satisfacción	8,50	8,28	7,71

La diferencia entre los tres títulos de Grado respecto al nivel de satisfacción sobre el título cursado no llega a resultar estadísticamente significativa. Como puede observarse, la puntuación media más alta corresponde a Educación Infantil y la más baja a Comunicación Audiovisual.

Por otra parte, respecto al sexo de los participantes, y siendo mayor la puntuación media del nivel de satisfacción en las mujeres (8,32 sobre 8,13 de los hombres), no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos.

### **b.- Análisis cualitativo de los aspectos relacionados con los enfoques de aprendizaje**

Posteriormente al vaciado de los datos obtenidos en las preguntas abiertas realizadas en el cuestionario de carácter cualitativo, se establecen, en función del marco teórico descrito, las categorías de aspectos relacionados con los enfoques de aprendizaje. Los resultados que presentamos a continuación hacen referencia a toda la muestra, sin distinción de títulos de grado. Dichos resultados se organizan de la siguiente manera: Nombre de la categoría, breve explicación de ésta, sub-categorías asociadas a dicha categoría principal y ejemplos de cómo son expresadas éstas en palabras de los alumnos.

Las categorías obtenidas han sido las siguientes:

- 1.- Concepciones de aprendizaje.
- 2.- Estrategias de aprendizaje.
- 3.- Emociones positivas respecto al aprendizaje experimentado.
- 4.- Ayudas percibidas respecto al aprendizaje experimentado.
- 5.- Actitud del alumno de cara al aprendizaje.

**1.- Concepciones de aprendizaje:** Cómo entienden los alumnos el aprender, en qué consiste, cuándo logran aprender. Son principalmente tres las subcategorías identificadas:

- Aprender como sinónimo de memorizar y volcar lo que se recuerda en un examen:
 

“Para mí aprender quiere decir que estoy preparado para ir al examen porque tengo toda la información en la cabeza, me la sé de memoria”

“Aprender es estudiar lo que han explicado en clase para aprobar el examen.”
- Aprender como sinónimo de entender y relacionar conceptos entre sí, normalmente de cara a una aplicación de lo aprendido:
 

“Digo que he aprendido cuando entiendo o domino ese tema.”

“Puedo decir que he aprendido algo cuando soy capaz de explicar lo que he estudiado y soy capaz de hacer relaciones con lo que ya sabía antes.”

- Aprender como sinónimo de crecimiento personal (y profesional):

“En esta vida estamos aprendiendo continuamente, todos los días aprendes algo que te influye en lo que eres, que te cambia.”

“Aprender para mí consiste en interiorizar nuevos conocimientos, y creo que eso en un futuro me podrá hacer más feliz, que me ayudará a hacer frente a la vida.”

**2.- Estrategias de aprendizaje:** Qué hacen para aprender, qué pasos dan, que instrumentos o apoyos utilizan. En estrecha relación con la categoría anterior, se detectan dos sub-categorías principales de estrategias de aprendizaje.

- Estrategias enfocadas a memorizar mejor de cara, normalmente, a aprobar los exámenes:

“El apartado que tengo que estudiar lo leo una y otra vez, hasta sabérmelo.”

“Me pongo delante del libro o de los apuntes, los leo un par de veces, digo en voz alta lo que recuerdo y luego repaso.”

- Estrategias enfocadas a una mayor comprensión y elaboración propia de las ideas principales, normalmente de cara a una futura aplicación:

“Antes que nada, tengo que entender bien lo que estoy estudiando, y luego, guiada por las ideas principales, lo escribo a mi manera.”

“La reflexión que hago sobre cada tema me ayuda a encontrar sentido y a interiorizarlo mejor. Así luego lo puedo utilizar para hacer algún trabajo o responder a algún caso.”

**3.- Emociones respecto al aprendizaje experimentado:** Qué aspectos influyen en ellos para que vivan el aprendizaje como algo agradable.

Los aspectos a destacar relacionados con una experiencia de aprendizaje agradable serían los siguientes:

- Las actitudes de los profesores: dispuestos a ayudar, cercanos y que demuestran interés por los alumnos.

“Con los profesores me he llevado bien, han mostrado cercanía y siempre han estado dispuesto a ayudar.”

“He vivido la experiencia como algo positivo porque he visto a los profesores interesados por los alumnos.”

- La metodología utilizada: con un enfoque principalmente práctico y que pone al alumno en un papel activo.

“En la clase el ambiente ha sido bueno y la metodología estimula a trabajar de manera dinámica y a tomar parte.”

“Desde que estoy en la universidad mi forma de aprender ha cambiado mucho porque hemos trabajado de manera distinta. Por ejemplo: portfolios, trabajos de grupo (con los otros y de los otros, ideal para aprender), haciendo mapas conceptuales...”

“He hecho cosas que no había hecho antes nunca, como por ejemplo defender mis ideas o dar explicaciones delante de otras personas.”

- El ambiente de aula: positivo y que ofrece posibilidades de interacción entre alumnos (trabajo en grupo), que ayuda a una mejor socialización.

“He hecho nuevos amigos, el buen ambiente de clase ha posibilitado que así sea.”

“Trabajar en grupo me enriquece mucho, sobre todo cuando hay buen ambiente.”

- El ambiente de aula que anima al alumno a consultar los problemas observados a sus profesores y compañeros.

“Cuando he necesitado ayuda, los compañeros y los profesores me la han dado.”

“El buen ambiente de clase te anima a pedir ayuda cuando la necesitas sin avergonzarte.”

- Enfoque de la titulación hacia el ámbito profesional.

“Se aprenden cosas interesantes de cara al mercado de trabajo.”

“Siento que lo que aprendemos aquí me será útil para el futuro, y eso me alegra mucho.”

“Muy contenta porque he aprendido muchas cosas nuevas y, sobre todo para un futuro, hay un buen nivel de preparación, manejando casos reales.”

- Sentir que la experiencia educativa contribuye a un mayor autoconocimiento, autorregulación y desarrollo personal.

“Este curso me ha sido útil para conocerme mejor y he tenido oportunidad de cambiar algunas cosas.”

“La experiencia ha sido agradable, aunque al principio estaba un poco perdido. He aprendido a ser más autónomo.”

**4.- Ayudas percibidas respecto al aprendizaje experimentado:** Qué aspectos resultan de ayuda en el contexto educativo para que sientan que aprenden.

Si bien en el vaciado de respuestas en un principio diferenciamos esta categoría y la anterior, en el proceso de análisis y a efectos de síntesis, en nuestra opinión resulta un tanto artificial separar ambas. Por lo tanto hemos asociado las respuestas de experiencias positivas a ayudas percibidas en el contexto educativo y, en consecuencia, las subcategorías propuestas y las declaraciones de los alumnos serían las mismas para ambas categorías.

**5.- Actitud del alumno de cara a un aprendizaje positivo:** Qué aspectos resultan de ayuda en la actitud personal del alumno para un mejor aprendizaje en HUHEZI.

Principalmente destacan cuatro subcategorías de manera clara:

- Gestionar bien el tiempo y tener las materias actualizadas, al día. Ser constante.

“Llevar los trabajos y las materias al día es super importante”.

“Para sacar el mayor provecho a estos estudios es imprescindible trabajar diariamente, ser constante.”

- Implicación e poner interés en los trabajos que se proponen.

“Es conveniente implicarse en los trabajos que se proponen, no se puede pasar.”

“Hay que poner todas las ganas, porque las va a necesitar y (los estudios) lo merecen.”

- Tomar parte, preguntar, no tener miedo a pedir ayuda.

“No hay que tener miedo a preguntar y a pedir cosas o ayuda.”

“Se aprende a aceptar las opiniones o las críticas de otros.”

- Saber trabajar en grupo.

“Aprender a trabajar en grupo es fundamental para sacar el curso adelante.”

“He aprendido mucho, porque del grupo se puede aprender mucho; eso sí, hay que portarse bien con los del grupo, con respeto y flexibilidad, si no es difícil trabajar.”

## Discusión

Recordemos que los objetivos propuestos en este estudio son dos: 1) conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios cuando llegan a primer curso y al finalizar éste; 2) identificar aspectos relacionados con dichos enfoques que contribuyan a entender y mejorar los procesos de enseñanza.

Respecto al primer objetivo los resultados obtenidos apuntan a un perfil inicial de enfoque de aprendizaje no especialmente definido, dado que no existe una predominancia de un enfoque de aprendizaje sobre el otro. Este fenómeno se repite en lo que respecta al título de grado elegido, es decir, no hay perfiles diferentes en función de si el alumno elige Educación Infantil, Educación Primaria o Comunicación Audiovisual.

Sí es explícita la diferencia entre mujeres y hombres en lo que a enfoque superficial se refiere, siendo este enfoque menor en las mujeres. Al respecto, y aunque en función de una revisión sistemática realizada sobre estudios centrados en enfoques de aprendizaje por Monroy y Hernández Pina (2014) no puede concluirse que el sexo se relacione con un tipo de enfoque u otro, en la investigación presente sí que vuelve a repetirse el fenómeno descrito al igual que en otras investigaciones (De Lange y

Mavondo, 2004; Suarez *et al.*, 2004; García Berbén, 2005; Vermunt, 2005; López *et al.*, 2012; ), donde las mujeres muestran un menor enfoque superficial, incluso desde el inicio del curso (García, 2011).

Es decir, los hombres van a mostrar concepciones y estrategias de aprendizaje más centradas en memorizar o repetir información de cara a un examen (Richardson, 2005) mientras que las mujeres se centran más en entender, relacionar y poder aplicar o explicar con las propias palabras lo aprendido.

En cuanto a la manera de aprender de nuestros alumnos al finalizar el primer curso, cabe afirmar que ésta se enfoca desde una perspectiva o enfoque profundo, predominante sobre el superficial. Además de esto, el desarrollo experimentado, en relación al marco teórico descrito al inicio de este artículo, es claramente positivo y va en la dirección de un aprendizaje de calidad en el que a lo largo de la exposición a un contexto educativo determinado (HUHEZI en este caso) el enfoque profundo aumenta y el superficial disminuye. No son especialmente abundantes los estudios longitudinales al respecto (Gordon y Debus, 2001; Nieminen *et al.*, 2004), y menos todavía los que registran evolución en esa dirección (Zeegers, 2001; Brownlee, Boulton-Lewis, y Purdie, 2003). En nuestro caso, y dada la naturaleza contextual o interactiva del concepto de enfoque de aprendizaje, podemos pensar que el contexto educativo de HUHEZI del primer curso se relaciona con un aprendizaje de calidad de los alumnos.

Realizando un análisis más pormenorizado por títulos de grado los resultados anteriores se vuelven a repetir sin excepción. No obstante, dentro de esta línea positiva descrita anteriormente, cabe destacar la muy óptima evolución de los alumnos del título de Grado en Educación Primaria respecto a la disminución de enfoque superficial. A su vez, si bien los alumnos del grado de Comunicación Audiovisual también disminuyen su enfoque superficial, el tamaño del efecto es moderado, menor por lo tanto, que el obtenido en los grados de educación. Este fenómeno también fue observado en una investigación anterior, aunque con algunas diferencias (García, 2011).

En referencia a las diferencias observadas en función del sexo de los participantes en la investigación a final de curso, y en relación al desarrollo experimentado, se constata de nuevo un cambio positivo en la dirección ya apuntada y según la cual, tanto mujeres como hombres presentan una predominancia de enfoque profundo al finalizar el curso. A su vez, en ambos casos el enfoque profundo aumenta y el enfoque superficial disminuye de manera clara, obteniéndose tamaños del efecto altos en todos los casos.

Por lo que respecta a los aspectos relacionados con el contexto educativo, debemos recordar las respuestas obtenidas en la categoría 5 del análisis cualitativo, en función de las cuales indirectamente podemos inferir señas de identidad o características propias del contexto educativo de HUHEZI. Teniendo en cuenta las subcategorías resultantes parece que dichas señas van en la dirección de priorizar capacidades relacionadas con “aprender a aprender” y “trabajo en grupo” de manera especial.

Para finalizar este apartado, también hemos querido conocer el nivel de satisfacción que sienten nuestros alumnos después de pasar un curso en nuestra facultad. Este resultado nos aporta *feedback* sobre cual es su vivencia sobre el contexto educativo que les ofrecemos para así poder mejorarlo, y además nos da a conocer cómo se sienten

y, por lo tanto, nos ofrece pistas para saber cual es su punto de partida motivacional de cara al segundo curso.

Podemos concluir que nuestros alumnos, en general, se hallan satisfechos con su experiencia educativa de primer curso, resultado que se repite en todas las puntuaciones obtenidas (tanto la general, como la de títulos de grado y las de hombres y mujeres). Hemos de pensar, por lo tanto, que los aspectos descritos por ellos e identificados con emociones positivas y de ayuda respecto al aprendizaje experimentado han estado presentes (o ellos así lo han percibido) en el contexto educativo de HUHEZI. Entre ellas, dada la redundancia observada en el vaciado de respuestas del análisis cualitativo, destacaríamos los aspectos relacionados con la percepción de apoyo por parte de los profesores, el clima positivo de aula, las metodologías activas, y la relevancia para la práctica profesional. Dichos aspectos se hallan en consonancia con otras investigaciones (Muñoz, 2007; Baeten *et al.*, 2010; Salvador *et al.*, 2011), y son aspectos también constatados en investigaciones anteriores en HUHEZI (García, 2011, 2013).

## Conclusiones

Tanto los resultados de esta investigación como los obtenidos en las anteriormente comentadas, nos reafirman en la conveniencia de realizar acercamientos institucionales, sistemáticos y teóricamente justificados sobre la forma de aprender de nuestros alumnos y de cómo se relacionan con el contexto educativo que les ofrecemos. En esta línea, el paradigma SAL en nuestra opinión tiene mucho que aportar ya que, contribuye a entender mejor los procesos educativos para mejorarlos.

En nuestro caso, podemos decir que en su primer año de permanencia en HUHEZI, los alumnos, sin distinción de títulos de grado, desarrollan enfoques de aprendizaje en consonancia con la calidad de resultados de aprendizaje pretendidos en el contexto del EEES. Tal y como Monroy y Hernández Pina (2014) plantean:

“Si se apuesta por un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico, se debería modificar y/o mejorar las variables que están al alcance para que estas sean percibidas por los alumnos como positivas y se creen las condiciones que propicien la adopción del enfoque profundo, mejorando así la calidad de los resultados de aprendizaje. Cualquier intervención que aspire a conseguir un aprendizaje significativo y de calidad deberá, por tanto, tener presente el papel crucial que juegan las variables personales y contextuales.” (Monroy y Hernández Pina, 2014:118)

Tal y como ha quedado probado en la presente investigación, creemos imprescindible recordar que los enfoques de aprendizaje no son algo estático e inherente exclusivamente al alumno, si no que se hallan relacionados con el contexto educativo que se le ofrece. Es decir, las variables contextuales son determinantes en el desarrollo de los enfoques y es por ello que las investigaciones relacionadas con enfoques de aprendizaje deben incluir también un análisis exhaustivo de éstas.

En relación con lo anterior, queremos explicar que aquí hemos presentado los resultados correspondientes a la percepción del alumno sobre su aprendizaje. A su vez, dichos resultados son complementarios con los correspondientes a la percepción del alumno sobre las variables contextuales, recogidas por medio del instrumento creado a

tal fin por García (2011). Ambos tipos de resultados responden a un primer objetivo de investigación en el contexto de una investigación más amplia que abarca los cuatro años de título de grado, en cierta semejanza con las llevadas a cabo en otras universidades del estado español (Argos *et al.*, 2010; Goikoetxea *et al.*, 2010; Sanfabián *et al.*, 2010). En este momento (curso 2014-2015), se halla en proceso de análisis en HUHEZI el estudio longitudinal de toda la carrera (es decir, perfil de inicio en primero y perfil de finalización en cuarto), siendo los participantes los mismos alumnos de la presente investigación. Por lo tanto, pronto podremos conocer la evolución presentada por los alumnos de los títulos de grado en su manera de aprender desde su ingreso hasta su salida de HUHEZI. Resultará realmente enriquecedor poder conocer y contrastar los resultados de las distintas investigaciones en curso en el ámbito universitario español.

Por último, no queremos dejar pasar de largo un tema que nos parece extraordinariamente importante: las investigaciones llevadas a cabo con muestras de alumnos de primer curso de universidad (García *et al.*, 2013; Gargallo y Suárez, 2014; Ossa y Aedo, 2014; Sanfabián *et al.*, 2014). Por medio de dichas investigaciones y otras futuras se podrá ir regulando la enseñanza universitaria de manera que redunde en calidad de resultados de aprendizaje de los nuevos alumnos a lo largo de su periplo universitario.

## Notas

<sup>1</sup> Esta investigación ha recibido financiación del Programa para la promoción de la universidad en la sociedad del conocimiento convocado por la Diputación Foral de Guipúzcoa y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Programa e-Gipuzkoa. Título de dicha investigación: *Una propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender*. (Referencia: F20079497).

<sup>2</sup> En este texto se utiliza el masculino como genérico, al modo convencional del castellano, es decir, incluyendo a mujeres y hombres.

## Referencias bibliográficas

- Argos, J., Castro, C., Ezquerro, M<sup>a</sup> P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*. Publicado en: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11251/10561>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M. y Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 193-226.
- Biggs, J.B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Biggs, J.B., Kember, D., y Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Blanco A., Prieto, L., Torre, J.C. y García, M. (2009). Adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales: diseño del estudio y primeros resultados. Póster presentado en las jornadas AIDIPE, sección “Metodologías de investigación para el desarrollo social en un contexto multicultural”, celebradas en Huelva, en junio de 2009.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. y Purdie, N. (2003). An investigation of pre-service teacher’s knowledge about learning. *Higher Education*, 45, 109-125. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021216618988>
- De Lange, P. y Mavondo, F. (2004). Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students. *Accounting Education*, 13, 431-448. <http://dx.doi.org/10.1080/0963928042000306765>
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university Teaching-Learning Environments: Concepts, measures and preliminary findings. *Occasional Report 1*. Publicado en <http://www.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport1.pdf>
- Entwistle, N. y McCune, V. (2004). The conceptual bases of Study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0003-0>
- García Berbén, A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6, 3(2), 109-126.
- García Fèlix, E., Conejero Casares, J. A. y Díez Ruano, J. L. (2013). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280. Publicado en: <http://www.red-u.net>
- García Martín, M. (2011). *Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos universitarios de primer curso*. Tesis doctoral. ISBN: 978-84-695-0691-2. Mondragon Unibertsitatea, España.
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de currículum y del profesorado*, 16(1), 203-221.
- García Martín, M. y Iñurrategi Irizar, N. (2013). Konpetentziak hasierako irakasleen prestakuntzan. Zein eragin izan dezakete aldagai metodologikoen ikasten ikasi konpetentziaren garapenean?. *Ikastaria*, 19, 267-284. [Título en español: Las competencias en la formación de profesores. ¿Qué influencia pueden tener las variables metodológicas en el desarrollo de la competencia “aprender a aprender”?]
- García Martín, M. y García Fernández, I. (2014). Ikasleen ikasmoldea neurtzeko galdetegia: Revised two-factor Study Process Questionnaire lanabesaren egokitzapena euskarara. *Uztaro* 90, 77-96. [Título en español: Cuestionario de enfoques de aprendizaje: Adaptación al vasco del R-SPQ-2F]

- Gargallo, B. (2006). Auto-concepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Investigación presentada en el *XXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación "Las emociones y la formación de la identidad humana"*. Salamanca. Noviembre de 2006.
- Gargallo, B., Garfella, P. y Pérez C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 28(3), 327-343.
- Gargallo, B. y Suárez, J. M. (2014). Una aproximación al perfil del alumno universitarios excelente. *REDU-Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12(2), 143-165. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Gil, P., Benaras, E., Elizalde, L.M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341. <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788964132>
- Goikoetxea, J., Aramendi, P., Buján, K., Rekalde, I. y Ros, I. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Propuesta Metodológica. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*. Publicado en: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/9491/11011>
- González, J. L., Del Rincón B. y Del Rincón, D. A. (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293.
- Gordon, C. y Debus, R. (2001). Enhancing learning approaches in an undergraduate teacher education program. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association. Special interest group: Faculty Teaching, Evaluation and Development*. Seattle, april 2001.
- Hernández Pina, F., García, M. P. y Maquilón, J. J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. S. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Kember, D., Wong, A. y Leung, D. Y. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 323-343. <http://dx.doi.org/10.1348/000709999157752>
- López, A., López-Aguado, M., González, I. y Fernández, E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 53-70.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning (I): Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning (II): Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-27. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>

- Marton, F., Hounsell, D. J. y Entwistle, N. (2005). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McCune, V. (2001). The development of students' approaches to learning and studying in the first year of higher education. Paper presented in a *Symposium on first-year students' experiences in higher education*, at the 9<sup>th</sup>. EARLI conference in Friborug, Switzerland, 28 th August – 1<sup>st</sup> September 2001.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Muñoz Sánchez, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Revista Innovar*, 17(30), 31-46.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 23(2), 417-432.
- Nieminen, J., Lindblom-Ylänne, S. y Lonka, K. (2004). The Development of Study Orientations and Study Success in Students of Pharmacy. *Instructional Science*, 32(5), 387-417. <http://dx.doi.org/10.1023/B:TRUC.0000044642.35553.e5>
- Ossa Cornejo, C. y Aedo Saravia, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas VIII*(1), 79 - 88.
- Papinczak, T. (2008). Are deep strategic learners better suited to PBL? A preliminary study. *Advances in Health Sciences Education*, 14(3), 337-353. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-008-9115-5>
- Perez Cabaní, M. L. (2005). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico sobre *Formación centrada en competencias -II*. 6(2), 1-16. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Recio, M.A. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación de entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Richardson, J.T.E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500344720>
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119.
- Rué, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? La Educación Superior ante los retos de la nueva sociedad. *Contextos Educativos*, 6-7, 167-186.

- Rué, J. (2008) Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Num. Monográfico sobre Formación centrada en competencias*. 6(1), 1-19. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M. P., Osoro J. M. y Castro. A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, 63(2), 41-52.
- Sanfabián, J. L., Álvarez, M. C., Álvarez, E., Arias, J. M., De Miguel, M., Dopico, E. y Gago, F. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Propuesta Metodológica. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*. Publicado en <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/9491/11011>
- Sanfabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. y Álvarez Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Suárez, J.M., Anaya, D. y Gómez, I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 22(1), 245-258.
- Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid. Biblioteca Comillas Educación.
- Trillo, F. (2010). Estudiantes universitarios de calidad. Conferencia impartida en el *VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, 4-6 de noviembre del 2010, Lima, Perú.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria. Num. Monográfico sobre Formación centrada en competencias. Vol. 6(1)*, 1-13. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158424>
- Zusho, A., Pintrich, P. R. y Coppola, B. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000052207>

Artículo concluido el 24 de Abril de 2015

García Martín, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso?. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5911>

---

## **Maite García Martín**

**Mondragon Unibertsitatea**

*Área de Innovación e intervención en educación inclusiva*

*mgarcia@mondragon.edu*

Doctora y profesora titular en Humanidades y educación en las organizaciones del futuro, área de Innovación e intervención en educación inclusiva de Mondragon Unibertsitatea. Líneas de investigación: formación docente, innovación metodológica, docencia universitaria y enfoques de aprendizaje. Ha publicado diferentes trabajos relacionados con los citados temas y ha sido investigadora principal y participante en varias convocatorias públicas de concurrencia competitiva.

