

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 143-165

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 15-05-2014

Fecha de aceptación: 20-05-2014

Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes.

Bernardo Gargallo López
Jesús M. Suárez Rodríguez

Universidad de Valencia, España

An approach to the profile of university excellent students.

Bernardo Gargallo López
Jesús M. Suárez Rodríguez

Universidad de Valencia, España

Resumen

El objetivo de este trabajo era concretar el perfil de los alumnos excelentes en la universidad, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se pudieran generalizar y enseñar, en la medida de lo posible. Para ello se recogieron datos de varios grupos de alumnos de 1º de la Universidad Politécnica de Valencia con las mejores notas de entrada de diferentes titulaciones cuyos resultados se compararon con los de alumnos de calificaciones medias. Fueron 281 estudiantes, 148 excelentes y 133 medios, elegidos como tales por las notas de la PAU, de 11 titulaciones de 9 centros de esta universidad. Se evaluaron las estrategias de

Abstract

The aim of this work was to concrete the profile of excellent students at University, in order to specify effective performance models that could be generalized and thought, as much as possible. In order to do it, data from several students groups of 1st year at the Polytechnic University of Valencia were collected. These students got the best marks in the access exam to university in different degrees and their results were compared to those of average student from the same degrees. They were 281 students, 148 of them were excellent students and 133 of them were average students. They were chosen as excellent or average students

aprendizaje, los enfoques y estilos de aprendizaje, las actitudes ante el aprendizaje y el auto-concepto de los estudiantes medios y excelentes de la muestra. Se analizó también la relación con el sexo y con el CI.

Se llevó a cabo análisis de diferencias de las variables estudiadas y también un CATPCA. Los resultados de ambas pruebas mostraron una alta coherencia y nos permiten concretar un perfil de los estudiantes excelentes de la muestra que presentan mejores estrategias de aprendizaje que sus compañeros medios, con un claro enfoque profundo de aprendizaje predominante, que se asocia con mayor rendimiento académico, con preferencia por los estilos reflexivo y teórico de aprendizaje, con mejores actitudes ante el aprendizaje, con mejor auto-concepto académico, y con mejores calificaciones. Además, este perfil está más asociado con la mujer que con el hombre.

Palabras clave: Estudiantes excelentes, estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, actitudes ante el aprendizaje, estilos de aprendizaje, auto-concepto, rendimiento académico.

for their marks in the access exam to the university. They were from 11 degrees and from 9 university centers. Learning strategies, learning approaches, learning styles, attitudes to learning and self-concept of excellent and average students were assessed. The relation of excellence with sex and IQ was also analyzed.

Analyses of differences between excellent and average students in these variables was carried out and also a categorical principal components analysis (CATPCA) was performed. The results of both statistical tests were highly coherent and they allow to concrete a profile of excellent students: they manage better strategies than their average partners, they also use a deep approach to learning, associated with a higher academic performance, they prefer reflective and theoretical learning style, with better attitudes to learning. They have better self-concept and they get better marks. Moreover, this profile is more associated with women than with men.

Key words: excellent students, learning strategies, learning approaches, attitudes to learning, learning styles, self-concept, academic performance.

Introducción

El análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios es sumamente relevante en un contexto, el del proceso de convergencia de Bolonia, que se fundamenta, a nivel pedagógico, en un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. Este modelo que exige un aprendiz activo, constructivo y autónomo, un estudiante que maneje bien la competencia aprender a aprender.

La investigación de la que presentamos resultados está centrada en los estudiantes excelentes y tiene como objetivo analizar lo que hacen los alumnos con mejor nota de entrada en la universidad que pueda explicar su rendimiento, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se puedan generalizar y enseñar, en la medida de lo posible. Para ello se han recogido datos de varios grupos de alumnos de 1º de la Universidad Politécnica de Valencia con las mejores notas de entrada de diferentes titulaciones cuyos resultados se han comparado con los de alumnos de calificaciones medias.

Nuestra hipótesis inicial es que los alumnos excelentes¹ actúan de modo diferente a los que no lo son a la hora de afrontar el aprendizaje: usan más y mejores estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo, con motivación más eficaz), utilizan enfoques profundos de aprendizaje, desarrollan mejores actitudes, disponen de mejor autoconcepto y usan estilos de aprendizaje específicos.

Se puede afirmar que son alumnos que han aprendido a aprender.

El objetivo de este trabajo es, pues, delimitar el perfil de los estudiantes excelentes de la muestra seleccionada en comparación con el de estudiantes medios de las mismas titulaciones.

Fundamentación

En lo que se refiere a las investigaciones sobre los modos de aprender de los estudiantes universitarios, recogidas en la literatura, generalmente se han tomado datos de alguno de los constructos relevantes (estrategias, enfoques, estilos, etc.), y también de rendimiento. Posteriormente, se han analizado para determinar en qué medida las puntuaciones en tales constructos son o no un buen predictor del rendimiento (mediante correlaciones o regresión), o bien se han constituido grupos (clusters) de estudiantes para estudiar las diferencias que pudieran darse en el rendimiento en estudiantes con mejores o peores estrategias, mejores o peores enfoques, etc.

Sin embargo, la temática de los modos de aprender no ha sido abordada en el contexto a que hace referencia nuestra investigación, del análisis del perfil del estudiante excelente centrado en los primeros cursos de la universidad².

El tema de los estudiantes excelentes ha sido poco abordado en la investigación. Hay estudios realizados sobre el funcionamiento de los estudiantes en su primer año universitario: analizando las variables predictoras de un buen ajuste (Pritchard, Wilson y Yamnitz, 2007) o el impacto de la estructura familiar (Deronck, 2007). También encontramos estudios que analizan los factores que influyen en el rendimiento académico, como el de Fore (1998), que estudia a estudiantes nativos, o el de Strayhorn (2006), que se centra en estudiantes cuyos padres no fueron a la universidad, o como el

de Goldfinch y Hughes (2007) que estudian la incidencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento, entre otras variables. Existen también investigaciones sobre rendimiento a lo largo de los estudios (De Miguel y Arias, 1999).

Pero no hemos podido constatar la existencia de datos de investigaciones sobre modos de actuación de estudiantes excelentes que analicen las diversas variables relevantes involucradas en su aprendizaje para determinar cuál es su modo de funcionar frente a los que no lo son.

Para llevar a cabo nuestro trabajo hemos seleccionado varios constructos relevantes en el aprendizaje, a partir de un modelo de proceso educativo propio que orienta nuestro trabajo. La pregunta clave sería ¿Por qué los estudiantes estudian como lo hacen para obtener el rendimiento académico que logran?

El modo de abordar el aprendizaje por parte del estudiante (considerando estrategias, enfoques y estilos de aprendizaje como constructos descriptivo-explicativos relevantes de los procesos de aprendizaje) depende de diversas razones, que determinan que un estudiante use determinada estrategia, enfoque o estilo. Y es fundamental hacerlo, ya que el aprendizaje y el modo de abordarlo no es sólo cuestión de un alumno enfrentado individualmente a unos materiales de aprendizaje, sino que depende de varios componentes o factores que interactúan y que ayudan a entender por qué un alumno estudia y aprende de un modo determinado y obtiene un cierto rendimiento académico (Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999).

En esta línea han ido surgiendo diversos modelos que tratan de integrar los diversos elementos implicados (Ramsden, 1985; Biggs, 1978, 1993, 1996 y 2005; Pintrich y Schrauben, 1992; Valle, González Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998).

El modelo que sirve de soporte en esta investigación es nuestro (Autor, 2002) y surge de la integración y reformulación de los modelos de Ramsden (1985), de Biggs (1978, 1993, 1996, 2005), y de Pintrich y Strauben (1992), con la inclusión de elementos fundamentales, desde nuestro punto de vista, no contemplados en los modelos anteriores.

Se trata de un modelo del tipo presagio-proceso-producto. La fase de presagio viene definida por las diferentes variables independientes intervinientes, que se refieren al estudiante y al contexto de enseñanza-aprendizaje. La fase de proceso viene acotada por los enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje. La fase de producto, por el rendimiento académico de los estudiantes.

1ª. Fase. Presagio:

Variables del estudiante: Tenemos al estudiante con su autoconcepto, sus conocimientos y experiencias previas, sus habilidades y estrategias disponibles, sus modos preferentes de aprender, etc. Así mismo, está su percepción de las tareas, del profesor y del contexto.

Variables del contexto: está el contexto de enseñanza/aprendizaje: contenidos, métodos de enseñanza, métodos de evaluación, comportamiento del profesor (son sus expectativas y percepciones), ambiente de clase, etc. Todo ello mediatizado siempre por la percepción del estudiante.

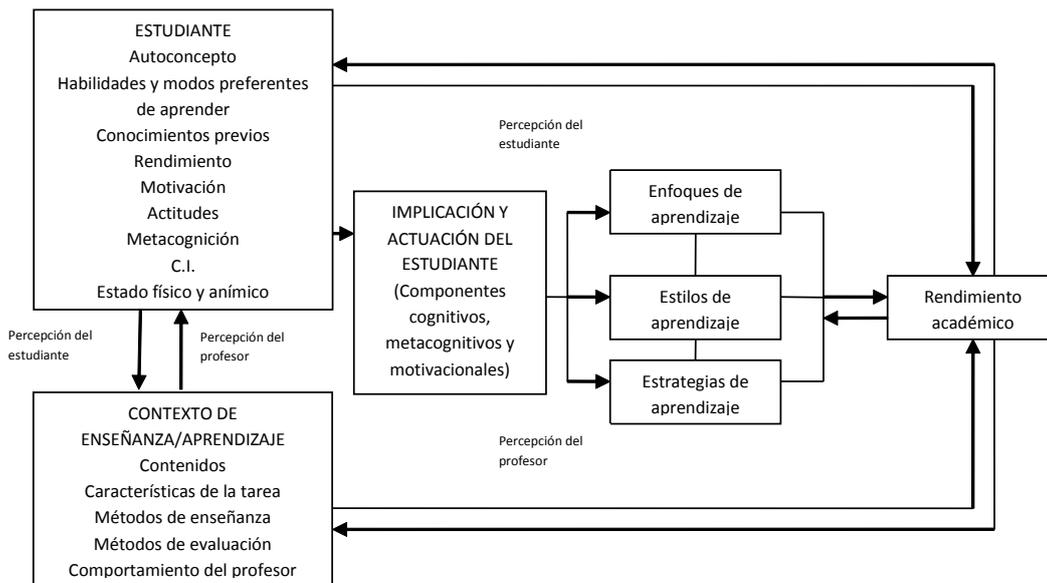
2ª. Fase. Proceso:

Variables de proceso: De la interacción de estos elementos deriva una

determinada implicación del estudiante en el aprendizaje, que se traduce en un enfoque y estilo de aprendizaje en un contexto concreto, y en el uso de unas determinadas estrategias de aprendizaje.

3ª. Fase. Producto:

Variables de producto. A partir de todo el proceso el estudiante obtiene un determinado rendimiento académico, incluyendo procesos de retroalimentación sobre el sistema.



Fuente: elaboración propia

Gráfico n. 1. Modelo de aprendizaje autorregulado (Autor, 2002).

Los diversos modelos tratan de integrar las dimensiones, factores y variables implicados, teniendo casi la completa seguridad de que no podrán estar contemplados todos. En este trabajo analizaremos variables del sujeto, ya que de lo que se trata de precisar el perfil del estudiante excelente.

Entre las primeras consideraremos las estrategias, los enfoques y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, relevantes en el proceso de aprender. Son, por un lado, variables de presagio –el estudiante tiene una historia de aprendizaje previa y unos modos preferidos de aprender- y, por otro, son variables procesuales ya que el estudiante se enfrenta al aprendizaje en un contexto determinado haciendo uso de estrategias, enfoques y estilos de aprendizaje.

También consideraremos las actitudes ante el aprendizaje y el autoconcepto del estudiante. No son variables procesuales directamente aplicadas al aprendizaje sino más bien variables de presagio, pero son sumamente importantes en el modo de aprender del estudiante, en su esfuerzo, interés, etc.

Incluimos, a continuación, una breve descripción de los constructos analizados recogiendo de datos sobre su influencia en el rendimiento académico.

Las *estrategias de aprendizaje* pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (“querer”, disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, autorregulación del alumno) y cognitivos (“poder”, manejo de estrategias, habilidades y técnicas para procesar información) (Ayala, Martínez y Yuste, 2004; García y Pintrich, 1991; Autor, 2000; González Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro, 2002; Monereo, 1997). Hay datos suficientes de la influencia de las estrategias en el rendimiento académico (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Autor, 2006; Autor et al., 2009; Pintrich, 1995; Rocés *et al.*, 1999; Valle y Rodríguez, 1998).

Por *enfoques de aprendizaje* se entienden los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de la tarea. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993). Los enfoques se basan en motivos y utilizan determinadas estrategias, combinadas mediante un proceso metacognitivo. En la literatura se explicitan tres tipos de enfoques de aprendizaje: el profundo, el superficial, y el estratégico o de logro, si bien es cierto que últimamente la mayoría de los expertos reducen los enfoques a los dos primeros. El enfoque profundo se basa en la motivación intrínseca. Supone interés por la materia y búsqueda de significación personal. Las estrategias se usan para la comprensión. El enfoque superficial se basa en la motivación extrínseca. Se orienta al aprendizaje memorístico, por repetición, de modo que hechos e ideas apenas quedan interrelacionados. La comprensión es nula o superficial. Los enfoques también influyen en el rendimiento académico (Cano, 1996; Autor et al., 2006; Kember, Jamieson, Pomfret y Wong, 1995; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000),

Los *estilos de aprendizaje* son modos preferidos de aprender que utiliza un sujeto (Entwistle y Peterson, 2004), predisposiciones, relativamente generales y constantes, a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea (Schmeck, 1982). Dependen de las experiencias y de las exigencias del medio, pero están fuertemente anclados en la estructura de la personalidad siendo más difíciles de cambiar que los enfoques de aprendizaje, más adaptativos. Señalamos, entre otros, los trabajos de Pask (1976), que distingue estilo holístico y estilo serialista y los de Kolb (1976, 1984), que distingue cuatro estilos: acomodador, asimilador, convergente y divergente. Nosotros nos decantamos por la propuesta de Honey y Mumford (1986), cuyo modelo es deudor del de Kolb, que distinguen entre estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático. Lo hacemos por su funcionalidad y porque el instrumento de evaluación ha sido adaptado al contexto español por Alonso (Alonso, Gallego y Honey, 1995), que llamó al cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje). Aunque la relación de los estilos con el rendimiento no es tan evidente como en los otros constructos, se suele encontrar mayor rendimiento en los sujetos reflexivos que en los activos (Goldfinch y Hugues, 2007; Manzano e Hidalgo, 2009; Esguerra y Guerrero, 2010)

Nuestra concepción de la *actitud* es la de tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ellos, consecuentemente con dicha evaluación (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Fishbein, y Ajzen, 1980). Las actitudes son una variable con clara influencia en el rendimiento (Autor et al. 2007b; Herrero,

Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; House y Prion, 1998).

Por último, entendemos el *autoconcepto* como la concepción que uno tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 2001). El componente afectivo-evaluativo que lo acompaña es la autoestima, siendo el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo. Ambos términos se han empleado, en ocasiones, como sinónimos, y en ocasiones como complementarios: serían dos caras de la misma moneda, integrando el uno la dimensión cognitiva y el otro afectiva de una misma realidad. También en este caso existen investigaciones que confirman la relación positiva existente entre autoconcepto y rendimiento académico, generalmente de la dimensión autoconcepto académico (Boxtel y Monks, 1992; Autor et al., 2009).

Metodología

Diseño

La investigación hace uso de un diseño de tipo comparativo (McMillan and Schumacher, 2010) con dos grupos de sujetos, excelentes y medios, en función del rendimiento previo.

Participantes

Fueron seleccionados 11 grupos de alumnos de 11 titulaciones de 9 centros de la Universidad Politécnica de Valencia (España).

La muestra mínima proyectada (que se deseaba mantener durante los dos años de la investigación) era de 10 alumnos excelentes y 10 medios por grupo, con un total de 220 alumnos. Se utilizó un muestreo intencional, seleccionando estudiantes excelentes y medios de cada grupo. De cada titulación fueron seleccionados como sujetos excelentes los que habían obtenido las notas más altas en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y como estudiantes medios los que se ubicaban alrededor de la mediana de la titulación, por encima y por debajo de la misma de forma equilibrada.

Dado que existían previsiones más que razonables de mortalidad experimental a lo largo de los dos años de la investigación, la muestra seleccionada inicialmente fue ligeramente mayor, acercándose a los 300 sujetos, para proceder a los posibles reemplazos por pérdidas. De esos 300 sujetos obtuvimos respuesta de 281, 148 excelentes y 133 medios, en el pase de instrumentos del primer año utilizado en este estudio.

Instrumentos de medida

Utilizamos como instrumento de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios el cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios). Es un cuestionario con formato de autoinforme, que consta de 88 ítems con escala Likert de 5 grados (Acuerdo-Desacuerdo) en función de la valoración y/o uso del ítem correspondiente a la estrategia de que se trate. El cuestionario está organizado en dos escalas, seis subescalas y 25 estrategias (Tabla 1). La fiabilidad de todo el cuestionario, no recogida en la tabla, fue de $\alpha = .897$.

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo) ($\alpha=.819$)	Estrategias motivacionales ($\alpha=.692$)	Motivación intrínseca ($\alpha=.500$)
		Motivación extrínseca ($\alpha=.540$)
		Valor de la tarea ($\alpha=.692$)
		Atribuciones internas ($\alpha=.537$)
		Atribuciones externas ($\alpha=.539$)
		Autoeficacia y expectativas ($\alpha=.743$)
	Componentes afectivos ($\alpha=.707$)	Concepción de la inteligencia como modificable ($\alpha=.595$)
		Estado físico y anímico ($\alpha=.735$)
	Estrategias metacognitivas ($\alpha=.738$)	Ansiedad ($\alpha=.714$)
		Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación ($\alpha=.606$)
		Planificación ($\alpha=.738$)
		Autoevaluación ($\alpha=.521$)
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos ($\alpha=.703$)	Control, autorregulación ($\alpha=.660$)
Control del contexto ($\alpha=.751$)		
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros ($\alpha=.712$)		
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información ($\alpha=.864$)	Estrategias de búsqueda y selección de información ($\alpha=.705$)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información ($\alpha=.685$)
		Selección de información ($\alpha=.630$)
	Estrategias de procesamiento y uso de la información ($\alpha=.821$)	Adquisición de información ($\alpha=.677$)
		Elaboración ($\alpha=.739$)
		Organización ($\alpha=.810$)
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico ($\alpha=.771$)
		Almacenamiento. Memorización. Uso de rec. mnemotécnicos ($\alpha=.765$)
		Almacenamiento. Simple repetición ($\alpha=.691$)
		Transferencia. Uso de la información ($\alpha=.656$)
		Manejo de recursos para usar la información adquirida ($\alpha=.598$)

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 1. Estructura del CEVEAPEU y datos de consistencia interna. Fuente: elaboración propia

Las actitudes hacia el aprendizaje se evaluaron por medio del cuestionario CEVAPU (Cuestionario de Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios). Es un instrumento de 11 ítems, organizados en tres factores/dimensiones, formulados siguiendo el modelo de Fishbein y Ajzen (1980) (Tabla 2), con escala Likert de cinco grados. La fiabilidad para todo el cuestionario fue de $\alpha = .683$.

Factores/dimensiones	Fiabilidad	Número de ítems
Valoración del aprendizaje profundo, crítico, con comprensión...	$\alpha = .729$	7
Valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo	$\alpha = .699$	2
Atribuciones internas: los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo	$\alpha = .438$	2

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 2. Estructura del CEVAPU y datos de consistencia interna.

Para evaluar los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso et al. (1995), que concreta cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Consta de 80 ítems, veinte por estilo, con una escala alternativa de acuerdo-desacuerdo. La fiabilidad (α) del Estilo Activo es .63; del Reflexivo .59; del Teórico .60; y del Pragmático .51.

Los enfoques de aprendizaje fueron evaluados mediante el Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2) de Biggs, Kember y Leung (2001), denominado en castellano CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio). Consta de 20 ítems, divididos en dos escalas, una de enfoque superficial y otra de enfoque profundo, cada una con 10 ítems. Cada escala se subdividen en dos factores que evalúan motivos y estrategias. La escala de valoración es Likert de cinco grados. La estructura y la fiabilidad se recogen en la tabla 3.

Escalas	Factores
ESCALA 1, Enfoque profundo ($\alpha = ,812$) (10 ítems)	Motivo profundo ($\alpha = ,631$)
	Estrategia profunda ($\alpha = ,688$)
ESCALA 2, Enfoque superficial ($\alpha = ,795$) (10 ítems)	Motivo superficial ($\alpha = ,652$)
	Estrategia superficial ($\alpha = ,706$)

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 3. Estructura del CPE y datos de consistencia interna.

Para evaluar el autoconcepto utilizamos el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5), de García y Musitu (2001). Es un instrumento adecuado para universitarios y adultos. El autoconcepto se presenta integrado por cinco dimensiones: Académico-Laboral, Emocional, Familiar, Físico y Social. Cada una de ellas es evaluada por 6 ítems, teniendo el cuestionario 30 en total. Su consistencia interna es satisfactoria, siendo de .81 para todo el cuestionario y para las cinco dimensiones, en el orden presentado antes, de .88, .73, .76, .74 y .69.

Para evaluar la inteligencia de los estudiantes utilizamos el Test de Raven (Raven, Court y Raven, 2001) como indicador de Factor "g", C.I. global. Es un test no verbal, donde el sujeto describe piezas que faltan de una serie de láminas o matrices impresas.

Resultados

Para precisar el perfil del estudiante excelente, llevamos a cabo análisis de diferencias de medias con las diversas variables contempladas en los instrumentos utilizados, mediante pruebas T de diferencia de significación de medias para muestras independientes en los casos en que la distribución era normal y mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney en los casos en que no lo era.

Posteriormente llevamos a cabo CATPCA (Análisis Categórico de Componentes Principales) con variables relevantes en el estudio.

Presentamos en primer lugar los resultados de las pruebas de diferencias, separados por constructos. En las tablas los resultados con diferencias significativas se han marcado en negrita.

Pruebas de diferencia de significación de medias

Estrategias de aprendizaje

Se recogen los resultados presentando primero los globales, luego de los de las dos escalas, los de las seis subescalas y los de las 25 estrategias.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global del cuestionario a favor de los estudiantes excelentes ($p < .001$).

También se dan diferencias significativas favorables a los excelentes en las puntuaciones de las dos escalas, de Estrategias afectivas, de apoyo y control, $p < .001$, y de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, $p < .05$.

Analizando las puntuaciones de las variables de nivel inferior de la primera escala (subescalas y estrategias), se encuentran diferencias estadísticamente significativas en

tres de las cuatro subescalas a favor de los excelentes: en Estrategias motivacionales ($p < .001$), Componentes afectivos ($p < .01$) y Estrategias metacognitivas ($p < .001$). No la hay en Estrategias de control del contexto, aunque la media también aquí favorece a los excelentes.

De las quince estrategias que integran esta primera escala hay diferencias significativas en ocho: cuatro de las siete estrategias motivacionales. Motivación intrínseca ($p < .05$), Motivación extrínseca ($p < .01$), Valor de la tarea ($p < .01$), Autoeficacia y expectativas ($p < .05$), favorables a los excelentes, con más motivación intrínseca, más valor de tarea, más autoeficacia y expectativas positivas y menos motivación extrínseca. También la hay en una de las dos estrategias de Componentes afectivos (Ansiedad/Control de la ansiedad; $p < .01$); así mismo en dos de las cuatro Metacognitivas a favor de los excelentes: Planificación ($p < .05$) y Control/autorregulación ($p < .001$), estando muy cerca de valor de significación las otras 2: Autoevaluación; $p = .072$, y Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación: $p = .097$, con medias superiores en los excelentes. Por último, también la hay en una de las dos de Control del contexto e interacción social (Control del contexto, $p = .05$).

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Puntuación global del cuestionario	EXCELENTE	3,7598	,32077	,000
	MEDIO	3,6138	,36058	
Escala 1. Estrategias afectivas, de apoyo y control	EXCELENTE	3,8218	,29017	,000
	MEDIO	3,6641	,34239	
Escala 2. Estrategias relacionadas con el proces. de la información	EXCELENTE	3,6660	,44510	,019
	MEDIO	3,5377	,46760	
Subescala 1, Estrategias Motivacionales	EXCELENTE	4,0213	,29167	,000
	MEDIO	3,8729	,35208	
Subescala 2. Componentes afectivos	EXCELENTE	3,4409	,63310	,008
	MEDIO	3,2350	,64660	
Subescala 3. Estrategias metacognitivas	EXCELENTE	3,7491	,43200	,000
	MEDIO	3,5464	,45811	
Subescala 4. Estrategias de control del contexto	EXCELENTE	3,8365	,46425	,236
	MEDIO	3,7662	,52842	
Subescala 5. Estrategias de búsqueda y selección de información	EXCELENTE	3,4569	,55591	,010
	MEDIO	3,2829	,57135	
Subescala 6. Estrategias de procesamiento y uso de la información	EXCELENTE	3,7280	,48224	,047
	MEDIO	3,6132	,47993	
1. Motivación Intrínseca	EXCELENTE	4,0698	,60765	,011
	MEDIO	3,9123	,59160	
2. Motivación Extrínseca	EXCELENTE	2,2264	,83775	,005
	MEDIO	2,5451	,93836	
3. Valor de la tarea	EXCELENTE	4,2568	,48790	,002
	MEDIO	4,0545	,58090	
4. Atribuciones Internas	EXCELENTE	4,1081	,49976	,139
	MEDIO	4,0401	,49072	
5. Atribuciones externas	EXCELENTE	2,4527	,77006	,256
	MEDIO	2,5677	,86116	
6. Autoeficacia y expectativas	EXCELENTE	4,0845	,53813	,011
	MEDIO	3,8872	,64069	
7. Concepción de la Inteligencia como modificable	EXCELENTE	3,9426	,87389	,444
	MEDIO	4,0301	,79477	
8. Estado físico y anímico	EXCELENTE	3,6993	,65916	,148
	MEDIO	3,5695	,69791	
9. Control de la ansiedad	EXCELENTE	3,1824	,90143	,009
	MEDIO	2,9004	,94043	
10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	EXCELENTE	3,8108	,72938	,097
	MEDIO	3,6729	,72573	
11. Planificación	EXCELENTE	3,1250	,93519	,026
	MEDIO	2,8797	,89907	

	MEDIO	2,8797	,89907	,026
12. Autoevaluación	EXCELENTE	3,9955	,51579	,072
	MEDIO	3,8471	,62833	
13. Control, autorregulación	EXCELENTE	4,0214	,48182	,000
	MEDIO	3,7982	,48333	
14. Control del contexto	EXCELENTE	3,9088	,65670	,053
	MEDIO	3,7350	,77469	
15. Habilidades de interacción social	EXCELENTE	3,7883	,57591	,750
	MEDIO	3,7870	,59081	
16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	EXCELENTE	3,1824	,68735	,057
	MEDIO	3,0320	,75404	
17. Selección de información	EXCELENTE	3,7314	,66757	,009
	MEDIO	3,5338	,67264	
18. Adquisición de información	EXCELENTE	4,3193	,51576	,002
	MEDIO	4,1504	,47468	
19. Elaboración	EXCELENTE	3,3919	,83455	,035
	MEDIO	3,1930	,88688	
20. Organización	EXCELENTE	3,4486	1,04162	,344
	MEDIO	3,5669	,95511	
21. Personalización y creatividad, pensamiento crítico	EXCELENTE	3,6595	,69692	,008
	MEDIO	3,4541	,73614	
22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	EXCELENTE	3,4505	1,05829	,717
	MEDIO	3,5288	,87437	
23. Almacenamiento.Simple repetición	EXCELENTE	1,8750	,76460	,000
	MEDIO	2,3120	,98972	
24. Transferencia.Uso de la información	EXCELENTE	3,9279	,62517	,054

N= 281, 148 estudiantes excelentes y 133 estudiantes medios. Tanto en esta tabla como en las que siguen se han tomado los resultados de la significación de las diferencias eligiendo los que correspondían: en los casos en que la distribución no era normal se han utilizado los de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney; en los casos en que la distribución era normal se han tomado los de prueba T de igualdad de medias para muestras independientes, atendiendo primero al cumplimiento o no de la igualdad de varianzas, contrastada mediante la F de Levenne.

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 4. Diferencias de significación de medias en Estrategias de Aprendizaje entre alumnos excelentes y medios.

Si pasamos a analizar las puntuaciones de las variables de nivel inferior de la segunda escala (subescalas y estrategias), hay diferencia significativa en las dos subescalas a favor de los excelentes: Estrategias de búsqueda y selección de información ($p<.05$), y Estrategias de procesamiento y uso ($p<.05$).

De las diez estrategias que integran esta segunda escala hay diferencia significativa en siete: en las dos de Estrategias de búsqueda y selección de información (Conocimiento de fuentes y búsqueda de información, $p=.05$, y en Selección de información, $p<.01$) y en cinco de las ocho Estrategias de procesamiento y uso: Adquisición ($p<.01$), Elaboración ($p<.05$), Personalización ($p<.01$), Almacenamiento/simple repetición ($p<.001$), Transferencia ($p=.05$), y Manejo de recursos. La diferencia siempre favorece a los excelentes menos en Almacenamiento/simple repetición (los medios utilizan más que los excelentes procedimientos de pura repetición sin comprensión).

Enfoques de aprendizaje

El cuestionario CPE permite sacar seis puntuaciones, tres para cada enfoque: de estrategia, de motivo, y de enfoque. Hay diferencias significativas en las puntuaciones del Enfoque Superficial a favor de los estudiantes medios ($p<.001$), que son más superficiales: las diferencias se dan en la puntuación global de Enfoque, en la de Estrategia Superficial ($p<.001$) y también en la de Motivo Superficial ($p<.001$).

Hay diferencia significativa en la puntuación global de Enfoque Profundo a favor de los excelentes ($p=.05$), pero no en las puntuaciones parciales, aunque la media es

superior, estando cercana al nivel de significación: en Estrategia Profunda ($p = .083$) y en Motivo Profundo ($p = .058$). Los estudiantes excelentes son, pues, más profundos y los medios más superficiales.

VARIABLES		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Enfoque Superficial	EXCELENTE	2,0781	,57494	,000
	MEDIO	2,4447	,59784	
Estrategia Superficial	EXCELENTE	2,1726	,66752	,000
	MEDIO	2,5447	,65752	
Motivo Superficial	EXCELENTE	1,9836	,60276	,000
	MEDIO	2,3447	,63880	
Enfoque Profundo	EXCELENTE	3,2205	,59002	,050
	MEDIO	3,0740	,62723	
Estrategia Profunda	EXCELENTE	3,0575	,67096	,083
	MEDIO	2,9154	,66283	
Motivo Profundo	EXCELENTE	3,3836	,61094	,058
	MEDIO	3,2325	,68777	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 5. Diferencias de significación de medias en Enfoques de Aprendizaje.

Estilos de aprendizaje

Hay diferencia significativa en el estilo Reflexivo ($p < .05$) a favor de los excelentes y casi en el Activo ($p < .077$) en este caso a favor de los medios. No la hay en los otros dos siendo la media ligeramente superior en el estilo Teórico en los excelentes y en el Pragmático en los medios. Los excelentes son más reflexivos y teóricos, y los medios más activos y pragmáticos.

VARIABLES		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Estilo Activo_I	EXCELENTE	11,87	3,116	,077
	MEDIO	12,52	2,938	
Estilo Reflexivo_I	EXCELENTE	16,96	2,289	,022
	MEDIO	16,20	2,631	
Estilo Teórico_I	EXCELENTE	14,39	2,421	,446
	MEDIO	14,06	2,910	
Estilo Pragmático_I	EXCELENTE	13,16	2,494	,406
	MEDIO	13,51	2,623	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 6. Diferencias de significación de medias en Estilos de Aprendizaje.

Actitudes ante el aprendizaje

El cuestionario CEVAPU permite obtener las puntuaciones de tres factores/dimensiones actitudinales (ver Tabla 2) y de una puntuación global. Hay diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global de estrategias a favor de los excelentes ($p < .05$), que tiene mejores actitudes. También en el primer factor/dimensión: Valoración del aprendizaje profundo ($p < .01$), el más potente de los tres a nivel actitudinal. No así en los otros dos factores/dimensiones, siendo la media del segundo (Trabajo en equipo) ligeramente superior en los medios, y la del tercero (Atribuciones internas) en los excelentes.

También, en este caso, los estudiantes excelentes desarrollan mejores actitudes ante el aprendizaje que sus compañeros medios.

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Factor actitudes 1	EXCELENTE	3,8767	,55459	,002
	MEDIO	3,6750	,52952	
Factor actitudes 2	EXCELENTE	3,9452	,73373	,389
	MEDIO	4,0229	,75157	
Factor actitudes 3	EXCELENTE	4,2877	,57785	,359
	MEDIO	4,2023	,62258	
Puntuación global	EXCELENTE	3,9639	,43833	,012
	MEDIO	3,8293	,44679	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 7. Diferencias de significación de medias en Actitudes ante el Aprendizaje.

Autoconcepto

El cuestionario AF5 utilizado permite obtener una puntuación global de Autoconcepto y cinco parciales: Autoconcepto Académico/Laboral, Emocional, Familiar, Físico y Social. No hay diferencia significativa en la puntuación global de Autoconcepto, aunque la media es más alta en los excelentes. De las cinco parciales la hay en Autoconcepto Académico/laboral ($p < .001$) a favor de los excelentes y en Físico ($p < .05$) a favor de los medios. En Emocional y Familiar la puntuación es más alta en los excelentes y en Social en los medios, sin diferencias significativas.

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
Autoconcepto académico/laboral	EXCELENTE	76,1393	10,96417	,000
	MEDIO	69,2953	13,84510	
Autoconcepto emocional	EXCELENTE	56,7617	18,67408	,415
	MEDIO	54,8319	18,48530	
Autoconcepto familiar	EXCELENTE	87,0605	10,90087	,261
	MEDIO	85,0570	12,34690	
Autoconcepto físico	EXCELENTE	57,6091	17,28007	,019
	MEDIO	62,8330	17,57773	
Autoconcepto social	EXCELENTE	62,1716	7,73040	,229
	MEDIO	63,3538	7,66789	
Puntuación global media	EXCELENTE	67,7723	8,15129	,514
	MEDIO	67,0816	8,47706	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 8. Diferencias de significación de medias en Autoconcepto.

C.I.

Hay diferencia significativa a favor de los excelentes en C.I. ($p < .01$)

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
C.I.	EXCELENTE	86,72	13,346	,005
	MEDIO	79,15	20,980	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 8. Diferencias de significación de medias en C.I.

Rendimiento académico

Hay diferencias significativas a favor de los excelentes en la nota de ingreso (ése fue el criterio de selección de los grupos) ($p < .001$), pero también en la nota del primer cuatrimestre ($p < .001$), la más cercana a la medida de las otras variables contempladas en este trabajo.

Variables		Media	Desviación típ.	Sig. (bilateral)
NOTAINGR	EXCELENTE	8,6686	,70252	,000
	MEDIO	7,3312	,82952	
RENDT1C	EXCELENTE	146,2272	102,79453	,000
	MEDIO	68,7410	58,86149	

Fuente: elaboración propia

Tabla n. 9. Diferencias de significación de medias en Rendimiento Académico.

Síntesis dimensional y análisis de la relación de las variables estudiadas con variables clave personales y contextuales (CATPCA)

Con objeto de disponer de una visión conjunta y sintética de las relaciones entre estos conjuntos de variables que acabamos de presentar se ha llevado a cabo un análisis de Componentes Principales Categórico (CATPCA). Este procedimiento nos permite resumir en escasas dimensiones las relaciones existentes entre las variables consideradas, al tiempo que maneja adecuadamente métricas menos consistentes. Además, sobre el espacio de dimensiones se pueden representar diferentes dimensiones clave, tanto personales como del contexto sin que intervengan en la configuración de la estructura dimensional, al tratarlas como dimensiones suplementarias (lo que permite representar la tendencia de la dimensión o los centroides de sus valores, de acuerdo con las características de cada una de ellas). En la presente situación se han incluido las Estrategias de Aprendizaje (en este caso sólo las puntuaciones de las veinticinco estrategias), los Enfoques de Aprendizaje (con las puntuaciones de enfoque, de motivo y de estrategia), los Estilos de Aprendizaje (con las puntuaciones de los cuatro estilos), las Actitudes hacia el Aprendizaje (con las puntuaciones de los tres factores) y el Autoconcepto (con las puntuaciones de los cinco tipos). Se ha realizado la petición de las dos primeras dimensiones que ya ha demostrado retener información valiosa en numerosas situaciones. Como variables suplementarias se han incluido las variables personales y contextuales relativas al grupo de pertenencia (Excelente, Medio), el Sexo, la calificación obtenida en el primer cuatrimestre de la carrera (la más cercana en el tiempo al momento del pase de los cuestionarios) y el Cociente Intelectual a partir de la prueba de Raven.

Se ha obtenido una solución basada en las dos primeras dimensiones, la primera con valor propio 9,85 y un α de 0,920, y la segunda con valor propio de 3,21 y un α de 0,705.

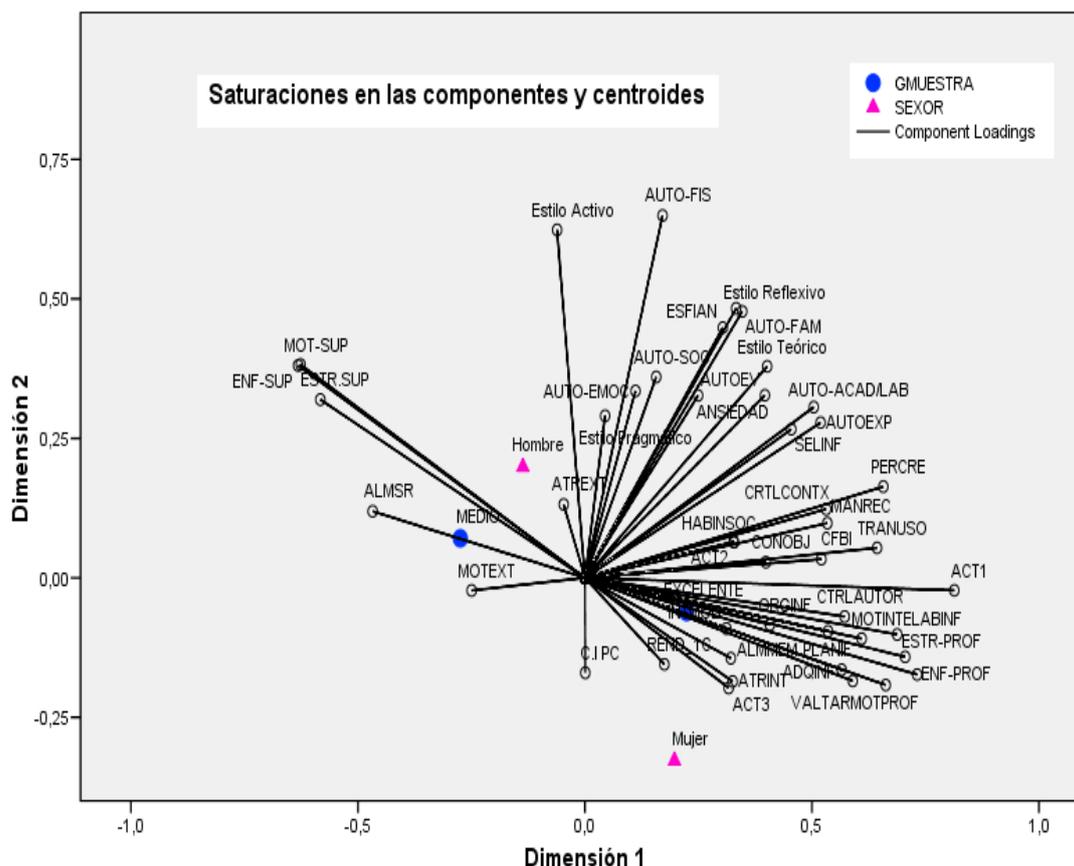
La primera dimensión –ver gráfico 1- se basa en la contraposición de las variables del Enfoque Superficial (Enfoque, Motivo y Estrategia), junto con las Estrategias de Aprendizaje más *negativas* -Almacenamiento por Simple Repetición (ALMSR), Motivación Extrínseca (MOTEXT) y Atribución Externa (ATREXT) en menor medida- al resto de variables consideradas.

La segunda de las dimensiones supone, fundamentalmente, una diferenciación entre el conjunto de variables de la parte positiva de la primera dimensión. En este caso se sitúan en la parte positiva las variables de Estilos de Aprendizaje y de Autoconcepto, junto a un conjunto notable de Estrategias de Aprendizaje y un factor actitudinal.

Si observamos esta situación más en detalle por los cuadrantes de este plano, vemos que en el cuadrante superior izquierdo se encuentran las variables del Enfoque Superficial: Estrategia (ESTR-SUP), Motivo (MOT-SUP) y Enfoque (ENF-SUP), junto a las Estrategias de Almacenamiento por Simple Repetición (ALMSR), Atribuciones Externas (ATREXT) y, en menor medida, Motivación Extrínseca (MOTEXT). En realidad esta última se sitúa muy ligeramente en el cuadrante inferior izquierdo, aunque su localización en el plano bidimensional muestra claramente su consonancia con el resto de dimensiones que se acaban de mencionar. También en este cuadrante se ubica el centroide de los estudiantes medios (MEDIO) y de los hombres (Hombre).

En el cuadrante superior derecho se hallan todos los Estilos de Aprendizaje-aunque el Estilo Activo desborda muy ligeramente hacia el cuadrante superior derecho se aprecia su vinculación clara en el espacio bidimensional a este conjunto- y todas las dimensiones de Autoconcepto. Junto a ellas se encuentran una de las Estrategias de Motivacionales: Autoeficacia-Expectativas (AUTOEXP). Asimismo, las dos Estrategias de Componentes Afectivos; Estado Físico y Anímico (ESFIAN) y Control de la ansiedad (ANSIEDAD), dos de las cuatro Estrategias Metacognitivas: Autoevaluación (AUTOEV) y Conocimiento de Objetivos (CONOBJ), las dos Estrategias de Control del Contexto, Interacción social y Manejo de recursos: Control del contexto (CONTRCONTX) y Habilidades de interacción social (HABINSOC), las dos Estrategias de Búsqueda y Selección de Información: Conocimiento de fuentes y búsqueda de información (CFBI) y Selección de información (SELINF), y tres Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información: Personalización y creatividad (PERCRE), Manejo de recursos (MANREC), Transferencia y uso de la información (TRANUSO). También se ubica ahí el segundo factor actitudinal (ACT2), de Trabajo en equipo.

En el cuadrante inferior derecho se encuentran las restantes variables de Estrategias de Aprendizaje: cuatro Estrategias Motivacionales -Motivación intrínseca (MOTINT), Valor de la tarea (VALTAR), Atribuciones internas (ATRINT) y Concepción de la inteligencia como modificable (INTMOD)-, dos Estrategias Metacognitivas -Planificación (PLANIF) y Control/Autorregulación (CTRLAUTOR)-. y cuatro Estrategias de Procesamiento y uso de la información -Adquisición de la información (ADQINF), Elaboración (ELABINF), Organización (ORGINF) y Almacenamiento/memorización (ALMMEM)-. También en esta parte se ubican los otros dos factores actitudinales-Valoración del Aprendizaje Profundo (ACT1) y Atribuciones Internas (ACT3)-. Así mismo, los factores del enfoque profundo: Enfoque Profundo (ENF-PROF), Motivo Profundo (MOTPROF) y Estrategia Profunda (ESTR-PROF). En este cuadrante se sitúa el centroide de los estudiantes excelentes (EXCELENTE), el rendimiento en el primer cuatrimestre de la carrera (REND-1C) y el C. I. (CIPC) (aunque el CI se encuentra limítrofe con el cuadrante inferior izquierdo, prácticamente sobre el eje de ordenadas). También en este cuadrante se sitúa el centroide de las mujeres (Mujer).



Fuente: elaboración propia

Gráfico n. 1: Representación del espacio definido por las dos dimensiones obtenidas a partir de las variables de Estrategias de Aprendizaje (25), Enfoques de Aprendizaje, Estilos de Aprendizaje, Actitudes hacia el aprendizaje y Autoconcepto. Variables suplementarias: Sexo, Grupo de Rendimiento, Excelente y Medio (GMUESTRA), CI (en percentil) y Rendimiento en el primer cuatrimestre.

Los resultados del CATPCA muestran, pues, un estudiante excelente más asociado con la mujer que con el hombre, con un claro enfoque de aprendizaje profundo -se da una nítida oposición al enfoque superficial de aprendizaje, asociado con los estudiantes medios-, cuyo uso comporta un rendimiento académico superior al medio. A estos elementos acompañan Estrategias de Aprendizaje que presentan características positivas: Motivacionales (Motivación Intrínseca, Valor de la tarea, Atribuciones internas, Concepción de la inteligencia como modificable y Autoeficacia, siendo más fuerte la asociación con las cuatro primeras), Afectivas (Estado físico y anímico y Control de la ansiedad, siendo la asociación más fuerte en este caso con la última), Metacognitivas (Planificación, Control/Autorregulación, Conocimiento de objetivos y Autoevaluación, siendo la asociación más fuerte con las dos primeras), Estrategias de control del contexto interacción social (Control del contexto y Habilidades de Interacción social, siendo la asociación fuerte en ambos casos), Estrategias de Búsqueda y Selección de Información (Conocimiento de fuentes y búsqueda de información y Selección de información, siendo la asociación más fuerte con la primera de ellas), y Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información (Adquisición, Elaboración, Organización, Almacenamiento/memorización, Personalización y creatividad, Manejo de recursos, y Transferencia y uso de la información, siendo en este caso la asociación fuerte con todas ellas). En el perfil del estudiante excelente se encuentran también las Actitudes hacia el aprendizaje,

siendo clara la asociación con los tres factores actitudinales. Presenta también este perfil una preferencia por los estilos de aprendizaje Teórico y Reflexivo y un Autoconcepto Académico/Laboral mayor. Los otros estilos y tipos de Autoconcepto se ubican en una posición más alejada, especialmente el estilo Activo, que se ubica en el cuadrante de los estudiantes medios.

Queremos precisar, también, que el CI se ubica prácticamente sobre el eje de ordenadas por lo que no puede asociarse claramente con el perfil de ninguno de los dos grupos de alumnos, aunque está más próximo a los excelentes y a las mujeres.

Por el contrario el perfil del estudiante medio viene asociado con el hombre y con los estudiantes de nivel Medio, con un claro enfoque de aprendizaje superficial, con estrategias de aprendizaje que presentan características negativas: Motivación extrínseca, Atribuciones externas y Almacenamiento por simple repetición, y con el estilo Activo de aprendizaje. Todo ello comporta a la par peor rendimiento académico, peores actitudes ante el aprendizaje y manejo más limitado de las estrategias de aprendizaje que presentan características positivas.

Conclusión

El objetivo de este trabajo era delimitar el perfil de los estudiantes excelentes en comparación con el de estudiantes medios y la hipótesis defendía que los alumnos excelentes actúan de modo diferente a los que no lo son a la hora de afrontar el aprendizaje, con más y mejores estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo, con motivación más eficaz), con enfoques profundos de aprendizaje, mejores actitudes, mejor autoconcepto y estilos de aprendizaje específicos.

Los resultados del análisis de diferencias realizado, al ser contrastados con los del CATPCA muestran una alta coherencia y confirman la hipótesis, hallándose un perfil de los estudiantes excelentes de la muestra que presentan mejores estrategias de aprendizaje que sus compañeros medios, con un claro enfoque profundo de aprendizaje predominante, que se asocia con mayor rendimiento académico, con preferencia por los estilos reflexivo y teórico de aprendizaje, con mejores actitudes ante el aprendizaje, con mejor autoconcepto académico, y con mejores calificaciones. Además, ese estudiante es, en mayor medida, mujer.

Los resultados son también coherentes con los de otros trabajos anteriores, que si bien no tenían como objetivo establecer el perfil del estudiante excelente, sí que confirman la influencia de las variables analizadas en el rendimiento académico: estrategias (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Autor, 2006; Autor et al., 2009; Pintrich, 1995; Roces *et al.*, 1999; Valle y Rodríguez, 1998), enfoques de aprendizaje (Cano, 1996; Autor et al., 2006; Kember, Jamieson, Pomfret y Wong, 1995; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000), actitudes (Autor et al., 2007b; Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; House y Prion, 1998), autoconcepto (Boxtel y Monks, 1992; Autor et al., 2009; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004), y estilos de aprendizaje (Goldfinch y Hugues, 2007; Manzano e Hidalgo, 2009; Esguerra y Guerrero, 2010; Ruiz, Trillos y Morales, 2006).

En esta dirección disponemos de datos de investigaciones anteriores (Autor, 2008; Autor et al., 2010) que prueban que la metodología de enseñanza y aprendizaje

del profesor influye significativamente en el modo de trabajar del estudiante. Cuando los profesores trabajan en su clase desde el modelo centrado en el aprendizaje y utilizan metodologías de enseñanza y evaluación adecuadas, los alumnos utilizan enfoques profundos de aprendizaje, usan más estrategias y de mayor calidad y desarrollan mejores actitudes ante el aprendizaje, al contrario de lo que ocurre cuando se suscriben planteamientos centrados en la enseñanza y cuando los profesores se centran en la metodología expositiva sin otras alternativas y en el examen final como método de evaluación.

También en esta línea, se han propuesto modelos de buenas prácticas (Barba, Martínez y Torrego, 2012; Canabal y García, 2012; González, Fiz y Ayerdi, 2012; Muñoz-Catalán y Carrillo, 2012) que pueden servir de orientación a los profesores que deseen mejorar su praxis docente.

Es verdad que en el aprendizaje intervienen muchas variables, provenientes del alumno -algunas relevantes se recogen en nuestro modelo-, y del contexto. Y una parte relevante de las que acompañan al alumno (motivación, interés, habilidades y modos de aprender, etc.) se pueden optimizar desde el contexto. Aquí los profesores tienen posibilidades: una universidad más innovadora (Tomás, Castro y Feixas, 2010), que potencie el uso de metodologías de enseñanza más participativas y comprometidas para los estudiantes y de mayor calidad (el trabajo cooperativo bien articulado, la resolución de problemas, el estudio de casos, el diseño de proyectos, el planteamiento de preguntas, la discusión y negociación en el aula son ejemplos de lo que decimos), y de procedimientos de evaluación formativos, que devuelvan feedback a los alumnos, puede ayudar en el empeño. Si la excelencia se asocia con mejores estrategias, enfoques y actitudes -al menos- y éstos se pueden modificar mediante la acción de los profesores, se dispone de herramientas para propiciar la excelencia en los estudiantes que llegan a la universidad, muchos de los cuales abandonan en los dos primeros años. Los métodos aludidos ayudarán en este empeño.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ayala, C.L., Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Barba Martín, J.J., Martínez Scotti, S. y Torrego Egido, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 123-144. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Bennet, R. & Barkensjo, A. (2005). Characteristics of academically excellent business studies students in a Post-1992. *Research in Post-Compulsory Educational*, 10 (1), 5-26.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review a 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*, 12(1), 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bilic-Zulle, L. Frkovic, V., Turk, T., Azman, J. & Petroveckii, M. (2005). Prevalence of Plagiarism among Medical Students. *Croat Med J*, 46(1), 126-131.
- Boxtel, H.B. & Monks, F.J. (1992). General, social and academic self-concept of gifted adolescents, *Journal of Youth Adolescence*, 21(2), 169-185.
- Boyle, E.A., Duffy, T. & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, 171-202.
- Canabal García, C. y García Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria. RED*, 10(1), 215-235. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Cano, F. (1996). Estudio académico y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de la Universidad de Granada*, 9, 35-50.
- De la Barrera, M^a. L., Donolo, D. y Rinaudo, M^a. C. (20010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 1.-27.
- De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria, *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Deronck, N.G. (2007). *The impact of family structure and involvement on the college enrollment of potential first-generation college students*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences Vol 68(5-A), 2007, 1827.
- Entwistle, N. y Peterson, E. (2004). Learning styles and approaches to studying. En Ch. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Vol 2 (pp. 537-542). Amsterdam: Elsevier.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de actitudes y valores. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro-OEI.
- Esguerra Pérez, G. y Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Fore, Ch.L. (1998). *Factors influencing academic achievement among Native American college students*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol 58(8-B), 4522.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto. Forma 5*. Madrid: TEA.

- García, T. & Pintrich, P.R. (1991). Student motivation and self-regulated learning. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL, April 3-7.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2002). *Modelo de aprendizaje autorregulado*. Manuscrito no publicado.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Gargallo, B. Garfella, P.R., Pérez, C. y Fernández, A., (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. Ponencia presentada en el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Madrid, Universidad Complutense. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en <http://www.ucm.es/info/site/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Gargallo, B., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58 (3), 45-61.
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007a). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 238-258. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, C. (2007b). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15, 2, 1-31. Recuperado el 15 de abril de 2014 en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE v15n2_5.htm
- Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (17-38). Madrid: Pirámide.
- González García, F.M.; Fiz Poveda, M.R., & Ayerdi Echeverri, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 105-122. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Herrero, M^a.E., Nieto, S., Rodríguez, M^a.J. y Sánchez, M^a.C. (1999). Factores implicados

- en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. & Wong, E.T.T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance, *Higher Education*, 29, 329-343.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Company.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Manzano, C.M. y Hidalgo, C.E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150.
- McMillan, J.M. & Schumacher, S. (2010). *Research in Education. Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson
- Muñoz-Catalán, M.C., & Carrillo Yáñez, J. (2012). Buenas prácticas en la Universidad de Huelva: El conocimiento profesional en la acción del profesor de 'Matemáticas y su Didáctica'. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 177-198. Recuperado el 10 de mayo de 2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom academic Tasks. En D.H. Schunck y J. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pritchard, M.E. Wilson, G.S. & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15-21.
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 52-69.
- Raven, J. C. Court, J. H. y Raven, J. (2001). *Raven, matrices progresivas*. Madrid : TEA.
- Roces, C., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., García, M^a. S. y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa. Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid*, 1(1), 41-50.
- Schmeck, R.R. (1982). Learning style of college students. En R. Dillon and R.R. Schmeck, *Individual differences in cognition*, Vol I (pp. 233-279). New York: Academic Press.

- Strayhorn, T.L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students, *NASPA Journal*, 43(4), 82-111.
- Tomás, M., Castro, D. y Feixas, M. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la Universidad. Propuesta de un modelo, *Bordón*, 62(1), 139-151.
- Valle, A. y Rodríguez, A. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología*, 60, 27-53.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12(3), 368-375.

¹ Somos conscientes de que es cuestionable interpretar como estudiantes excelentes sólo los que obtienen las mejores calificaciones, ya que se podrían utilizar otros indicadores. Es una decisión tomada por el equipo investigador que tiene que ver con la necesidad de fijar parámetros lo más objetivos posibles para la clasificación y que es coherente con las pautas habituales en la investigación internacional para tipificar a los estudiantes excelentes, en que se suelen utilizar las puntuaciones medias de calificaciones (GPA: Grade Point Average): Bilic-Zulle, L. Frkovic, V., Turk, T., Azman, J. y Petroveckí, M. (2005); Bennet, y Barkensjo. (2005); Boyle, E.A., Duffy, T, y Dunleavy, K. (2003); De la Barrera, M^a. L., Donolo, D, y Rinaudo, M^a. C. (2010).

² Hemos elegido los dos primeros cursos porque ambos son fundamentales para la integración del alumno en la universidad. Primero es un curso crítico en que el alumno se encuentra con un entorno nuevo que no domina: nueva organización, nuevos profesores, nuevos métodos, nuevos compañeros, etc. Además es el curso con mayor fracaso en la universidad (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Segundo todavía es un curso de ajuste: el alumno ya tiene una trayectoria en la universidad, pero todavía pueden surgir problemas, cambios de titulación, etc.

Artículo concluido el 16 de Mayo de 2014

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>

Bernardo Gargallo López

**Universidad de Valencia
Departamento de Teoría de la Educación**

Mail: Bernardo.gargallo@uv.es



Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia es Catedrático de Teoría de la Educación en la misma universidad. Es autor de quince libros y de más de noventa artículos y capítulos de libros. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2000 con un trabajo sobre estrategias de aprendizaje y también en 2002 con un trabajo sobre nuevas tecnologías y educación. Actualmente sus líneas prioritarias de investigación son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la universidad, ámbito en que ha dirigido tres proyectos de I+D, el último de los cuales sobre metodologías centradas en el aprendizaje en la universidad y las tecnologías de la información y la comunicación y su uso educativo, tema en que ha dirigido dos investigaciones para el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa).

Jesús M. Suárez Rodríguez

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

Mail: Jesus.M.Rodriguez@uv.es



Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia es Catedrático de Métodos de Investigación en Educación. Ha sido director de la revista RELIEVE y es coordinador de la Unidad de Tecnología Educativa (MIDE-UVEG). Es director del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Valencia. Su trabajo se centra en los elementos metodológicos, analíticos y de medición en los ámbitos de Ciencias Sociales y Salud. En los últimos años su línea de investigación prioritaria se centra en el impacto de las TIC en los diferentes niveles educativos. Junto con el primer autor ha ganado el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2002 con un trabajo sobre nuevas tecnologías y educación.