

Enfoques y Buenas Prácticas de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios

Approaches and Learning Practices in University Students

Marisa Cecilia Tumino.

Universidad Adventista del Plata, Argentina.
marisa.tumino@uap.edu.ar

Erica Merariz Reyes.

Universidad Adventista del Plata, Argentina.
erimerariz@gmail.com

Valeria Evangelina Flores

Universidad Adventista del Plata, Argentina.
valeriaeflores@gmail.com

Josué Mauricio Quinde.

Universidad Adventista del Plata, Argentina.
josuequinde@doc.uap.edu.ar

RESUMEN.

La función de la universidad como institución educativa es la de formar profesionales competentes en su campo de acción. Esto implica necesariamente que el estudiante universitario mantenga un acercamiento significativo al conocimiento que depende de diversos factores, entre ellos, los promovidos por el accionar docente. Sin embargo, el aprendizaje profundo no solo se encuentra condicionado por las acciones o iniciativas docentes sino, y muy especialmente, por la autogestión del aprendizaje.

El trabajo tiene como propósito identificar los enfoques y las prácticas de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, a fin de contribuir a las propuestas educativas universitarias en pro de la formación profesional adaptada a las demandas de la sociedad. Se aplicaron las medidas de autoinformes ASSIST y CPA. Respecto de los enfoques de aprendizaje, la mayor puntuación se encontró en el enfoque estratégico, seguido por el enfoque profundo y el superficial. Los estudiantes indicaron que frecuentemente utilizan buenas prácticas de aprendizaje. A medida que aumentan las buenas prácticas de aprendizaje, se incrementa el uso del enfoque profundo y estratégico. El enfoque de aprendizaje afecta significativamente el rendimiento académico puesto que a medida que se incrementa la utilización del enfoque estratégico y disminuye el enfoque superficial, los estudiantes presentan una mejor calificación promedio. Los hallazgos podrían inferir los efectos del modelo educativo comúnmente aplicado sobre la formación de los estudiantes universitarios, que promueve la utilización del enfoque estratégico cuyo fin último es el de optimizar las calificaciones en lugar del aprendizaje por sí mismo.

PALABRAS CLAVE.

Enfoques de aprendizaje; Prácticas de aprendizaje; Autopercepción- Tipos de aprendizaje; Educación superior





ABSTRACT.

The main function of the university as an educational institution is to form competent professionals in its field of action. This necessarily implies that the university student maintains a significant approach to knowledge that depends on several factors, among them, those promoted by the teaching action. However, deep learning is not only conditioned by the teaching initiatives or actions but, and especially, by the self-management of learning.

The purpose of the work is to identify the learning approaches and practices used by the students, in order to contribute to the university educational proposals in favor of the professional formation adapted to the demands of the society. The self-report measures ASSIST and CPA were applied. Regarding learning approaches, the highest score was found in the strategic approach, followed by the deep approach and the superficial approach. The students obtained a moderately average of high learning practices. As good learning practices increase, the use of the deep and strategic approach increases. The learning approach affects significantly academic performance, since as the use of strategic approach increases and the superficial approach decreases, students present a better average grade. This findings could infer the effects of the educational model commonly applied on the training of university students, which promotes the use of the strategic approach whose ultimate goal is to optimize the qualifications instead of the learning itself.

KEY WORDS.

Learning approaches; Learning practices; Self-perception; Types of learning; Higher education.

1. Introducción.

La sociedad actual espera que las universidades formen profesionales competentes para desempeñarse de manera íntegra en los diferentes ámbitos de acción. Esto implica para cada docente universitario el desafío de contribuir, desde su espacio curricular, a la conformación del perfil profesional del futuro egresado y al desarrollo de competencias tan relevantes como lo es el aprender a aprender

Para que un aprendizaje sea considerado eficaz, Ormrod (2005, citado en Casas et al., 2011) afirma que debe ser intencional, esto “consiste en la implicación activa y consciente por parte del estudiante en actividades cognitivas y metacognitivas dirigidas específicamente a pensar sobre algo y aprenderlo. Los aprendices intencionales persiguen objetivos concretos y para conseguirlos utilizan variedad de estrategias autorregulatorias” (pág.5)

Ballester Vallori (2005), señala que el aprendizaje es la construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con otras en un todo coherente y que para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes con la información que el alumno ya conoce. De esta manera el auténtico aprendizaje, a largo plazo, sucede cuando se conecta la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del estudiantado y se presenta la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo los conceptos interconectados en forma de red de conocimiento.



Para Coll y Solé (2001) un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha adquirido logra resolver un problema determinado; haciendo extensiva la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones y efectuar nuevos aprendizajes. Desde esta mirada, la posibilidad de aprender se relaciona directamente con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y con las conexiones que se establecen entre ellos. Cuanto más rica en elementos y relaciones es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a las oportunidades nuevas que se le presenten a fin de dotar de significado esos nuevos conocimientos. Sin embargo, no se puede obviar el rol trascendente que juega la autorregulación en el aprendizaje, la que al ponerse a disposición de las nuevas situaciones y los nuevos aprendizajes, demanda la ejecución de un plan que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje. En este sentido, Vivas López (2010, p.28) comenta que, si se define el concepto de “estrategia” como un “plan general para alcanzar un logro o una meta”, se puede comprender que las “estrategias de aprendizaje” representan “toda actividad o conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y el autocontrol del mismo por parte de la persona que aprende.” (Vivas López. 2010, p.28). El concepto de estrategias de aprendizaje condice con las prácticas que el aprendiz mantiene a lo largo de su proceso formativo, lo que amerita ser investigado en profundidad a los efectos de propiciar un aprendizaje profundo y el logro de los objetivos educacionales.

2. Prácticas de los estudiantes exitosos.

Bain (2014) narra en su trabajo las prácticas que ha observado a lo largo de su experiencia con los estudiantes que logran el éxito en su vida profesional. En su epílogo señala que durante generaciones, los estudiantes han experimentado un sistema educativo que enfatiza el aprendizaje superficial y estratégico. Las sociedades quieren saber si los estudiantes están aprendiendo y si la educación es una inversión que vale la pena y han impuesto a profesores y estudiantes pruebas normalizadas para obtener respuestas, pruebas que habitualmente fomentan la memorización en lugar del aprendizaje.

Diversos estudios se han propuesto indagar sobre cuáles debieran ser las prácticas que un buen estudiante universitario debe adquirir para promover el logro de aprendizajes profundos y duraderos que influyan en el pensar, en el sentir y en el hacer. Desde esta mirada, Bain (2014) se propuso investigar, mediante un estudio sistemático, a estudiantes exitosos que realizaban buenas prácticas de aprendizaje, identificando las prácticas que posibilitan la creación de un entorno promotor del aprendizaje profundo. En primera instancia Bain (2007) define lo que comprende por entorno para el aprendizaje crítico natural:

En ese entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos e intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Son condiciones exigentes pero útiles en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajando en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento. (p. 29)



Según Bain (2014), las características principales de aquellos estudiantes que logran ser los mejores son las siguientes: (a) asisten a la universidad con un propósito profundo, (b) aprenden a automotivarse, (c) aceptan el fracaso y sacan lo positivo de ello, (d) desarrollan la capacidad de postergar la gratificación, (e) utilizan estrategias que les permiten aprender bien y (f) tienen la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje. Las caracterizaciones mencionadas se construyen sobre la base de prácticas recurrentes que permiten avizorar tendencias en la experiencia profesional. Por ejemplo el autor narra que los protagonistas de su estudio “trabajaban habitualmente con culturas variadas y tenían ricas experiencias aparte de las pautas de sus vidas normales. También disfrutaban del desafío de lo desconocido, de la posibilidad de mezclarse con alguien diferente” (p. 87). Estas experiencias impulsan el desarrollo puesto que “Cuando nos situamos a nosotros mismos en un ambiente en el que muchos de nuestros esquemas mentales no funcionan, tenemos mayor capacidad para construir modelos nuevos, para aumentar nuestra comprensión y nuestra capacidad de crear” (p. 87).

Algunas de las prácticas destacables de los estudiantes exitosos que encontró Bain (2014) se centran en la valoración y aprendizaje del pasado, el disfrute del debate con personas que tienen distintos puntos de vista, la apreciación optimista frente a situaciones desconocidas, el gusto por aprender, crear y crecer antes que por conseguir buenas calificaciones y la inquietud por investigar en profundidad aquellos temas de interés.

La riqueza de las características mencionadas llevan a la intención de indagar potenciales relaciones entre los niveles con que los estudiantes universitarios adoptan las buenas prácticas de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje preponderantes que van adquiriendo en el transcurso de su ejercicio formativo. Los resultados del estudio permitirán reflexionar sobre la importancia de los escenarios de educación superior en la formación de profesionales con los ideales que pregonan la comunidad.

3. Enfoques de aprendizaje.

Valle Arias et al. (2000, p. 365) sintetizan los trabajos de Marton y sus colaboradores, así como las contribuciones de Biggs y de Entwistle, señalando que “los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales.”

Desde la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, Espino Datsira (2012) enfatiza el rol de las percepciones que el estudiante experimenta, respecto de una situación de aprendizaje particular, sobre su proceder en dicha situación. Se considera de esta forma que la percepción de los estudiantes, respecto del contexto de enseñanza y aprendizaje, incide en su modo de abordar las actividades académicas planteadas en ese contexto.

Los resultados de una revisión sistemática de Monroy & Hernández Pina (2014), que obtuvieron con el propósito de recuperar evidencias empíricas acerca de los factores personales y contextuales que podrían influir en los enfoques de aprendizaje, ponen de manifiesto que:



...la motivación, el rasgo organizativo de la personalidad, la autoconfianza, las concepciones de aprendizaje, las creencias epistemológicas, la cantidad de trabajo, la percepción de los criterios de evaluación, las concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, las características propias de la titulación, y el tipo de tarea y contenido influyen en la forma de aprender de los alumnos. (p. 116-117)

El concepto de enfoque de aprendizaje de Entwistle (citado en Rodríguez Gómez, 2006, p. 7) abarca las intenciones de los alumnos y los procesos empleados para satisfacer dichas intenciones, identificando tres enfoques: (a) el profundo, “cuya intención es la de comprender los significados de los objetos de aprendizaje”, relacionando los conceptos nuevos con la experiencia y los conocimientos previos; (b) el superficial, donde la intención se limita al “cumplimiento de las tareas de aprendizaje”, motivados por el miedo al fracaso y apoyándose en la “memorización sin sentido” y (c) el estratégico, “que puede recurrir a procesos profundos o superficiales mediante la asignación de tiempo y esfuerzo acordes con la intención de lograr las máximas calificaciones.” Los procesos utilizados quedan supeditados a lo que el estudiante estima que producirá la máxima calificación. Lo más distintivo es el uso de métodos de estudio bien planeados y detenidamente organizados mediante un manejo sistemático del tiempo y del esfuerzo orientados hacia la satisfacción de los procedimientos de evaluación.

De acuerdo con Rodríguez Gómez (2006), no se pretende clasificar a los estudiantes como profundos o superficiales, puesto que sus enfoques varían en cierta medida con las actividades o con los docentes; sin embargo, el nivel de uso de enfoques profundos y superficiales revela particularidades individuales que pueden identificarse mediante algún instrumento de medición.

Como ejemplo de las particularidades observadas con la adopción de los enfoques de aprendizaje, Cano, García, Justicia & García-Berbén (2014, p. 259) advierten que si los estudiantes “tratan de maximizar el uso de estrategias para crear significado” (enfoque de aprendizaje profundo), “insistirán en activar el conocimiento previo y en construir un rico modelo de la situación, el cual podría llevarles indirectamente a generar preguntas de alto nivel de calidad.”

Como lo describen Ramudo Andión, Brenlla Blanco, Barca Lozano & Peralbo Uzquiano (2017), la adopción de un enfoque de aprendizaje determinado es acompañada por una manera particular de afrontar las tareas de estudio, que conduce a un cierto nivel de comprensión e interiorización del tema objeto de estudio, o a la simple memorización de datos con la única finalidad de reproducirlos en instancias de evaluación. Es por ello que resulta interesante sumarse al esfuerzo de analizar la manera en que los distintos enfoques de aprendizaje se relacionan con las prácticas de aprendizaje y con el rendimiento académico que, a los fines del estudio, se trabajó en términos de calificación promedio del estudiante.



4. Planteamiento del problema.

El estudio pretende identificar aquellas buenas prácticas de aprendizaje, utilizadas por los estudiantes universitarios, y analizar la relación entre estas prácticas y los enfoques de aprendizaje.

4.1. Justificación científica, académica-institucional y social.

Los resultados aportan información sobre las prácticas y los enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes y sus implicaciones en términos de rendimiento académico. Las conclusiones podrán promover la reflexión de estudiantes, y de docentes, acerca de las prácticas de aprendizaje más prominentes, en la formación profesional, y el desarrollo de los enfoques de aprendizaje, que se va pronunciando a lo largo de la carrera y que podría ser propiciado por el ejercicio docente.

4.2. Método.

4.2.1. Objetivos.

El objetivo principal del estudio fue relacionar las buenas prácticas estudiantiles, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de los primeros y últimos años de carrera universitaria. Para ello se propuso:

1. Conocer el nivel de buenas prácticas de los estudiantes universitarios.
2. Evaluar las autopercepciones de los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes de los primeros y últimos años de las diferentes facultades.
3. Analizar la relación entre las autopercepciones de los enfoques de aprendizaje, las buenas prácticas de aprendizaje en los estudiantes y el rendimiento académico.

4.2.2. Población y Muestra.

La población de referencia fue formada por los estudiantes de una universidad argentina. La muestra estuvo conformada por 449 estudiantes, de los cuales 208 cursaban los últimos años y 241 los primeros años de carrera de la universidad. Su distribución por género, facultad y año de carrera se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1.

Datos de la muestra universitaria.

VARIABLES	CATEGORÍAS	n	%
Género	Hombre	220	49
	Mujer	229	51
Facultad	Cs. de la Salud	206	45,9
	Cs. Económicas	129	28,7
	Teología	49	10,9
	Humanidades	65	14,5
Año de cursado	Primeros años	241	53,7
	Últimos años	208	46,3





4.2.3. Instrumentos.

Enfoques de aprendizaje. Las puntuaciones fueron obtenidas mediante el instrumento ASSIST, elaborado en el proyecto Enhancing Teaching Learning Environments in Undergraduate Courses (ETL) (Rodríguez Gómez, 2006). El ASSIST permite caracterizar cada uno de los enfoques y sus significados a fin de comprender los criterios utilizados para su medición. Rodríguez Gómez (2006, p.69) describe el instrumento que consta de las siguientes tres secciones: “(a) ¿qué es el aprendizaje?, (b) enfoques de estudio y (c) preferencias por diferentes tipos de cursos y de enseñanza.” En la presente investigación no se utilizan las secciones uno y tres, centrandó la atención en los enfoques de aprendizaje. Se trata de una escala tipo Likert que transita desde 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo, 3 = neutral y 5 = totalmente de acuerdo).

La fiabilidad fue medida a través del Alpha de Cronbach, obteniendo valores satisfactorios para las escalas (Enfoque profundo = .83; Enfoque estratégico = .86; Enfoque Superficial = .72), comparables con los resultados obtenidos en otros estudios realizados. La Tabla 2 muestra los valores comparativos entre diferentes países (Tesouro Cid, Cañabate Ortiz & Puiggalí Allepuz, 2014).

Tabla 2.

Comparación del coeficiente Alfa de Cronbach (ASSIST) en diferentes países.

Enfoques de aprendizaje	Argentina (N=449)	Original (N=817)	Cataluña (N=834)	Portugal (N=566)	Irlanda (N=437)	USA (N=298)
Profundo	.83	.84	.82	.81	.84	.82
Estratégico	.86	.80	.88	.83	.87	.87
Superficial	.72	.87	.83	.79	.70	.80

El análisis confirmatorio indicó un ajuste adecuado del modelo de tres componentes (GFI = .974, AGFI = .941, CFI = .814, RMSEA = .055 (.045-.065), CMIN/DF = 3.509).

La puntuación que obtiene cada estudiante en cada enfoque de aprendizaje corresponde a la media obtenida de las subescalas correspondientes tal como se muestra en la Tabla 3.

Prácticas de Aprendizaje. Se aplicó el Cuestionario de Prácticas de Aprendizaje (CPA), elaborado por Tumino, Reyes, Flores & Quinde (2016). Este cuestionario se elaboró a partir de las prácticas que exhiben los estudiantes exitosos, observadas por Bain (2014). El instrumento comprendió 19 ítems en formato Likert. Permite obtener una descripción general del nivel de buenas prácticas de aprendizaje en una escala de frecuencia que va desde nunca (1) hasta siempre (5). El 100% de los jueces expertos valoraron satisfactoriamente la claridad, la coherencia y la pertinencia de los ítems para evaluar las prácticas de aprendizaje. La fiabilidad de la escala mediante el coeficiente Alfa de Cronbach fue de .90. El análisis confirmatorio obtuvo adecuados indicadores de ajuste del modelo unidimensional ($X^2/gf = 2,021$; GFI = .93; CFI = .93; RMSEA = .048).





El rendimiento académico. A los efectos de valorar el rendimiento académico se utilizaron las calificaciones promedio de los estudiantes en la carrera.

Tabla 3.
Distribución de los ítems del ASSIST en escalas y subescalas.

Enfoques de aprendizaje	Subescalas	Ítems
Enfoque profundo (16 ítems)	Búsqueda de significado	4, 17, 30 y 43
	Relación de ideas	11, 21, 33 y 46
	Uso de evidencias	9, 23, 36 y 49
	Interés por las ideas	13, 26, 39 y 52
Enfoque estratégico (20 ítems)	Estudio organizado	1, 14, 27 y 40
	Administración del tiempo	5, 18, 31 y 44
	Atención a los requisitos	2, 15, 28 y 41
	Logro	10, 24, 37 y 50
	Control de la eficacia	7, 20, 34 y 47
Enfoque superficial (16 ítems)	Pérdida de propósito	3, 16, 29 y 42
	Memorización sin sentido	6, 19, 32 y 45
	Limitación al plan de curso	12, 25, 38 y 51
	Sentido de miedo al fracaso	8, 22, 35 y 48

4.2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos.

Se invitó a participar a los estudiantes de los primeros y últimos años de cada carrera de grado, pertenecientes a las diferentes facultades de la universidad, durante el 2016 y 2017. Luego de obtenidas las autorizaciones y consentimientos correspondientes, cada participante procedió a responder los dos instrumentos.

5. Resultados.

Los resultados del estudio se organizan presentando los análisis descriptivos de los datos y los análisis inferenciales.





5.1. Enfoques de aprendizaje.

Respecto de los enfoques de aprendizaje, la mayor puntuación de la muestra se encontró en el enfoque estratégico, seguido por el enfoque profundo y por último el enfoque superficial, tal como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4.
Descriptivos de enfoques de aprendizaje.

Enfoques de aprendizaje	Media	DE	IC (95%)
Superficial	11.41	1.79	11.24-11.57
Estratégico	14.14	2.10	13.95-14.34
Profundo	14.04	2.02	13.85-14.22

5.2. Buenas prácticas de aprendizaje.

Los estudiantes indicaron que en promedio frecuentemente utilizan buenas prácticas de aprendizaje ($M=3.87$, $DE=.47$). Posteriormente se re-codificó esta variable a partir de sus cuartiles. El primer intervalo quedó definido por los valores inferiores de 3.55; el segundo valores entre 3.55 y 3.90; el tercero incluyó los valores de 3.90 a 4.21 y el cuarto valores superiores a 4.21. De este modo la variable recodificada asumió cuatro niveles (Muy bajo, Bajo, Alto y Muy alto).

El promedio de respuesta de cada buena práctica se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5.
Descriptivos de buenas prácticas de aprendizaje.

Buenas prácticas	Media	DE	IC (95%)
Cuando estudio logro concentrarme.	3.578	.818	3.50-3.65
Profundizo por mi cuenta los contenidos académicos que me interesan.	3.390	.946	3.30-3.48
Reconozco mis equivocaciones, las analizo y aprendo de ellas.	4.016	.839	3.94-4.09
Trato de comprender lo que sucede, en una situación dada, antes de intentar resolver un problema que se plantea en ella.	3.773	.797	3.70-3.85
Prosigo hacia las metas que me propongo, aún cuando las circunstancias que me rodean son adversas.	4.024	.822	3.95-4.10
Disfruto al debatir problemáticas complejas con personas que tienen diversos puntos de vista respecto al tema.	3.806	1.04	3.71-3.90





Buenas prácticas	Media	DE	IC (95%)
Busco comprender el significado de lo que leo y pienso en sus implicancias y posibles aplicaciones.	3.833	.819	3.76-3.91
Valoro las buenas ideas que surgen ya sea de mis observaciones o de los diálogos que mantengo con otras personas.	4.116	.814	4.04-4.19
Tengo principios claros que guían mi vida.	4.442	.828	4.37-4.52
Los propósitos que persigo en mi carrera están orientados no solo a mi crecimiento personal sino también a impactar en la vida de los demás.	4.363	.896	4.28-4.45
Al estudiar, relaciono los temas nuevos con lo que ya conozco.	4.065	.795	3.99-4.14
Mi objetivo principal al estudiar, es aprender antes que obtener buenas calificaciones.	3.973	.934	3.89-4.06
Tengo el control sobre mi aprendizaje y crecimiento personal.	3.523	.911	3.44-3.61
Disfruto aprender temas de diferentes campos de conocimiento.	3.964	.912	3.88-4.05
Analizo y cuestiono todo tipo de argumentos e ideas con objetividad.	3.482	.914	3.40-3.57
Soy una persona singular y constantemente voy modificándome por el aprendizaje que logro a cada momento.	3.634	.917	3.55-3.72
Ante los problemas que se me presentan me gusta plantear preguntas, analizarlas y encontrar soluciones.	3.671	.936	3.58-3.76
Mi preocupación por mejorar la realidad social que me rodea me lleva a ampliar mis conocimientos y desarrollar la creatividad.	3.609	1.02 1	3.51-3.70
Reconozco la influencia positiva de mis buenos docentes.	4.172	.874	4.09-4.25

5.3. Enfoques de Aprendizaje según género.

Aplicando la prueba t para muestras independientes, se encontró que existen diferencias significativas en el enfoque estratégico ($t_{(444)}=3.38$; $p<.01$; $r=.16$) y superficial ($t_{(444)}=2.33$; $p<.05$; $r=.11$) en función del género de los estudiantes. En ambos enfoques las mujeres presentaron un mayor nivel, tal como se observa en la Tabla 6.





Tabla 6.
Indicadores de la Prueba *t* para enfoques de aprendizaje y género.

Enfoques	Femenino		Masculino		t	p
	Media	DE	Media	DE		
Estratégico	14.48	2.04	13.81	2.12	3.388	.001
Profundo	14.07	2.00	14.00	2.06	.397	.692
Superficial	11.59	1.68	11.20	1.88	2.326	.020

5.4. Enfoques de Aprendizaje según año de cursado.

Al comparar las medias de los enfoques de aprendizaje entre los estudiantes agrupados por el año de cursado, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el enfoque estratégico ($t_{(447)}=-2.04$; $p<.05$; $r=.10$). Los estudiantes de los últimos años presentaron un promedio mayor en el enfoque estratégico (ver Tabla 7).

Tabla 7.
Indicadores de la Prueba *t* para enfoques de aprendizaje y año de cursado.

Enfoques	Primeros años		Últimos años		t	p
	Media	DE	Media	DE		
Estratégico	13.96	2.17	14.36	1.99	-2.043	.042
Profundo	13.96	2.19	14.12	1.80	-.844	.399
Superficial	11.38	1.97	11.44	1.55	-.339	.735

5.5. Enfoques de Aprendizaje según unidad académica.

Los resultados dan cuenta de un efecto estadísticamente significativo del hecho de pertenecer a una unidad académica en el enfoque profundo ($F_{(3,445)}=14.65$; $p<.05$; $\eta^2=.09$), en el enfoque estratégico ($F_{(3,445)}=2.90$; $p<.05$; $\eta^2=.02$) y en el enfoque superficial ($F_{(3,445)}=8.75$; $p<.05$; $\eta^2=.06$). Las comparaciones múltiples indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de enfoque profundo entre (a) los grupos de estudiantes pertenecientes a la facultad de Ciencias de la Salud y los pertenecientes a Ciencias económicas ($p<.05$), (b) los grupos de estudiantes pertenecientes a Ciencias económicas y Teología ($p<.05$) y (c) los estudiantes de Ciencias Económicas y los de Humanidades ($p<.05$) (ver Tabla 8).



Tabla 8.

Indicadores de la ANOVA para enfoques de aprendizaje y unidad académica.

Enf.	Unidad académica								F	p
	FCS		FACEA		FHECIS		Teología			
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Prof.	14.22	1.86	13.16	2.16	14.48	1.91	14.99	1.63	14.65	.000
Est.	14.41	2.01	13.74	2.29	13.99	2.00	14.26	1.88	2.90	.040
Sup.	11.41	1.78	11.93	1.63	10.91	1.86	10.65	1.69	8.75	.000

5.6. Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento.

El análisis de regresión lineal indicó que los enfoques de aprendizaje inciden en el rendimiento académico ($F_{(3,424)}=13.23$; $p<.001$). A medida que aumenta el enfoque estratégico ($\beta=.226$) y disminuye el enfoque superficial ($\beta=-.114$) aumenta el rendimiento promedio de los estudiantes (ver Tabla 9).

Tabla 9.

Indicadores de regresión lineal de enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.

Enfoques	Beta	p	F	p	r ²
Profundo	.05	.38			
Estratégico	.226	.000	13.23	.000	.086
Superficial	-.114	.016			

Estos resultados se alinean con los obtenidos por Sanfabián Maroto, Belver Domínguez & Álvarez Álvarez (2014) quienes observaron que las medias relativas a enfoque profundo aumentan progresivamente desde las calificaciones más bajas hasta las más altas; mientras que respecto al enfoque superficial se invierte la relación, es decir, a menor calificación se corresponden mayores puntuaciones medias.

5.7. Enfoques de Aprendizaje según nivel de Buenas Prácticas.

Al aplicar el análisis multivariante MANOVA, considerando los tres enfoques de aprendizaje como variables dependientes y las buenas prácticas recodificada como factor con sus cuatro niveles, se ha observado que las buenas prácticas de aprendizaje influyen significativamente en la adopción de los enfoques de aprendizaje ($F_{(3,9)}=56.84$; $p<.001$; $\eta^2=.28$). Los análisis univariados muestran que el mayor efecto se encuentra en el enfoque profundo ($F_{(3,445)}=140.70$; $p<.001$; $\eta^2=.49$), seguido del enfoque estratégico ($F_{(3,445)}=67.51$; $p<.001$; $\eta^2=.31$) y del enfoque superficial ($F_{(3,445)}=7.04$; $p<.001$; $\eta^2=.05$). Los contrastes posthoc evidenciaron diferencias significativas en los promedios del enfoque profundo entre todos los niveles de buenas prácticas de aprendizaje. A medida que se incrementan los



niveles de las buenas prácticas de aprendizaje, aumenta la adopción del enfoque de aprendizaje profundo. La misma tendencia se observó en el enfoque estratégico, mientras que en el enfoque superficial, a medida que aumentan las buenas prácticas de aprendizaje, disminuye la utilización de este enfoque (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Indicadores de la MANOVA para enfoques de aprendizaje y buenas prácticas de aprendizaje.

Enf.	Buenas prácticas de aprendizaje								F	p
	Muy bajo		Bajo		Alto		Muy alto			
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Prof.	11.86	1.69	13.67	1.24	14.70	1.46	15.77	1.41	140.7	.000
Est.	12.29	1.91	13.95	1.63	14.62	1.68	15.58	1.76	67.51	.000
Sup.	12.00	1.69	11.54	1.69	11.06	1.61	11.07	1.99	7.04	.000

6. Discusión y conclusiones.

En la actualidad, especialmente en el ámbito universitario, una de las mayores preocupaciones del cuerpo docente es la de motivar en los estudiantes “un sentido de interés en las ideas y un aprendizaje significativo.” (Rodríguez Gómez, 2006, p.118)

Tal como lo describe Rodríguez Gómez (2006), mediante el ASSIST se puede identificar el enfoque preponderante de un estudiante y promover el fortalecimiento de uno de ellos, acompañado del debilitamiento de otro, con la intención de llevarlo hacia una meta superior de su formación.

Considerando que la mayor puntuación se encontró en el enfoque estratégico, seguido por el enfoque profundo y por el superficial, sumado a que el incremento del rendimiento promedio de los estudiantes se encuentra asociado al aumento del enfoque estratégico y a la disminución del enfoque superficial, podría estimarse la influencia que el escenario de enseñanza ejerce sobre el enfoque de aprendizaje utilizado por los estudiantes, ya que en diversos estudios se ha encontrado evidencia de la influencia que este ambiente ejerce sobre el enfoque de aprendizaje utilizado por los estudiantes. González Cabanach (1997) destaca las investigaciones que ponen de relieve la influencia del contexto en la adopción de los enfoques de aprendizaje. La percepción de algunas demandas del contexto propicia la utilización de un determinado enfoque de aprendizaje que implica el intento de ajustarse a estas demandas percibidas. Con la finalidad de lograr este ajuste, el estudiante utiliza las estrategias de aprendizaje que estima más adecuadas para obtener el éxito académico. Según este autor puede aceptarse una fuerte asociación entre “percepción del contexto y enfoque de aprendizaje.” A partir de los datos se infiere que el contexto de aprendizaje estaría favoreciendo la adopción del enfoque de aprendizaje estratégico y la evitación del enfoque de aprendizaje superficial.

El modelo de influencias situacionales, formulado por Ramsden (1988, p.160), alude a tres dominios contextuales que ejercen una notable influencia en el despliegue de estrategias



del estudiante de educación superior: (a) las estrategias de enseñanza utilizadas, (b) la evaluación y (c) el plan de estudios.

Para González Cabanach (1997, p.25), “estos efectos contextuales operan tanto directa como indirectamente.” Directamente ya que estos dominios pueden propiciar el empleo de estrategias particulares (por ejemplo un material de estudio que carezca de una estructura coherente puede impulsar su memorización no comprensiva), o indirectamente mediante la adopción de estrategias que los estudiantes consideren adecuadas para el cumplimiento de los requisitos y, consecuentemente para el logro de los objetivos perseguidos. Confirmando este comportamiento, Recio Saucedo y Cabero Almenara (2005) observaron que un estudiante puede adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje, superficial o profundo, dependiendo del requisito académico que enfrente.

Para autores como Ventura (2011: 150), es posible enunciar que los factores que influyen y configuran los estilos de aprendizaje continúan siendo debatidos por la comunidad científica internacional, ya que su identificación representa uno de los elementos de diagnóstico de valor para tomar decisiones de orden psicopedagógico en el sistema universitario, que involucren tanto a los estudiantes como a los docentes.

Salim (2011) asume que tener en cuenta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al momento de diseñar e implementar estrategias de enseñanza, sería de utilidad para atender las dificultades más comunes en los primeros tramos de carrera y prevenir el fracaso académico. Por su parte, y en conformidad con lo que expone Rodríguez Gómez (2006, p.119), “la concordancia entre los estilos de aprendizaje y de enseñanza pareciera un camino viable en la formación de universitarios. Sin embargo, hacer esto puede llegar a generar un enfoque superficial de aprendizaje.” El autor señala la posible utilidad de ajustarse al estilo del estudiante pero estimulando el pasaje por el resto de las etapas del proceso de aprendizaje, a fin de favorecer la adquisición del enfoque profundo.

En el estudio se encontró que entre los estudiantes de los primeros y últimos años de carrera, se incrementa la utilización promedio del enfoque estratégico, lo que confirma la tendencia del estudiantado a adoptar estrategias que faciliten el cumplimiento de los requisitos de aprendizaje y el logro de los objetivos.

Los resultados de Hernández Pina, García Sanz, Martínez Clares, Hervás Avilés y Maquilón Sánchez (2012) y Boza Carreño y Méndez Garrido (2013) indican que aquellos estudiantes que adoptan un enfoque profundo o estratégico, tienden a utilizar estrategias de aprendizaje más eficaces, a diferencia de aquellos estudiantes que adoptan un enfoque de aprendizaje superficial. Es decir que aquellos estudiantes que adoptan algún enfoque en particular (profundo, estratégico o superficial), utilizan estrategias más congruentes con el enfoque elegido.

Algunas conclusiones de Hernández Pina et al. (2012) refieren que algunos estudiantes universitarios con motivación profunda podrían utilizar estrategias superficiales si las demandas de la institución así lo requirieran, y estudiantes con motivación superficial podrían llegar a hacer uso de estrategias profundas con la ayuda del profesor.

Sería esperable que el pasaje por una institución universitaria desarrollara, en el estudiante, el enfoque de aprendizaje profundo; sin embargo se encontró que entre los estudiantes de los primeros y últimos años de carrera se incrementa la utilización promedio del enfoque estratégico, lo que confirma la tendencia del estudiantado a adoptar estrategias





que faciliten el cumplimiento de los requisitos y el logro de los objetivos. Se estima recomendable continuar el estudio en procura de confirmar si la premiación del sistema educativo impulsa el desarrollo del enfoque estratégico, al registrar solo el rendimiento académico como indicador de la formación profesional.

Los mayores niveles de enfoque estratégico y superficial en las mujeres no concuerdan con los resultados recogidos por otros estudios como los de Romero Medina et al. (2013), que muestran una media de enfoques profundos más alta para mujeres y una media de enfoques superficiales más alta en hombres. Se podría presuponer que la discordancia se debe a cuestiones situacionales; sin embargo se reconoce la necesidad de corroborar la tendencia mediante futuros estudios.

Se encontró que los estudiantes utilizaban frecuentemente las prácticas de aprendizaje exitosas, identificadas por Bain (2014). Esto indicaría que los estudiantes se encuentran orientados hacia el éxito profesional. Las pruebas indicaron que estas prácticas influyen significativamente en la adopción de los enfoques de aprendizaje, especialmente del enfoque profundo, seguido del enfoque estratégico y superficial. Los resultados son congruentes con lo esperado, por cuanto el aprendizaje profundo se encuentra asociado al saber hacer, como dominio de una competencia. Como lo destacan Valle Arias et al. (2000), los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo desarrollan estrategias que incrementan sus posibilidades de conseguir aprendizajes comprensivos y significativos.

Por su parte, los mejores estudiantes de universidad que participaron en el estudio de Bain (2014), “encontraron algo en este mundo que les interesó más que ellos mismos” (p. 274). El autor enfatiza que el éxito y la creatividad derivan del compromiso pleno con el problema que se enfrenta, permitiendo que la pasión impulse la vida.

La disposición que se observa en los estudiantes exitosos de capitalizar todas las experiencias de vida para su crecimiento personal, despliega un amplio espectro de investigación que merece ser abordado desde las diversas disciplinas que cimientan una plataforma favorable para la co-construcción de la sociedad. La actitud positiva de estos estudiantes podría ser objeto de estudio con la intención de indagar los factores preponderantes que le dan origen.

La información obtenida invita a reflexionar sobre la efectividad de los escenarios de enseñanza en la educación superior, en bien de los ideales que se proponen desde la mirada del aprendizaje profundo. Si bien es mandatorio instrumentar estrategias de enseñanza y de evaluación que permitan acreditar saberes, resulta sumamente relevante propiciar y reconocer los frutos del esfuerzo que invierte el estudiante cuyo objetivo primordial privilegia el aprendizaje mismo.



Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia: Valencia, 2007.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Universidad de Valencia: Valencia, 2014.
- Ballester Vallori, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en Didáctica de la Geografía (pp. 1-99). *V Congreso Internacional Virtual de Educación*, 7-27 de febrero de 2005. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24385/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Boza Carreño, A. & Méndez Garrido, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/163581>
- Cano, F.; García, A.; Justicia, F & García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. Recuperado de: <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica> doi:10.1387/RevPsicodidact.10186
- Casas, E., González, C., Jiménez, E. y López, E. (2011). Análisis psicométrico de una escala de habilidades y estrategias para el estudio dirigida a alumnos de educación secundaria. Trabajo presentado en *Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Marzo, Valladolid.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, 15. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.html
- Espino Datsira, S. (2012). *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Barcelona: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología, UB.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 5-39.
- Hernández Pina, F.; García Sanz, M. P.; Martínez Clares, P.; Hervás Avilés, R. M & Maquilón Sánchez, J. (2012). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031/94621>
- 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. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: situational influences on learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-2118-5_7
- Ramudo Andión, I.; Brenlla Blanco, J. C.; Barca Lozano, A. & Peralbo Uzquiano, M. (2017). Enfoques de aprendizaje, autoeficacia y rendimiento académico en el alumnado de bachillerato: implicaciones para la enseñanza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(01), 138-142. doi:10.17979 /reipe.2017.0.01.2435.



- Recio Saucedo, M. A. & Cabero Almenara, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Rodríguez Gómez, J. (2006). *Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León*. Tesis Doctoral no publicada. Montemorelos, México: Universidad de Montemorelos.
- Romero Medina, A.; Hidalgo Montesinos, M^a D.; González Javier, F.; Carrillo Verdejo, E.; Pedraja, M. J.; García Sevilla, J. & Pérez Sánchez, M. A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 375-391. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.151851>
- Salim, R. (2011). Evaluación de enfoques, motivaciones y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer año universitario de odontología (UNT). *Cuadernos de Educación*, 9(9), 245-260.
- Sanfabián Maroto, J. L.; Biver Dominguez, J. L. & 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. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5623>.
- Tesouro Cid, M.; Cañabate Ortíz, D. & Puiggali Allepuz, J. (2014). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios catalanes mediante el approaches and study skills inventory for students (ASSIST). *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 479-498. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/181981/163291>
- Tumino, M. C.; Reyes, E.; Flores, V. & Quinde, J. (2016, octubre). *Enfoques y prácticas de aprendizaje en las carreras UAP*. Ponencia presentada en la 6^o Jornada de Investigación de la UAP. Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.
- Valle Arias, A., & González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J., & Suárez Riveiro, J., & Piñeiro Aguín, I., & Rodríguez Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/727/72712307/>
- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIII(n^o especial), 142-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea13.pdf>
- Vivas Lopez, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 27-37. doi:10.14483/23464712.5220

