



## DOKTOREGO TESIA

**ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y OTRAS VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO**



**MARIA TERESA GARCIA MARTIN // Eskoriatza, 2011**



**ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y OTRAS VARIABLES COGNITIVO-  
MOTIVACIONALES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO**

---

**MARIA TERESA GARCIA MARTIN**

**Zuzendariak:**

**Iñaki García Fernández**

**Juan Carlos Torre Puente**



**Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia**

**Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)**

**Mondragon Unibertsitatea**

**2011ko apirila**



***Nire ikasle guztiei, haiek izan direlako lan honen akuilua***



## AGRADECIMIENTOS

A HUHEZI por darme la oportunidad de aprender a investigar y, además, disfrutar con ello.

A los coordinadores de Magisterio y Comunicación Audiovisual y a todos los profesores de primer curso por su disponibilidad para cederme un espacio en sus clases, y, por supuesto, a todos los alumnos de primero que han tomado parte como sujetos activos en esta investigación. Muchas gracias a todos por su paciencia y su colaboración desinteresada.

A los directores de esta tesis, Iñaki Garcia y Juan Carlos Torre, por sus orientaciones y compañía en este largo viaje. A Iñaki por su gran disponibilidad y ayuda siempre que la estadística o cualquier otra “nube” se ha cruzado en mi camino. A Juan Carlos por su cercanía a pesar de la distancia.

A todos los que han contribuido en la elaboración de los instrumentos de medida con sus estimables aportaciones: A Pedro Morales y Leonor Prieto por su mirada experta sobre el contenido; a Pili Sagasta y a Agurtzane Bikuña por su trabajo de traducción y a John Biggs por su *feedback* en el proceso de *back-translation* del R-SPQ-2F; a Amelia Barquín, Arantza Ozaeta, Jesus Garmendia y Asier Irizar por su colaboración en la traducción al euskera de los cuestionarios.

A Elena Lopez de Arana, Agurtzane Martínez y Bego Pedrosa, con las que he compartido impresiones y consultas.

A Txema Eraña por su generosidad al compartir conmigo los detalles de su tesis.

A Marikarmen Apraiz y Naiara Amezua por su disponibilidad y prontitud de respuesta desde la biblioteca de la facultad.

A Nagore Ipiña e Iñigo Arriaran por su ayuda y disponibilidad en aspectos “técnicos”.

A aquellos que, sin ellos saberlo, me han proporcionado la píldora del ánimo o la tranquilidad en el momento más necesario y menos esperado en los pasillos, en la trainera o en la taberna...

A todos los compañeros de HUHEZI que al preguntarme: “¿para cuándo la acabas?” me han dado la oportunidad de tomar consciencia de lo mucho que me quedaba (al principio) y lo poco que me faltaba (al final). Gracias a todos por sus ánimos y su apoyo.





# ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	19
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 1.- Aproximación a un aprendizaje universitario de calidad .....</b>	<b>33</b>
1.0.- Introducción.....	33
1.1.- Marco contextual del aprendizaje universitario en el siglo XXI .....	33
1.1.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	34
1.1.2.- Factores didáctico-pedagógicos a tener en cuenta en el EEES.....	40
1.1.2.1.- Desarrollo de competencias.....	41
1.1.2.2.- Implementación de metodologías activas .....	42
1.1.2.3.- Diseño de sistemas de evaluación alineados con el desarrollo de competencias.....	47
1.1.2.4.- Cambio del rol del profesor .....	49
1.1.2.5.- Cambio del rol del alumno.....	50
1.2.- El modelo socio-constructivista como modelo explicativo de los procesos de aprendizaje.....	52
1.2.1.- Aprendizaje significativo.....	53
1.2.2.- Aprendizaje estratégico.....	54
1.2.3.- Aprendizaje autónomo .....	57
1.2.4.- Aprendizaje permanente .....	58
1.2.5.- Aprendizaje contextualizado .....	59
1.3.- La perspectiva del alumno como criterio de calidad del aprendizaje universitario.....	63
<b>Capítulo 2.- El aprendizaje universitario desde la perspectiva del alumno: los enfoques de aprendizaje.....</b>	<b>71</b>
2.0.- Introducción.....	71
2.1.- <i>Student Approaches to Learning</i> (SAL) o Modelo de los Enfoques de Aprendizaje. ....	72
2.2.- Conceptualización y caracterización de los enfoques de aprendizaje.....	78
2.3.- Modelos explicativos del aprendizaje de calidad basado en los enfoques de aprendizaje.....	84
2.3.1.- Modelo 3P de Biggs .....	85
2.3.2.- Modelo heurístico de aprendizaje de Entwistle.....	89
2.3.3.- Aportaciones del paradigma SAL a la calidad del aprendizaje universitario .....	91
2.4.- Identificación y medida de los enfoques de aprendizaje .....	94
2.4.1.- El SPQ y el R-SPQ-2F (Biggs).....	96
2.4.2.- El ASI y el ALSI-LSQ (Entwistle).....	98
2.5.- Variables relacionadas con enfoques de aprendizaje. ....	100

2.5.1.- Las concepciones de aprendizaje.....	101
2.5.2.- Las percepciones del alumno sobre las variables del contexto educativo .....	105
2.5.3.- Los resultados de aprendizaje .....	110
2.5.3.1.- Resultados de aprendizaje de carácter cualitativo.....	111
2.5.3.2.- Resultados de aprendizaje de carácter afectivo.....	112
2.5.3.3.- Resultados de aprendizaje relativos al desarrollo de competencias desde la perspectiva del alumno .....	114
2.6.- Investigaciones relacionadas con los enfoques de aprendizaje.....	117
2.6.1.- Enfoques de aprendizaje, sexo y edad .....	117
2.6.2.- Enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje.....	117
2.6.3.- Enfoques de aprendizaje y percepción de variables contextuales .....	118
2.6.4.- Enfoques de aprendizaje y contextos de enseñanza .....	120
2.6.5.- Enfoques de aprendizaje y procedimientos de evaluación.....	123
2.6.6.- Enfoques de aprendizaje y resultados de aprendizaje .....	124
2.6.7.- Evolución de los enfoques de aprendizaje en el tiempo.....	127
2.6.7.1.- Comparación entre alumnos de cursos inferiores y superiores.....	127
2.6.7.2.- Investigaciones con diseño longitudinal.....	128
2.6.8.- Enfoques de aprendizaje e intervenciones educativas.....	129

### **Capítulo 3.- Variables cognitivo-motivacionales que complementan el aprendizaje**

<b>universitario desde la perspectiva del alumno .....</b>	<b>135</b>
3.0.- Introducción.....	135
3.1.- Motivación académica o motivación hacia el aprendizaje.....	136
3.1.1.- Componentes de la motivación académica .....	137
3.1.2.- Metas académicas y orientaciones de meta.....	138
3.1.2.1.- Conceptualización y clasificación de las metas académicas.....	139
3.1.2.2.- Conceptualización y clasificación de las orientaciones de meta .....	141
3.1.3.- Factores contextuales académicos que influyen en las orientaciones de meta de los alumnos .....	145
3.1.4.- Medida y evaluación de orientaciones de meta.....	147
3.2.- Autopercepción académica.....	149
3.2.1.- Aproximación a la autopercepción académica .....	150
3.2.1.1.- Autoconcepto académico .....	152
3.2.1.2.- Autoeficacia académica .....	154
3.2.1.3.- Autoconcepto y Autoeficacia académica: características comunes y diferenciales.....	155
3.2.2.- Cómo favorecer una autopercepción académica positiva .....	158
3.2.3.- Medida de la autopercepción académica.....	159
3.3.- Atribuciones causales sobre el rendimiento académico.....	161

3.3.1.- Conceptualización de las atribuciones causales .....	161
3.3.2.- El proceso atribucional .....	164
3.3.3.- Fomento de los procesos atribucionales relacionados con el aprendizaje.....	166
3.3.4.- Evaluación y medida de las atribuciones causales.....	167
3.4.- Autorregulación académica.....	168
3.4.1.- Conceptualización de la autorregulación académica.....	169
3.4.1.1.- Dimensiones de la autorregulación académica .....	170
3.4.1.2.- Características del alumno autorregulado .....	173
3.4.1.3.- Fases de la autorregulación académica .....	175
3.4.2.- Enseñanza y aprendizaje de la autorregulación académica.....	178
3.4.3.- Evaluación y medida de la autorregulación académica.....	182
3.5.- Investigaciones relacionadas con las variables cognitivo-motivacionales .....	185
3.5.1.- Relación entre las variables cognitivo-motivacionales entre sí y con respecto al rendimiento académico .....	186
3.5.2.- Relación entre las variables cognitivo-motivacionales, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico .....	188
3.5.3.- Intervenciones pedagógicas relativas a las variables cognitivo-motivacionales ....	189
3.5.4.- Relación entre las variables cognitivo-motivacionales y otras variables (sexo, contextos educativos, estudio longitudinal) .....	191
 <b>SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPIRICO.....</b>	<b>195</b>
 <b>Capítulo 4.- Dispositivo de investigación .....</b>	<b>199</b>
4.0.- Introducción.....	199
4.1.- Objetivos. ....	200
4.2.- Metodología. ....	202
4.2.1.- Diseño de la investigación .....	202
4.2.2.- Muestra.....	206
4.2.3.- Contexto en el que se ubica la investigación.....	208
4.2.4.- Descripción de las variables y de los instrumentos de medida .....	215
4.2.5.- Procedimiento. ....	224
 <b>Capítulo 5.- Estudio de validación de los instrumentos empleados .....</b>	<b>235</b>
5.0.- Introducción.....	235
5.1.- Proceso de elaboración, análisis de fiabilidad y análisis de validez interna.....	236
5.1.1.- “Cuestionario sobre motivación para la elección de titulación”.....	236
5.1.2.- “Cuestionario de atribuciones causales sobre el rendimiento académico” .....	239
5.1.3.- “Cuestionario sobre autopercepción académica” .....	241
5.1.4.- “Cuestionario de autorregulación académica” .....	243

5.1.5.- “Cuestionario sobre la percepción de las variables contextuales” .....	247
5.1.6.- “Cuestionario sobre el desarrollo de competencias transversales” .....	250
5.1.7.- R-SPQ-2F (E): Cuestionario de enfoques de aprendizaje.....	253
5.1.7.1.- Proceso de elaboración del R-SPQ-2F (E).....	253
5.1.7.2.- Fiabilidad o consistencia interna .....	257
5.1.7.3.- Evidencia de validez interna.....	258
5.1.7.3.1.- Análisis Factorial .....	258
5.1.7.3.2.- Correlaciones entre escalas y sub-escalas.....	262
5.1.7.3.3.- Consistencia entre sub-escalas .....	263
5.2.- Evidencia de validez externa .....	264
5.2.1.- Relaciones de las variables principales entre sí .....	264
5.2.2.- Relaciones entre las variables principales y los resultados de aprendizaje .....	266
5.2.2.1.- Relación entre las variables principales y el rendimiento académico o las notas .....	266
5.2.2.2.- Relación entre las variables principales y la satisfacción con la titulación elegida .....	268
5.2.3.- Correlaciones entre enfoques de aprendizaje y otras variables .....	270
5.2.3.1.- Relación entre enfoques de aprendizaje y motivación hacia los estudios elegidos .....	270
5.2.3.2.- Relación entre enfoques de aprendizaje y atribuciones causales sobre el rendimiento académico.....	272
5.2.3.3.- Relación entre enfoques de aprendizaje y edad.....	273
5.2.3.4.- Relación entre enfoques de aprendizaje y sexo .....	273
5.3.- Conclusiones generales del capítulo .....	274
5.3.1.- Conclusiones respecto a la validación de todos los instrumentos.....	274
5.3.2.- Conclusiones respecto a la validación del R-SPQ-2F (E) .....	277

<b>Capítulo 6.- Estudio longitudinal sobre los alumnos de HUHEZI a lo largo del primer curso.....</b>	<b>283</b>
6.0.- Introducción.....	283
6.1.- Descripción del perfil de entrada de los alumnos de primer curso de HUHEZI .....	284
6.1.1.- Perfil general de entrada de los alumnos de primer curso .....	284
6.1.2.- Diferencias entre titulaciones .....	287
6.1.3.- Diferencias en función del tipo de centro educativo anterior a la universidad.....	289
6.1.4.- Diferencias según el tipo de estudios universitarios previos .....	290
6.1.5.- Diferencias en función de los estudios de los padres.....	291
6.1.6.- Diferencias según el sexo .....	291
6.1.7.- Diferencias en función de la situación laboral.....	292
6.1.8.- Conclusiones parciales .....	293

6.2.- Descripción del perfil de finalización del primer curso de los alumnos de HUHEZI .....	294
6.2.1.- Perfil general de finalización del primer curso .....	294
6.2.2.- Diferencias entre titulaciones .....	295
6.2.3.- Diferencias en función del tipo de centro educativo anterior a la universidad.....	297
6.2.4.- Diferencias según el tipo de estudios universitarios previos .....	298
6.2.5.- Diferencias en función de los estudios de los padres.....	298
6.2.6.- Diferencias según el sexo .....	298
6.2.7.- Diferencias en función de la situación laboral.....	299
6.2.8.- Conclusiones parciales .....	299
6.3.- Evolución de los alumnos de HUHEZI a lo largo del primer curso respecto a las variables relacionadas con aprendizaje de calidad .....	300
6.3.1.- Evolución general de los alumnos de primero .....	302
6.3.2.- Conclusiones parciales .....	304
6.3.3.- Evolución de los alumnos de primero en función de los contextos educativos.....	305
6.3.3.1.- Resultados en función de los distintos escenarios metodológicos de ABP y no-ABP durante el primer cuatrimestre .....	306
6.3.3.2.- Conclusiones parciales .....	309
6.3.3.3.- Resultados de la evolución por cuatrimestres y a lo largo del curso de las distintas titulaciones de HUHEZI .....	317
6.3.3.4.- Conclusiones parciales .....	332
6.4.- Evolución de los alumnos de primer curso de HUHEZI a lo largo del primer curso según los clusters o conglomerados de enfoques de aprendizaje resultantes .....	334
6.4.1. – Evolución de todos los alumnos de primer curso (muestra general) respecto a los clusters de enfoques de aprendizaje .....	336
6.4.2.- Evolución de los alumnos de primer curso según escenarios metodológicos (ABP y no-ABP) respecto a los clusters de enfoques de aprendizaje .....	339
6.4.3.- Evolución de los alumnos de primer curso según las distintas titulaciones respecto a los clusters de enfoques de aprendizaje .....	341
6.4.4.- Conclusiones parciales .....	348
 <b>Capítulo 7.- Estudio cualitativo sobre los alumnos de HUHEZI a lo largo del primer curso. 353</b>	
7.0.- Introducción.....	353
7.1.- Análisis cualitativo respecto a las variables principales .....	356
7.1.1.- Cómo entienden los alumnos el aprendizaje (concepciones de aprendizaje).....	357
7.1.2.- Discusión de resultados .....	363
7.1.3.- Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos.....	365
7.1.4.- Discusión de resultados .....	367
7.1.5.- Percepción de los alumnos en torno a las variables del contexto académico.....	368
7.1.6.- Discusión de resultados .....	370

7.1.7.- Evolución o cambio experimentado en HUHEZI por los alumnos de primero.....	370
7.1.8.- Discusión de resultados .....	376
7.1.9.- Percepción de los alumnos sobre las características de un buen estudiante universitario .....	377
7.1.10.- Discusión de resultados .....	382
7.2.- Análisis cualitativo respecto a la variable enfoques de aprendizaje.....	383
7.2.1.- Análisis del perfil de los alumnos con enfoque profundo de aprendizaje .....	384
7.2.2.- Análisis del perfil de los alumnos con enfoque superficial de aprendizaje .....	388
7.2.3.- Conclusiones parciales .....	392
7.2.4.- Análisis del caso de un alumno con enfoque indefinido de aprendizaje .....	392
7.2.5.- Conclusiones parciales .....	397
<b>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES .....</b>	<b>399</b>
<b>Capítulo 8.- Conclusiones generales .....</b>	<b>403</b>
8.0.- Introducción.....	403
8.1.- Conclusiones derivadas de los estudios realizados en esta investigación. ....	406
8.1.1.- Conclusiones respecto a la validación de los instrumentos.....	406
8.1.2.- Conclusiones respecto al perfil de inicio y de finalización de los alumnos de primer curso.....	408
8.1.3.- Conclusiones respecto a la evolución de los alumnos a lo largo del primer curso	411
8.1.4.- Conclusiones teóricas derivadas de las hipótesis planteadas en esta investigación .....	415
8.3.- Implicaciones educativas o pedagógicas.....	419
8.4.- Limitaciones de la presente investigación .....	421
8.5.- Perspectivas de investigación.....	422
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>429</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>473</b>
ANEXO 1: Bateria de cuestionarios .....	477
ANEXO 2: Proceso de back-translation del R-SPQ-2F .....	491
ANEXO 3: Guión de entrevista escrita.....	499

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dirección de los cambios de mentalidad del profesor respecto al nuevo rol adeseñar en el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno .....	50
Tabla 2. Dirección de los cambios de mentalidad del alumno respecto al nuevo rol a desempeñar en el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno .....	51
Tabla 3. Ítems de ejemplo de los dos enfoques presentes en el R-SPQ-2F .....	97
Tabla 4. Categorización de las concepciones de aprendizaje según diversas investigaciones.....	103
Tabla 5. Dimensiones del <i>Study Questionnaire</i> y listado de factores correspondientes .....	108
Tabla 6. Denominación y características de los niveles de la taxonomía SOLO .....	112
Tabla 7. Listados competencias transversales de los proyectos NSSE, ETL, CHEERS y REFLEX .....	116
Tabla 8. Metas de la actividad escolar .....	140
Tabla 9. Modelo TARGET para la potenciación de la orientación motivacional intrínseca por aprender.....	145
Tabla 10. Motivos a valorar en las diferentes investigaciones sobre motivación de elección de carrera universitaria.....	149
Tabla 11. Atribuciones de logro clasificadas según las dimensiones de lugar, estabilidad y controlabilidad .....	163
Tabla 12. Reflexión sobre los elementos centrales en el proceso de autorregulación .....	172
Tabla 13. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado .....	176
Tabla 14. Distribución de la muestra según titulaciones, edad y sexo .....	206
Tabla 15: Experiencia previa al comienzo de los estudios elegidos de los alumnos de primero de HUHEZI.....	208
Tabla 16. Número de alumnos matriculados en HUHEZI por titulaciones en el curso 2008-2009 .....	211
Tabla 17. Horario de una semana del primer cuatrimestre de Magisterio .....	213
Tabla 18. Cronograma de las tareas realizadas para la recogida de datos .....	227
Tabla 19. Análisis factorial del “Cuestionario sobre motivación para la elección de titulación” .....	238
Tabla 20. Análisis factorial del “Cuestionario de atribuciones causales sobre el rendimiento académico”.....	240
Tabla 21. Análisis factorial del “Cuestionario de autopercepción académica”.....	242
Tabla 22. Análisis factorial del “Cuestionario de autopercepción académica”.....	245
Tabla 23. Correspondencias entre factores del “Cuestionario del aprendizaje autorregulado” (Torre, 2007) y del “Cuestionario de autorregulación académica”.....	246
Tabla 24. Análisis factorial del “Cuestionario sobre las variables contextuales”.....	249
Tabla 25. Análisis factorial del “Cuestionario sobre el desarrollo de competencias transversales” .....	251
Tabla 26. Estructura del cuestionario R-SPQ-2F y cálculo de puntuaciones .....	255
Tabla 27. Coeficientes de fiabilidad del R-SPQ-2F (E).....	258
Tabla 28. Análisis factorial del cuestionario R-SPQ-2F (E) sin forzar nº factores.....	260
Tabla 29. Análisis factorial del cuestionario R-SPQ-2F (E) forzando a dos factores.....	261
Tabla 30. Correlaciones (r de Pearson) entre las escalas y sub-escalas del R-SPQ-2F (E).....	262
Tabla 31. Correlaciones (r de Pearson) entre las variables principales.....	265

Tabla 32. Correlaciones estadísticamente significativas entre las notas y las variables principales obtenidas en las tres mediciones.....	267
Tabla 33. Correlaciones entre las variables principales y <i>satisfacción con la titulación elegida</i> en la segunda y tercera medición .....	269
Tabla 34. Correlaciones entre los tres tipos de motivación resultantes y los enfoques profundo/superficial en cada momento de medición (N=200) .....	271
Tabla 35. Correlaciones entre la atribución del rendimiento académico y enfoques de aprendizaje .....	272
Tabla 36. Puntuaciones de hombres y mujeres respecto a enfoques de aprendizaje.....	274
Tabla 37. Tabla resumen de los resultados psicométricos relacionados con evidencia interna de validez de los instrumentos utilizados en esta investigación .....	275
Tabla 38. Coeficientes de fiabilidad de las escalas y sub-escalas del R-SPQ-2F obtenidos en diferentes investigaciones .....	278
Tabla 39. Medias y desviaciones típicas de las principales variables al comienzo de curso (Setiembre 2008) .....	285
Tabla 40. Medias y desviaciones típicas de las variables <i>motivación o razón para elegir la titulación, nota media de acceso a la universidad y horas semanales de estudio</i> al comienzo de curso (Setiembre 2008).....	286
Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las variables según las diferentes titulaciones (Setiembre 2008).....	287
Tabla 42. Medias y desviaciones típicas respecto a la motivación para elegir la titulación según las diferentes titulaciones (Setiembre 2008).....	289
Tabla 43. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables según el tipo de centro educativo anterior a la universidad (Setiembre 2008) .....	290
Tabla 44. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en función del sexo (Setiembre 2008).....	291
Tabla 45. Medias y desviaciones típicas de distintas variables según situación laboral al comienzo del primer curso (Setiembre 2008).....	292
Tabla 46. Medias y desviaciones típicas de las principales variables al final de curso (Junio 2009) .....	294
Tabla 47. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables por titulaciones (Junio 2009) .....	296
Tabla 48. Medias y desviaciones típicas de las variables <i>horas semanales de estudio, nota media de todo el curso y horas semanales de estudio</i> al final de curso (Junio 2009).....	297
Tabla 49. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en función del sexo (Junio 2009) ..	299
Tabla 50. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en las tres mediciones.....	303
Tabla 51. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto respecto a las variables principales en cada escenario metodológico de cada medición .....	307
Tabla 52. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto respecto a la evolución de las variables principales para cada escenario metodológico en el primer cuatrimestre .....	308
Tabla 53. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto respecto a la evolución de las variables principales para cada escenario metodológico en el segundo cuatrimestre.....	309



Tabla 54. Medias, desviaciones típicas, nivel de significatividad y tamaño del efecto de los ítems que presentan diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual en la segunda medición (final primer cuatrimestre) .....	312
Tabla 55. Medias, desviaciones típicas, nivel de significatividad y tamaño del efecto de los ítems que presentan diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual en la tercera medición (final segundo cuatrimestre). .....	313
Tabla 56. Medias y desviaciones típicas, grado de significatividad y tamaño del efecto por titulaciones respecto a las tres mediciones realizadas .....	318
Tabla 57. Puntuaciones de los ítems que cambian significativa y tendencialmente de la 2ª a la 3ª medición en Educación Infantil .....	323
Tabla 58. Centros de los conglomerados finales obtenidos del procedimiento K-medias con 3 clusters.....	336
Tabla 59. Aspectos asociados a los conceptos “aprender” y “estudiar utilizados por los alumnos que sí separan ambas actividades.....	361
Tabla 60. Características del alumno-tipo con buenos resultados académicos .....	378
Tabla 61. Puntuaciones de Marta extraídas del “informe de casos” respecto a las variables principales en las tres mediciones .....	393
Tabla 62. Puntuaciones de Marta extraídas del “informe de casos” respecto notas, horas dedicadas al estudio y satisfacción con la titulación en las tres mediciones.....	393
Tabla 63. Resultados de la comparación de la versión A con la versión C por parte de J.B. Biggs respecto al R-SPQ-2F .....	493
Tabla 64. Versión final pre-test en euskera: R-SPQ-2F (E) .....	495

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Lengua Extranjera respecto a las variables principales .....	321
Gráfico 2. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Educación Infantil respecto a las variables principales .....	325
Gráfico 3. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Educación Especial respecto a las variables principales .....	328
Gráfico 4. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Educación Física respecto a las variables principales.....	329
Gráfico 5. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Comunicación Audiovisual respecto a las variables principales .....	331
Gráfico 6. Perfil al inicio (primera medición), a la mitad (segunda medición) y al final del curso (tercera medición) de toda la muestra de alumnos .....	337
Gráfico 7. Evolución experimentada por cada enfoque en los distintos momentos del curso .....	338
Gráfico 8. Comparación de perfiles de inicio y de mitad del primer curso entre Magisterio (ABP) y Comunicación Audiovisual (no-ABP) .....	339

Gráfico 9. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio	
Lengua Extranjera .....	342
Gráfico 10. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio	
Educación Infantil .....	343
Gráfico11. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio	
Educación Especial .....	344
Gráfico 12. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio	
Educación Física .....	346
Gráfico 13. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Comunicación	
Audiovisual .....	347

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El aprendizaje en el contexto educativo .....	59
Figura 2. El modelo 3P de Biggs.....	85
Figura 3. Determinantes de la calidad del aprendizaje según Entwistle .....	90
Figura 4. Esquema de las relaciones entre capacidad y ejecución de la conducta .....	152
Figura 5. Proceso de atribución causal. ....	165
Figura 6. Modelo multidimensional de la autorregulación.....	170
Figura 7. Proceso y participantes del back-translation realizado sobre el R-SPQ-2F .....	492

## **INTRODUCCIÓN**

---



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años el mundo universitario ha visto incrementada su población estudiantil como nunca antes, reflejo de los cambios demográficos, sociales, económicos y culturales. Ha surgido así como nuevo reto la respuesta a la diversidad de alumnado que inevitablemente transforma la universidad, y así mismo, también contribuye a cambiar el reflejo de ésta en la sociedad. A su vez, la expansión del uso de las tecnologías de la comunicación y la información marca necesariamente un “antes” y un “después” en el cuestionamiento sobre las formas de enseñanza e, inevitablemente, las formas de aprendizaje. En consonancia con estas nuevas formas, las instituciones educativas son requeridas como creadoras de profesionales futuros capaces de ser aprendices a lo largo de la vida (UNESCO, 1996), profesionales que deberán ejercer y desarrollarse profesionalmente en un mundo globalizado.

Hace ya algo más de una década que la UNESCO en su conferencia conocida como *Declaración de la Sorbona*, celebrada en París en 1998, se planteó la necesidad de repensar el papel de la universidad ante estas nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI. Esto trajo consigo la reflexión sobre distintos aspectos: la formación académica y ética de los futuros profesionales, los planes curriculares, la preparación de los docentes universitarios, las bases metodológicas y evaluativas, etc.

A esta primera conferencia europea le han seguido otras (por orden cronológico, Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Praga, 2001; Comunicado de Berlín, 2003; Comunicado de Bergen, 2005; Comunicado de Londres, 2007 y Comunicado de Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009), a través de las cuales se han efectuado diferentes propuestas y se han adoptando decisiones o medidas en torno a los siguientes ejes:

- La homologación de títulos universitarios europeos.
- La adopción del ECTS - *European Credit System Transfer*- como medida básica de medición del trabajo del alumno<sup>1</sup>.
- El desarrollo de competencias profesionales (tanto específicas de la titulación como transversales o genéricas a toda titulación universitaria) como objetivo central de toda formación universitaria.

---

<sup>1</sup> En este texto se utiliza el masculino como genérico, al modo convencional del castellano, es decir, incluyendo a mujeres y hombres.

- Las metodologías activas como vías principales de desarrollo de competencias.
- El énfasis en el aprendizaje autónomo y tutorizado del estudiante.
- Los resultados de aprendizaje como la evidencia del desarrollo de las competencias y procesos relacionados con el perfil profesional diseñado.
- La creación de sistemas de acreditación de calidad de las instituciones universitarias.

Estos retos derivados de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999) exigen repensar a su vez la pedagogía universitaria subyacente que les sirva de soporte. Una pedagogía que vehiculice esa “nueva cultura del aprendizaje” (Monereo y Pozo, 2001) y que contribuya a crear un sistema de formación en el que el alumno sea el protagonista consciente de su propio proceso formativo, siempre apoyado por la figura del tutor y su acción coordinada con otros profesionales. Parece lógico imaginar por lo tanto que uno de los puntos de partida básicos para una pedagogía de calidad tendrá que tener como elemento de partida importante el alumno, y más concretamente el conocimiento de cómo percibe el alumno su proceso formativo: para qué aprende, cómo aprende, qué le ayuda a aprender, etc. (Biggs, 2005).

Son cada vez más las universidades e instituciones impulsoras de proyectos e investigaciones que focalizan en la percepción del alumno sobre sus vivencias educativas con la intención de recoger elementos de valor que contribuyan a estructurar las bases de las directrices pedagógicas que mejor respondan a ese cambio de paradigma. Como ejemplos a tener en cuenta, el grupo de investigadores encabezados por Entwistle pone en marcha en Reino Unido en 2002 el proyecto interuniversitario denominado ETL Project (*Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*); por su parte, Biggs lidera las investigaciones realizadas en distintas universidades asiáticas y australianas; y en la Universidad de Oxford Trigwell y Ashwin desde el *Institute for the Advancement of University Learning* desarrollan entre 2000 y 2003 el proyecto *Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford*. También en Estados Unidos surgen proyectos derivados de preocupaciones y retos muy semejantes a los reflejados en el resto del mundo. Un claro ejemplo de ello lo constituye el proyecto a gran escala impulsado por el *National Center for Higher Education Management Systems*, que en el año 1999 impulsa *la National Survey of Student Engagement*

(NSSE), en la cual han participado ya más de 1400 universidades e instituciones de los Estados Unidos, Canadá y Puerto Rico.

Parece generalizada, pues, la preocupación en el ámbito universitario por una adecuada línea pedagógica acorde al nuevo contexto educativo. La universidad de Mondragón (en adelante Mondragon Unibertsitatea, MU) no ha sido ajena a esta realidad y en el año 2000 inició un proceso de innovación que tuvo como punto de partida la elaboración de su proyecto educativo denominado *Mendeberrí*<sup>2</sup> (Mondragon Unibertsitatea, 2000). Este proyecto se convierte en la brújula hacia ese nuevo contexto y ese nuevo paradigma educativo universitario del siglo XXI. Respecto al camino trazado por dicho proyecto, son muchas las etapas ya recorridas, tales como la definición del perfil profesional para cada titulación en clave de competencias (curso 2001-2002), el rediseño del plan de estudios de cara a conseguir ese perfil profesional (curso 2001-2002), la reorganización del currículum (curso 2002-2003) y la implementación de las metodologías y estrategias didácticas activas y centradas en el alumno: Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje basado en Casos, Aprendizaje basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo (curso 2003-2004 y posteriores). Todo el proceso ha sido acompañado tanto por la creación de nuevas figuras de gestión del proceso formativo como por la evaluación y seguimiento de éste (Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004; Sagasta y Bilbatua, 2006).

A lo largo de la implantación del proyecto *Mendeberrí* en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea (en adelante HUHEZI), la evaluación y seguimiento del proceso experimentado ha sido enfocado tanto desde el punto de vista docente (reuniones de profesores, coordinadores de materia, coordinadores de titulación y dirección) como desde el punto de vista del alumnado, a través de métodos estandarizados de recogida de opinión de los alumnos sobre cada módulo o materia (encuestas finales de valoración). A su vez, se han realizado reuniones entre alumnos de último curso y coordinadores de titulación, constituyendo el eje principal de estas reuniones la vivencia del alumnado respecto a lo aprendido a lo largo de sus estudios y en su estancia en HUHEZI. Si bien este seguimiento ha sido del todo necesario y positivo como fuente de retroalimentación respecto al currículum diseñado e implementado, tal vez en este no se ha profundizado lo suficiente sobre la visión o percepción

---

<sup>2</sup> Su traducción al castellano es “nuevo siglo”.

introspectiva de los alumnos sobre ellos mismos como aprendices<sup>3</sup> (cómo se ven a sí mismos de estudiantes, cómo abordan el aprendizaje, qué les motiva, qué estrategias de aprendizaje utilizan, etc.).

Después de seis años de implementación de la innovación educativa del proyecto *Mendeberri*, nos encontramos con la obligatoriedad de rediseñar el currículum de cara a la puesta en marcha de las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Un nuevo reto al que dar respuesta y al que creemos que se pueden incorporar muchas de las experiencias de HUHEZI ya en marcha. A su vez, es un buen momento para plantearnos, como exponíamos en las bases de nuestro proyecto educativo, si hemos colocado al alumno verdaderamente en el centro del proceso; un buen momento para conocer cuáles son las percepciones que el alumno tiene sobre su propio proceso y sobre el contexto educativo que lo posibilita o, por el contrario, lo obstaculiza. En resumen, creemos que es un buen momento para preguntarnos: ¿Qué experiencia de aprendizaje obtienen nuestros alumnos en el contexto educativo de *Mendeberri*? ¿Podemos considerarlo un aprendizaje de calidad? El alumno y su percepción sobre el proceso educativo que vive se convierten así en nuestro objeto de estudio, todo ello en consonancia con los criterios de calidad que los expertos manejan relacionados con el aprendizaje universitario, y siempre con la idea clara de que una mejor comprensión de cómo aprenden nuestros alumnos posibilitará entender mejor nuestras prácticas educativas y mejorarlas (Biggs, 1985, 1992, 2005; Entwistle, 2000; Entwistle y McCune, 2004; Entwistle y Tait, 1990).

Nos parece que poniendo el foco en la percepción de nuestros alumnos sobre su aprendizaje, al fin y al cabo, nos acercamos mucho más a entender la naturaleza del proceso por parte del protagonista principal. Somos conscientes de que los docentes podemos crear y planificar mil posibilidades de intervención educativa pero si estas no “impregnan” a nuestros alumnos, si ellos no se sienten identificados con éstas, lo más posible es que no activen de pleno su propio potencial, que no se impliquen de manera integral, camino necesario para aprender de manera significativa, más aún en una educación basada en competencias. Y entonces, ¿para qué sirve esa intervención educativa? Sólo podremos decir que nuestro modelo educativo es de calidad si contribuye a que nuestros alumnos desarrollen un aprendizaje de calidad.

---

<sup>3</sup> Una iniciativa al respecto se desarrolló a lo largo de los tres primeros curso de implementación (2003-2004, 2004-2005, 2005-2006) realizándose una investigación sobre la evolución de los alumnos de Magisterio a lo largo de los tres cursos académicos comprendidos en la diplomatura en lo referente a su percepción sobre el desarrollo de las siete competencias transversales asociadas al proyecto *Mendeberri* (*Mendeberri proiektuaren Ebaluazio Taldea*, 2006).



Por calidad del aprendizaje entendemos aquella que se deriva de un aprendizaje significativo vinculado a la teoría socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2005; Fernández March, 2002), según la cual el ser humano aprende siempre que construya significado. Este significado no es algo que se pueda imponer mediante la enseñanza directa, sino que es algo que se construye mediante las actividades de aprendizaje que los aprendices realizan (Pozo y Monereo, 2000). Lo que los aprendices llegan a crear o a construir en una actividad de aprendizaje va a depender de diferentes aspectos: cognitivos, emocionales y motivacionales; todos estos aspectos interactúan entre sí dando como producto la conducta (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006) y convierten el aprendizaje en una actividad compleja y personal (Castejón, Gilar y Pérez, 2006). Por lo tanto, el significado que cada uno construye es único e irrepetible, y va a depender de lo que ya se conozca previo a la actividad de aprendizaje propuesta, de cómo se vehiculice ese conocimiento, y también de los motivos e intenciones que el alumno muestre a la hora de enfrentarse a esa actividad de aprendizaje (Biggs, 1985, 2005).

Por supuesto, las actividades de aprendizaje que se proponen al alumno pueden ser de muy diversa naturaleza, y no contribuir a la construcción del conocimiento sino a su reproducción; y además, aún siendo de naturaleza constructiva, pueden no ser percibidas como tales por los alumnos. Por consiguiente, tanto el diseño del contexto educativo como, inevitablemente, la percepción que el alumno tiene de éste se convierten también en elementos indispensables para un aprendizaje constructivo y, por lo tanto, de calidad. Respecto al diseño del contexto educativo constructivo, tanto Biggs (1985, 1992, 2005) con el “modelo 3P” (acrónimo de *Presagio-Proceso-Producto*), estrechamente relacionado con su concepto de *alineamiento constructivo*<sup>4</sup>, como Entwistle (2005) con el “modelo heurístico del aprendizaje”, ofrecen dos modelos que se complementan entre sí, aportando evidencia de la complejidad de los factores a considerar y la manera en que estos se relacionan para llegar a un aprendizaje universitario de calidad. Además, los instrumentos diseñados por estos autores con la idea de conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos recogen también indirectamente la percepción del tipo de contexto educativo que lo está estimulando. No obstante, con el objetivo de obtener evidencia expresa de esa percepción del

---

<sup>4</sup> Algunos autores utilizan el término “alineación constructiva” (Rué et al, 2009; Torre, 2007) como resultado de la traducción del inglés de *constructive alignment*. A lo largo del presente trabajo de investigación se utiliza el término “alineamiento constructivo” presente en la traducción al español del libro *Teaching for Quality Learning at University*, de J.B. Biggs (1999).

alumno sobre el contexto educativo universitario, se han diseñado instrumentos *ex profeso* para ello (Entwistle, McCune y Hounsell, 2002; Trigwell y Ashwin, 2003).

Son abundantes las investigaciones que señalan que los alumnos que aprenden bajo los parámetros socio-constructivistas, y que por lo tanto realizan un aprendizaje de calidad, son aquellos que con el tiempo llegan a mostrar, entre otras, las siguientes principales características: buena percepción de sí mismo como alumno, buen nivel de autorregulación académica y un enfoque profundo hacia el aprendizaje. A su vez, suelen ser alumnos que se encuentran satisfechos con los estudios elegidos, generalmente presentan buenas notas e identifican en su contexto educativo aspectos relacionados con un modelo socio-constructivista de enseñanza-aprendizaje (De la Fuente, Pichardo, Justicia y García Berbén, 2008; Heikkilä y Lonka, 2006; Muñoz, 2007; Ramsden, 1979; Trigwell y Ashwin, 2003; Trigwell y Prosser, 1991; Zusho, Pintrich y Coppola, 2003). Por todo ello pensamos que, si a través de los resultados de nuestra investigación se encontrasen evidencias de que a lo largo de su permanencia en HUHEZI nuestros alumnos desarrollan esas características, se podría afirmar que el contexto educativo de HUHEZI presenta ciertos indicadores de una enseñanza de calidad, que tiene como centro al alumno.

En consonancia con todo lo anterior, en este trabajo de investigación nos proponemos investigar sobre las variables ya mencionadas: *autopercepción académica, autorregulación académica, enfoques de aprendizaje, percepción de variables contextuales alineadas constructivamente, satisfacción por los estudios elegidos, y rendimiento académico*. Además, junto con estas variables, se analizan también la *motivación para elegir la titulación*, y las *atribuciones causales sobre el rendimiento académico*, en torno a las cuales se pretende conocer de manera específica su relación con la variable *enfoques de aprendizaje*. Por último, también la *percepción de desarrollo de competencias transversales* es analizada como indicador orientativo de hasta qué punto los alumnos sienten que han desarrollado estas competencias en su primer año de estudios en HUHEZI (cabe entender que ese desarrollo se deriva en gran medida del trabajo realizado al respecto en el contexto educativo).

Entre todas las variables mencionadas, los *enfoques de aprendizaje* van a constituir el foco principal de análisis, puesto que por su naturaleza más “interactiva” o susceptible de cambio respecto al contexto educativo, ofrecen a la vez que un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje del alumno, también un acercamiento al diagnóstico sobre el modelo de enseñanza que se está llevando a cabo de cara a poder mejorarlo.

Nuestro objetivo principal con este trabajo de investigación es contribuir a un mayor conocimiento de las variables determinantes de un aprendizaje de calidad de los alumnos universitarios. A este respecto, esta investigación tiene, ante todo, un carácter exploratorio o de indagación sobre: a) las variables que inciden en un aprendizaje universitario de calidad, b) cómo se expresan éstas en nuestros alumnos, c) qué desarrollo siguen y qué interrelaciones surgen. A partir de ese conocimiento se espera detectar aspectos o variables concretas como posibles objetos de estudio en los que profundizar en futuras investigaciones.

El dispositivo de investigación para el desarrollo del trabajo empírico consta, por una parte, de un estudio longitudinal a lo largo de todo un curso académico, a partir de los datos obtenidos de una muestra de 226 alumnos pertenecientes a las distintas titulaciones de primer curso de HUHEZI. Este diseño longitudinal se estructura en tres momentos de medida, coincidentes con tres momentos clave del curso: primera medición-inicio del curso; segunda medición-mitad del curso, y tercera medición-final del curso. De este modo, de los resultados de la primera medición se espera recoger el perfil inicial del alumnado, de la segunda medición el perfil desarrollado a lo largo del primer cuatrimestre, y de la tercera medición el perfil desarrollado a lo largo del segundo cuatrimestre. En este estudio longitudinal se han utilizado cuestionarios de carácter cuantitativo. Por otra parte, el trabajo empírico consta también de un estudio cualitativo llevado a cabo con una muestra de 33 alumnos del conjunto de los 226 alumnos mencionados; este estudio se ha realizado a final del curso a través de entrevistas escritas.

La presente investigación se estructura en 8 capítulos presentados en tres partes o bloques diferenciados: marco teórico, trabajo empírico y conclusiones.

La primera parte o marco teórico consta de tres capítulos de carácter teórico que fundamentan el trabajo empírico llevado a cabo.

En el *primer capítulo* se describe el marco contextual en el cual se ubica esta investigación: la universidad actual y la manera de entender el proceso educativo en el siglo XXI. Por una parte, se analizan las bases teóricas del cambio de paradigma que se desplaza del binomio “enseñanza-profesor” al de “aprendizaje-alumno”; por otra parte, en coherencia con ese cambio de paradigma, se exponen los principios explicativos del desarrollo de los procesos de aprendizaje basados en el modelo socio-

constructivista. Para finalizar, se plantea la necesidad de la consideración de la perspectiva del alumno como un input importante a tener en cuenta para la consecución de un aprendizaje universitario de calidad, entendido éste como un proceso complejo en el que coexisten variables de distinta naturaleza.

En el *segundo capítulo* se exponen las aportaciones teóricas respecto al aprendizaje universitario centrado en el sujeto que aprende: el alumno. Desde la perspectiva denominada *Student Approaches to Learning* (en adelante, SAL) centrada en los enfoques de aprendizaje como variable principal, se examinan dos modelos explicativos de aprendizaje basados en este paradigma: la aportación de Biggs y su “modelo 3P” construido sobre el principio del alineamiento constructivo, y la aportación de Entwistle a través del “modelo heurístico del aprendizaje”. Posteriormente, teniendo ambos modelos como referentes, se analizan las variables a ellos asociadas: *concepciones de aprendizaje, percepciones del alumno sobre las variables del contexto educativo y resultados de aprendizaje*. Por último se exponen los resultados de investigaciones relacionadas con todas las variables referidas.

En el *tercer capítulo* se profundiza en las variables cognitivo-motivacionales que complementan el abordaje del aprendizaje universitario desde la perspectiva del alumno. En plena concordancia con el paradigma SAL y entendiendo que dichas variables se hallan interrelacionadas, se analizan las *orientaciones de meta, la auto percepción académica* (incluyendo en la misma el *autoconcepto* y las *creencias de autoeficacia*), *las atribuciones causales y la autorregulación académica*. Finalmente, al igual que en el capítulo anterior, se presentan investigaciones en las que estas variables han sido objeto de estudio.

En la segunda parte, que consta de tres capítulos, se presenta el trabajo empírico llevado a cabo con el objetivo de dar respuesta a los objetivos marcados.

En el *capítulo cuarto* se presenta el dispositivo de investigación. Así, se detallan los objetivos que se pretenden conseguir, y seguidamente se detalla la metodología propuesta describiéndose el diseño de la investigación, la muestra conseguida, el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo la investigación, las variables analizadas y los instrumentos utilizados para su análisis, así como el procedimiento general seguido.

En el *capítulo quinto* se analizan los resultados del estudio de validación de todos los instrumentos empleados. El instrumento relacionado con la variable *enfoques de aprendizaje* denominado R-SPQ-2F (E) se analiza con mayor exhaustividad.

En el *capítulo sexto* se analizan los resultados del estudio longitudinal llevado a cabo con todos los alumnos de primer curso de HUHEZI. Se analizan los resultados obtenidos tanto a nivel descriptivo como longitudinal respecto a todas las variables principales de la investigación. Además se realiza un análisis pormenorizado de la evolución respecto a los enfoques de aprendizaje de los alumnos a lo largo del año.

En el *capítulo séptimo* presentamos los resultados del estudio cualitativo realizado sobre una muestra de esos alumnos de primer curso. Primeramente se analizan los resultados en torno a lo que les ha supuesto a estos alumnos su primer año en HUHEZI; posteriormente, se realiza un análisis específico de las distintas tipologías de enfoques de aprendizaje observadas.

A lo largo de los dos capítulos anteriores, con el objetivo de ordenar la información recogida y posibilitar una lectura lo más coherente posible, conjuntamente al análisis de resultados de los apartados principales se presentan las conclusiones parciales referidas a dichos apartados. Estas conclusiones parciales se retoman a modo de discusión de resultados en el capítulo de conclusiones.

La tercera parte consta de un único capítulo que recoge las conclusiones principales del trabajo de investigación realizado.

Así, en el *octavo capítulo* se presentan las conclusiones derivadas de los distintos estudios realizados en los capítulos precedentes. A su vez, se sugieren algunas implicaciones educativas o aportaciones al conocimiento que este trabajo de investigación puede ofrecer. Posteriormente se exponen las limitaciones de la presente investigación y por último, algunas perspectivas de posibles investigaciones relacionadas con ella.



# **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**





## **CAPÍTULO 1**

---

# **APROXIMACIÓN A UN APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE CALIDAD**



## CAPÍTULO 1

### APROXIMACIÓN A UN APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE CALIDAD

#### 1.0.- INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objeto la ubicación<sup>5</sup> de este trabajo de investigación en el contexto del aprendizaje universitario actual. Para ello, en primer lugar se hace referencia inevitable al contexto socio-cultural en que se sitúa esta investigación (la universidad en la sociedad del siglo XXI) junto con el marco legal mediante el que se articula esta universidad (Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES). Posteriormente se analizan los factores didáctico-pedagógicos que deben gestionarse para que ese modelo de universidad sea posible, y los fundamentos teóricos explicativos (concepción socio-constructivista del aprendizaje) desde los cuales enfocar esos factores pedagógicos. Por último, en consonancia con los factores y procesos expuestos, se propone la medida de la calidad del aprendizaje universitario desde una perspectiva específica: la perspectiva del alumno.

#### 1.1.- MARCO CONTEXTUAL DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

Hay que señalar que, previo a la implementación oficial del EEES en el curso 2009-2010, Mondragon Unibertsitatea elaboró en el curso 2000-2001 su propio proyecto educativo denominado *Mendeberry* (Retegi<sup>6</sup>, 2001), el cual se describe más detalladamente en el quinto capítulo. Dicho proyecto se construyó en gran parte en base a las coordenadas didáctico-pedagógicas presentes en el Plan de Bolonia de 1999. En el momento de la realización de esta investigación, el proyecto Mendeberry en HUHEZI se encontraba en su sexto año de implementación; por lo tanto, a pesar de que la práctica educativa de la que es objeto de análisis empírico este trabajo no se halla cronológicamente situada en el marco legal o normativo del EEES que describimos, desde una perspectiva pragmática se halla en la misma línea que éste.

La intención es, por tanto, que los diversos aspectos que describimos en este primer capítulo como elementos de ubicación necesaria de esta tesis doctoral, nos sirvan también a modo de referencias básicas de análisis sobre el trabajo empírico desarrollado, del que damos cuenta posteriormente.

---

<sup>5</sup> Nuestro objetivo no es profundizar en cada tema o apartado, sino aportar una visión de conjunto, siendo conscientes de la magnitud y profundidad que podría llegar a adoptar cada tema en un análisis más exhaustivo.

<sup>6</sup> Javier Retegi Aiausti: rector de Mondragon Unibertsitatea en el curso 2000-2001.

### 1.1.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

“Apuntar que la Universidad está cambiando resulta ya más una evidencia que una información relevante”.  
(Armengol y Castro, 2004:138)

Efectivamente, hablar hoy en día de universidad, y de educación en general, es hablar de cambios. Cambios relacionados con un contexto concreto como es la Sociedad del Conocimiento y el mundo globalizado, y que revierten en la transformación del funcionamiento de las instituciones sociales básicas, entre ellas, las instituciones educativas. El continuo crecimiento de los conocimientos, la abundancia e inmediatez de la información, las posibilidades de entornos virtuales de intercambio de información, así como las posibilidades de movilidad geográfica y otros fenómenos sociales (tecnificación de los medios, incorporación de la mujer al mercado laboral), todos estos fenómenos, han traído consigo una necesidad de replanteamiento a muchos niveles: cómo vivimos, cómo nos relacionamos, cómo aprendemos y enseñamos, etc. (OECD, 2005). Estamos inmersos en un proceso de transformación, tanto en la manera de concebir esta sociedad que sitúa al conocimiento y a las ideas en su epicentro, como en la forma de dar respuesta a todas las nuevas situaciones y retos que esto nos plantea.

En el camino a la construcción de esa Sociedad del Conocimiento, también denominada “sociedad cognitiva” (Comisión Europea, 1995), la educación y las instituciones educativas han sido considerados uno de los campos prioritarios a tener en cuenta en el debate internacional sobre cómo re-orientar la educación de personas que sepan gestionar la complejidad de los problemas de su tiempo y vehiculizar a su vez el desarrollo sostenible del planeta (UNESCO, 1996, 1999). La Sociedad del Conocimiento requiere ciudadanos capaces de ser aprendices a lo largo de la vida y que sepan adaptarse a los cambios e incertidumbres de sociedades futuras; por consiguiente será necesario que tanto desde las escuelas como desde las universidades se potencie a un estudiante autónomo y que actúa estratégicamente. Para conseguirlo, se deberá poner especial énfasis en el desarrollo de capacidades metacognitivas, relacionadas éstas fundamentalmente con el desarrollo de la capacidad para *aprender a aprender* (Monereo, 2001a; Monereo y Pozo, 2001).

La universidad, por lo tanto, no puede ser testigo mudo de todo este proceso de transformación, y como agente del conocimiento y, a su vez, transformador de la realidad, debe tomar parte junto a otras instancias políticas y económicas, para poder

desarrollar así las nuevas expectativas creadas por la sociedad del conocimiento. En consonancia con estas nuevas formas, la universidad es requerida como creadora de profesionales futuros no sólo preparados para su integración laboral, sino también profesionales capaces de ser aprendices a lo largo de la vida y transformadores activos (constructivos) de su entorno, que deberán desarrollarse profesionalmente en un mundo globalizado cuya movilidad geográfica constituye la tónica habitual. Por todo ello, añadido al desarrollo de las capacidades o competencias concretas que requiera su profesión, la universidad deberá preparar también a los estudiantes, futuros profesionales, en el desarrollo de otras transversales que les sirvan de base para afrontar los retos anteriormente citados (Declaración de Bolonia, 1999; González y Wagenaar, 2003, 2005; Tuning project, 2006).

No se debe olvidar que la universidad, inevitablemente influida por los cambios externos a ella, ha visto cómo su población estudiantil ha cambiado mucho en poco tiempo, llegando a el número de alumnos universitarios a triplicarse en los últimos 20 años, y demostrando características e intereses diferentes a los de hace dos décadas (Armengol y Castro, 2004; Masjuan, 2004; Sander, 2005). A los retos anteriores, por tanto, se suma también el de dar respuesta a toda esta diversidad de alumnado que inevitablemente transforma la universidad. Y todo ello considerado desde las múltiples modalidades de formación (presencial, semi-presencial, on-line, a distancia, auto-aprendizaje vía multimedia, etc.) que surgen impulsadas por las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Monereo y Pozo, 2001; Zabalza, 2002).

Para poder responder a todos estos requerimientos, desde el ámbito universitario se hace presente la intención de repensar la universidad, tanto en lo que respecta a los roles de los diversos actores como a su organización interna y a la función que en la sociedad actual debe cumplir la universidad. Por supuesto, los dilemas respecto a los retos y obstáculos a afrontar no faltan y se circunscriben a aspectos muy relacionados entre sí, como son: la misión misma de la universidad, la mentalidad de gestores, alumnos y profesores, la organización y cultura institucional, los modelos de conocimiento, la actividad docente, y los modelos de calidad universitaria (Bautista, Gata y Mora, 2003; De la Cruz, 2003a; Del Mastro y Trillo, 2010; Gairín, 2003; MEC, 2006; Ortiz, Etheagaray y Astudillo, 2006; Rué, 2004). Resulta innegable constatar, por lo tanto, que en la última década la universidad se halla inmersa en un profundo proceso de cambio no exento dinamismo e inseguridades, dirigido a construir ese

nuevo modelo de universidad que se corresponda con la nueva situación social y económica en la que se ubica.

Una de las primeras evidencias que encontramos respecto a ese proceso de cambio es la creación en 1993 de una comisión de expertos del mundo académico en Estados Unidos, denominada *Wingspread Group on Higher Education* (1993). Esta comisión publicó el informe titulado *An American Imperative: Higher Expectations for Higher Education* cuyos principios inciden en esa necesidad de repensar la universidad y su organización, poniendo al alumno en el centro de la institución. El principal objetivo consiste en que los alumnos aprendan mejor y se impliquen en su propio proceso de aprendizaje.

En Europa, este proceso de cambio en la educación universitaria, se ha visto reforzado e impulsado por las decisiones de carácter político derivadas del proceso de consolidación de la Unión Europea, más conocido como “proceso de convergencia europea” en el ámbito universitario. Seguidamente exponemos las iniciativas más significativas llevadas a cabo en este proceso:

- Declaración de la Sorbona (en París, 1998): Hace ya algo más de una década que la UNESCO en su conferencia conocida como *Declaración de la Sorbona* abrió un importante espacio de reflexión en Europa sobre la necesidad de repensar el papel de la universidad ante las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI. Esto trajo consigo la reflexión sobre distintos aspectos relacionados con la intervención educativa: la formación académica y ética de los futuros profesionales, los planes curriculares, la preparación de los docentes universitarios, las bases metodológicas y evaluativas, los roles educativos, la organización de los espacios y los recursos educativos.
- Declaración de Bolonia (Bolonia, 1999). Por medio de este acuerdo 29 países europeos suscriben y respaldan la declaración de la Sorbona, y se concretan las iniciativas a llevar a cabo en toda la Unión Europea respecto a la educación universitaria. Se inicia así el camino hacia el proceso de convergencia europea en el ámbito de la educación universitaria, creándose el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las iniciativas o medidas concretas se enmarcan en torno a los siguientes ejes:

- La homologación de títulos universitarios europeos (títulos de grado y postgrado), como sistema comparable de titulaciones que fomenten el acceso al mercado laboral europeo.
- La adopción del ECTS - *European Credit Transfer System* - como medida básica de medición del trabajo del alumno. El sistema de ECTS es compatible entre los sistemas universitarios europeos y se posibilita así la movilidad geográfica de los estudiantes
- El desarrollo de competencias profesionales (tanto específicas de la titulación como transversales o genéricas a toda titulación universitaria) como objetivo central de toda formación universitaria.
- Las metodologías activas como vías principales de desarrollo de competencias.
- El énfasis en el aprendizaje autónomo y tutorizado del estudiante.
- Los resultados de aprendizaje como evidencias del desarrollo de las competencias y los procesos relacionados con el perfil profesional diseñado.
- La creación de sistemas de acreditación de calidad de las instituciones universitarias.

A estas primeras conferencias europeas le han seguido otras (por orden cronológico, Comunitados de: Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009), y en todas ellas se mantienen las medidas ya reflejadas en los primeros acuerdos, concretamente, las relacionadas con el conocido como “Plan de Bolonia”. Con la Declaración de Budapest-Viena celebrada el 12 de marzo de 2010, da comienzo de manera oficial el Espacio Europeo de Educación Superior o *European Higher Education Area*.

Paralelo a este proceso europeo, en el estado español se elabora en el año 2001 la LOU o Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre) modificada en el año 2007 (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), la cual recoge los distintos aspectos legales conducentes a la introducción de nuestro sistema en los procesos de convergencia europea. A su vez, en cumplimiento de lo establecido

en la LOU, se crea en el año 2002 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, fundación estatal conocida como ANECA, y encargada de contribuir a “la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Este objetivo está alineado con la finalidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010.” (ANECA, s.d.). Posteriormente a la creación de la ANECA, se impulsan también las agencias autonómicas; en el caso del País Vasco, UNIQUAL (Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco).

Sin embargo, no es suficiente con llegar a acuerdos, promulgar leyes o crear nuevas instituciones (Michavila, 2001). Se hace necesario responder de manera pragmática a los retos derivados de todo el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, retos que exigen repensar la pedagogía universitaria subyacente que les sirva de soporte (Monereo, 2003). En el siguiente apartado incidiremos sobre los aspectos más relevantes de esta “nueva” pedagogía.

### **1.1.2.- Factores didáctico-pedagógicos a tener en cuenta en el EEES**

Como ya se ha avanzado al enumerar los ejes en los que se sustenta el EEES, este nuevo escenario universitario trae consigo una filosofía basada en el trabajo que realiza el estudiante (adopción del ECTS), por tanto el alumno se convierte en el centro de la actividad educativa, poniéndose énfasis en el aprendizaje autónomo y tutorizado de éste de cara a conseguir las competencias profesionales necesarias. El desarrollo de esas competencias pasa a convertirse en el objetivo central de la formación universitaria, siendo los resultados de aprendizaje medidos en función del desarrollo de estas competencias, y las metodologías activas, las propuestas metodológicas para conseguir esos resultados. Se hace necesaria, pues, una pedagogía que vehicule esa “nueva cultura del aprendizaje” (Monereo, 2003) y que contribuya a crear un sistema de formación en el que el alumno sea el protagonista consciente de su propio proceso formativo, siempre apoyado por los agentes educativos cercanos.

Esa nueva cultura del aprendizaje universitario se centra en el cambio de perspectiva que transita de una pedagogía de la enseñanza a una pedagogía del aprendizaje (Barr y Tagg, 1995; Legault, 2008). En otras palabras, se trata de transicionar del modelo de educación basado en contenidos proporcionados por el profesor que los enseña, al modelo de educación basado en competencias del alumno que las desarrolla o



aprende. Este modelo de educación se convierte en algo realmente clave y valioso para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Sin embargo, dirigir la mirada hacia el aprendizaje del alumno es algo complejo y que trae consigo nuevas necesidades didáctico-pedagógicas a las que hay que responder (Fernández March, 2002; Legault, 2008; MEC, 2006; Rodríguez y Fernández, 2007). Entre ellas, que desarrollaremos seguidamente, destacamos las siguientes:

- el desarrollo de competencias
- la implementación de metodologías activas
- el diseño de sistemas de evaluación alineados con el desarrollo de competencias
- el cambio de rol del profesor
- el cambio de rol del alumno

#### **1.1.2.1.- Desarrollo de competencias**

Cuando hablamos de competencias, hablamos de un constructo de naturaleza mixta compuesto por una combinación de conocimiento, habilidades y actitudes (Comisión Europea, 2002); dicho de otra manera, mediante la competencia se expresa el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser o estar* de una persona respecto a un objetivo de desempeño de acción, “saberes” ya planteados a través del conocido *Informe Delors* (UNESCO, 1996). Si bien desde el paradigma tradicional respecto al aprendizaje de contenidos la implicación del sujeto era imprescindible, ésta podía serlo prácticamente desde un único plano – el intelectual-; ahora, desde el paradigma basado en competencias, para conseguir el aprendizaje se hace necesaria la implicación integral del alumno, de manera que su forma de pensar, de hacer y de comportarse, las tres por igual, sean continuamente activadas (Trillo, 2004). En cierta manera, el modelo de competencias supera e integra el modelo de los conocimientos o del saber (Perrenoud, 2008).

Trasladado el concepto de competencia al ámbito universitario, una competencia se entiende como la capacidad del alumno para poder hacer frente a situaciones propias de un contexto profesional determinado, lo cual aporta un carácter “profesionalizador” importante al currículum a desarrollar (De Miguel, 2006). Bunk (1994:9) define las competencias de acción en el contexto profesional como: “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver

problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo”. Es decir, se entiende que al hablar de competencias de acción hablamos de elementos de diversa naturaleza: técnica, metodológica, social y participativa. Por lo tanto en la universidad se deberán trabajar las competencias que luego serán necesarias en el ámbito laboral teniendo en cuenta esa naturaleza diversa<sup>7</sup>.

A su vez, el desarrollo de competencias en educación se encuentra ineludiblemente unido a los resultados de aprendizaje, al nivel de desenvolvimiento de los alumnos respecto a las competencias trabajadas cuando concluya su proceso educativo (González y Wagenaar, 2003). Por lo tanto, el nivel de desarrollo de las competencias propuestas será la medida del éxito de los resultados del aprendizaje que logre el alumno de cara a capacitarse para hacer frente a futuros contextos laborales. Esto convierte al desarrollo de las competencias en el objetivo del programa de formación, y a todo lo relacionado con ellas en un necesario terreno de estudio y profundización de cara a conocer mejor cómo organizar y gestionar el currículum basado en ellas (Blanco, 2008a; Hernández Pina, 2005; Pozo y Pérez Echeverría, 2009; Rué, 2008; Yániz y Villardón, 2006).

En el año 2000 se pone en marcha en Europa el proyecto *Tuning Educational Structures in Europa* con el fin de vincular los objetivos del proceso de Bolonia al sector de la educación superior. Dicho proyecto, conocido como *proyecto Tuning* supone un paso importante para la elaboración de unas directrices universitarias en torno a la convergencia europea. Mediante esas directrices se plantean unos términos comunes como son: nivel de carga de trabajo, resultados del aprendizaje, competencias y perfil profesional. Así mismo, en este proyecto, se incluyen estudios sobre los tipos de competencias a trabajar (específicas y transversales), y estudios realizados en distintos países europeos sobre las competencias más destacadas a desarrollar en las distintas titulaciones pendientes de poner en marcha según el Plan de Bolonia (Gonzalez y Wagenaar, 2003, 2005). La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) por su parte, basándose en ese proyecto y en colaboración una red de universidades españolas, realiza en el año 2005 su propuesta para el diseño de los títulos de grado y postgrado adaptados al EEES. Esas propuestas, vehiculizadas por medio de los distintos “Libro blancos” elaborados para

---

<sup>7</sup> Este criterio de Bunk (1994) se tuvo en cuenta en el informe elaborado a lo largo del curso 2000-2001 sobre la propuesta de perfil competencial a desarrollar por un titulado en la diplomatura de Magisterio en HUHEZI (Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, 2001).

definir el perfil profesional de cada titulación de grado y postgrado, aportan, entre otros temas, un listado de las competencias más destacadas a desarrollar en los planes de estudio de cada titulación.

Respecto a los distintos tipos de competencias presentes en los planes de estudio, se distinguen (Gonzalez y Wagenaar, 2003, 2005; Tuning project, 2006):

- Las competencias específicas o profesionales: propias de cada titulación o campo de estudio. El desarrollo de las competencias específicas es exclusivo del marco académico específico de la titulación propuesta.
- Las competencias genéricas o transversales: comunes a cualquier titulación y por lo tanto, competencias necesarias a desarrollar por cualquier titulado superior. Las competencias transversales, divididas a su vez en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*, son susceptibles de desarrollo en un marco más amplio que el académico; es decir, estas competencias pueden ser desarrolladas y mejoradas también en contextos informales y de manera no intencionada (Comisión Europea, 2002).

A modo de ejemplo, mientras que un titulado de grado en Comunicación debe desarrollar la competencia de “planificar y gestionar los recursos humanos, presupuestarios y medios técnicos, en las diversas fases de la producción de un relato cinematográfico o videográfico” (ANECA, 2005a:356), un titulado de grado en Magisterio debe desarrollar la competencia para el “Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el curriculum al contexto sociocultural” (ANECA, 2005b:90) Dichas competencias se consideran competencias específicas de cada titulación. Por el otro lado, competencias genéricas o transversales, por ejemplo, podrían ser la competencia de *trabajo en equipo*, o la de *resolución de problemas*, las cuales no requieren de una contextualización de titulación específica y pueden hallarse incluidas en diferentes perfiles formativos (Legault, 2008).

En cuanto a la manera de trabajar y potenciar el desarrollo de las competencias, sean del tipo que sean, se observan como necesarias dos condiciones básicas (García, 2006, 2007). La primera condición consiste en exponer al alumno a situaciones en las que esa competencia le sea exigida para poder desenvolverse eficazmente en su

profesión (Lebault, 2008; Levy-Leboyer, 2001). Esta exposición consistirá en plantear situaciones propias de la actividad profesional futura, tanto en situaciones reales como simuladas, que exijan demostrar las competencias. La segunda condición consiste en proporcionar *feedback* al alumno sobre su desenvolvimiento en dicha competencia, de manera que identifique tanto sus habilidades o el nivel de competencia conseguido, como los obstáculos que se anteponen en la consecución de sus objetivos (Serrano, 2003).

Resumiendo, podremos decir que trabajamos en competencias si ofrecemos al alumno la oportunidad y los contextos para que la desarrolle, para que demuestre su nivel de competencia, y además de esto, también le ofrecemos retroalimentación para que conozca ese nivel de competencia y pueda elegir las vías necesarias para su mejora. Resulta un planteamiento claro, pero también complejo y que requiere de un plan de actuación integrado y bien coordinado (MEC, 2006; Yániz, 2008b).

Dentro de ese plan de actuación resulta evidente imaginar que el cambio en lo que se aprende y se enseña, requerirá necesariamente de un cambio en la manera de enseñar y aprender (Bautista Cerro-Ruiz, 2007). En el siguiente apartado se exponen los aspectos más relevantes de las metodologías que más se adecúan a ese cambio.

#### **1.1.2.2.- Implementación de metodologías activas**

En coherencia con lo expuesto en el apartado anterior, los escenarios metodológicos para el desarrollo del currículum basado en competencias y centrado en el aprendizaje del alumno, serán aspectos determinantes para que los cambios anteriores tengan lugar (Rodríguez y Fernández, 2007; Villa y Villa, 2007). En este nuevo marco, por lo tanto, se deben plantear metodologías que posibiliten el mayor acercamiento a las situaciones de la realidad profesional futura, por un lado, y tengan en cuenta, por otro lado, la necesidad tanto de reflexión del alumno sobre el desarrollo de sus competencias como la posibilidad de recibir retroalimentación en la mejora de éstas.

Son numerosos los trabajos referidos a las denominadas “metodologías activas” o también llamados “métodos de acción” (Bunk, 1994; Legault, 2008) como las más propicias para la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias. Se destaca su adecuación para desarrollar y mejorar todo tipo de competencias, tanto las específicas de la titulación como las transversales. (Cruz, Benito, Cáceres y Alba, 2007; De Miguel, 2006; Fernández March, 2006; MEC, 2006).

Sus bases psicopedagógicas se explican en función de una concepción socio-constructivista del aprendizaje, según la cual se considera el proceso de aprendizaje como un “(...) proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero.” (Fernández March, 2006:41).

Existen diferentes metodologías activas relacionadas con este planteamiento. Destacamos las siguientes por ser las citadas más abundantemente respecto la educación basada en competencias (Arregi et al., 2004; De Miguel, 2006; Fernández March, 2002, 2006; Sagasta y Bilbatua, 2006; Yániz, 2008b):

- Aprendizaje basado en problemas (ABP en español, o PBL-*Problems Based Learning* en inglés)
- Aprendizaje orientado o basado en proyectos
- Aprendizaje orientado o basado en casos
- Aprendizaje cooperativo

Los puntos comunes que comparten todas estas metodologías son principalmente dos: estimulan al alumno para que sea protagonista activo de su propio aprendizaje, ya que aprende por medio de la propia acción, y además los aprendizajes adquiridos resultan más significativos y duraderos, a la vez que susceptibles de ser transferidos a otros entornos (Fernández March, 2006). No obstante, no se puede obviar las reticencias todavía existentes tanto entre profesores como alumnos en el trabajo con estas metodologías; reticencias relacionadas principalmente con la inseguridad y la falta de hábito de ambos colectivos en su uso. Resulta necesario al respecto un proceso de mayor conocimiento y experimentación con estas metodologías para poder recoger los frutos señalados (Corominas et al., 2006; Cruz et al., 2007).

Además, es importante que las estrategias metodológicas citadas para que sean realmente efectivas, tengan en cuenta ciertos aspectos. Yániz (2006) plantea la necesidad de que la metodología se adecúe a las características de los alumnos, así como que lo que sea objeto de aprendizaje sea relevante y útil para el alumno y su futuro; por último señala la importancia de la variedad y alternancia entre metodologías, de manera que aumente así las posibilidades de desarrollo de todas las competencias planteadas.

Considerando que el contexto metodológico de la presente investigación se relaciona con la metodología del ABP, pasamos a describir brevemente los aspectos relativos a su organización.

### **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

En el Aprendizaje Basado en Problemas, se distinguen como características principales las siguientes (Dueñas, 2001; Fernández March, 2002, 2006; Font, 2004; Legault, 2008; Prieto, 2008; Riverón, Martín, Gómez y Gómez, 2001; Sagasta y Barandiaran, 2004; Schimdt, 1983, 1993):

- El proceso de aprendizaje se organiza en torno a un problema a resolver, una situación a entender, o un estímulo a relacionar.
- El problema se plantea en un contexto determinado, referido a situaciones y/o estímulos relacionados con las competencias profesionales a desarrollar. Se refiere a una formación que los estudiantes no han recibido anteriormente.
- La respuesta al problema no es única, si no que admite distintas vías de explicación.
- Los alumnos trabajan en grupos más bien pequeños (desde 5 a 15 alumnos por grupo) sobre el problema planteado. Se identifican unos roles (moderador, secretario, etc.) entre los alumnos.
- Una vez presentado el problema, el procedimiento a llevar a cabo suele estar compuesto por los siguientes pasos:
  - 1.- entender, analizar y definir el problema
  - 2.- identificar los conocimientos previos al respecto, ordenando las ideas relacionadas con el problema
  - 3.- definir los objetivos de aprendizaje
  - 4.- trabajo personal (gestionar información, elaborar ideas) sobre los objetivos planteados
  - 5.- puesta en común grupal y con la supervisión del tutor de los conocimientos/hallazgos adquiridos
  - 6.- respuesta grupal al problema

- Se plantean algunas sesiones presenciales de grupo, con mayor o menor supervisión del tutor.
- El alumno, utilizando principalmente recursos documentales, realiza un trabajo personal sobre el problema y da respuesta a los objetivos de aprendizaje planteados.

A su vez, las competencias transversales o genéricas que esta metodología contribuye a desarrollar más específicamente, son las siguientes (De Miguel, 2006; Font, 2004): Resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación eficaz, y aprender a aprender.

Para finalizar este apartado, hay que señalar que los aspectos organizativos del ABP pueden variar de unas instituciones a otras, como también de unos cursos o niveles a otros. Así, por una parte, pueden observarse propuestas de total autonomía del alumno, en la que las sesiones presenciales son mínimas y se prima el trabajo autónomo del alumno basado en las referencias documentales ofrecidas (Fernández March, 2002, 2006; Font, 2004; Porto y Méndez, 2007); por otra parte, pueden darse propuestas más guiadas o supervisadas por el tutor o seminarios de alumnos, intercalando sesiones magistrales y prácticas (García, Barandiaran, López de Arana, Martínez y Vitoria, 2008; Sagasta y Barandiaran, 2004; Schimdt, 1983, 1993), y que algunos autores definen como ABP “híbrido” (Chu y Lai, 2001) o “PBL with Tutor Guidance” (Budé, Imbos, Wiel, Broers y Berger, 2009).

### **1.1.2.3.- Diseño de sistemas de evaluación alineados con el desarrollo de competencias**

Teniendo en cuenta que en el nuevo paradigma universitario el objetivo es el desarrollo de competencias, y la manera de conseguirlo son las metodologías activas, el sistema de evaluación debería estar en consonancia “alineado constructivamente” (Biggs, 2005) con ambos aspectos. Por eso, si queremos evaluar competencias, es necesario entender que necesitamos evaluar por tanto, no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Resulta evidente que la prueba clásica del examen escrito basada en lo que el alumno sabe o recuerda, o incluso los trabajos escritos, ambos centrados en medir el conocimiento del alumno sobre un tema, quedan obsoletos ante estos nuevos objetivos de evaluación (De Miguel, 2006; Villardón, 2006).

En consecuencia se necesitan nuevos sistemas y estrategias de evaluación que posibiliten la demostración por parte del alumno de su capacidad para integrar los tres elementos de competencia en situaciones relacionadas con la profesión. (Bautista Cerro-Ruiz, 2007; De Miguel, 2005). Además, no se trata sólo de llegar a una valoración al final de todo el proceso, sino que el desarrollo de las competencias a lo largo del mismo se convierte en el input de mayor relevancia de cara a la evaluación (Coll, Rochera, Mayordomo, Naranjo, 2007). Se trataría de “ver la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico” (Legault, 2008:8). Desde esta perspectiva, si bien la función certificadora de la evaluación sigue vigente en este nuevo paradigma, una evaluación basada en competencias debe reunir las siguientes características (Biggs, 2005; De Miguel, 2006; Legault, 2008; Sagasta y Bilbatua, 2009; Yániz, 2008a; Yániz y Villardón, 2006):

- La evaluación se estructura en tareas cuya realización requiera de un conjunto integrado de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para afrontar las situaciones lo más cercanas posible a las propias del desempeño profesional. Hablamos de “evaluación auténtica”.
- Se ofrecen actividades para una evaluación continua. Para ello la competencia puede ser dividida en sus distintos elementos, identificar criterios de ejecución y proponer distintas evidencias de cada uno de ellos.
- Se ofrecen posibilidades para una evaluación formativa que posibilite que el alumno reciba *feedback* de su proceso de aprendizaje y ser así más consciente de este, realizando los ajustes oportunos para la adquisición de las competencias propuestas.
- La evaluación se soporta en variadas estrategias y procedimientos evaluativos, no en uno solo (tradicionalmente exámenes o trabajos escritos).

Hay que resaltar que la evaluación es un tema central en cualquier cambio de paradigma educativo ya que está comprobado que difícilmente cambian los alumnos su forma de aprender si los aprendizajes conseguidos se evalúan en función de modelos evaluativos previos que no cambian (Coll y Onrubia, 1999; Elton y Laurillard, 1979; Fernández. March, 2002; Porto, 2002). Por lo tanto, toda mejora de las prácticas educativas debe tener en cuenta esta condición y, como ya se ha expuesto al principio



de este apartado, elaborarse una propuesta de clara sintonía entre objetivos, metodologías y sistemas de evaluación<sup>8</sup> (Biggs, 1985, 2005).

Sin embargo, una buena propuesta formativa basada en competencias y alineada constructivamente respecto a los elementos expuestos, no garantiza *per se* el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Los agentes educativos principales (el profesor y el alumno) son los que verdaderamente hacen factible que una propuesta formativa consiga los resultados de aprendizaje que pretende. En este sentido, respecto al nuevo paradigma centrado en el aprendizaje del alumno, se hace necesario también un cambio en los roles que hasta ahora han desempeñado tanto profesores como alumnos (Gavarie, 2009).

#### **1.1.2.4.- Cambio del rol del profesor**

Respecto al rol del profesor, el cambio de dirección viene determinado en gran medida por un necesario cambio de “mentalidad” de los profesores sobre la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje (De la Cruz, 2003a; González Tirados, 1999; Legault, 2008; Rodríguez y Fernández, 2007; Solé, 2003; Zabalza, 2003). Este cambio de mentalidad, tanto desde el punto de vista actitudinal como pragmático se concreta en los distintos aspectos que se exponen en la tabla 1.

---

<sup>8</sup> No obstante, no podemos obviar el momento de transición en el que se ubica el sistema universitario actual, y en el cual la evaluación basada en competencias tiene un camino largo que recorrer. A pesar de que se constatan cada vez más iniciativas e investigaciones al respecto (Barberá, 2003; Castelló, 2009; Porto, 2006; Yániz, 2008a), todavía nos movemos en un terreno más teórico e intencional que práctico o, por lo menos, generalizado, en lo que se refiere a evaluar competencias.

**Tabla 1. Dirección de los cambios de mentalidad del profesor respecto al nuevo rol a desempeñar en el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno**

<b>Cambios en la mentalidad del profesor</b>	
<b>El profesor pasa de...</b>	<b>a...</b>
...ser la única fuente de información	...ser una más en las múltiples al alcance de la mano del alumno.
...ser quien interpreta la información y la convierte en conocimiento para el alumno	...ser un facilitador o guía para que el alumno realice ese mismo proceso que antes realizaba él.
...considerar el aula como único contexto posible para el transvase de conocimiento al alumno	...organizar nuevos contextos educativos que ayuden a los alumnos a construir conocimiento y a desarrollar competencias.
...considerar su figura como único modelo del que se puede aprender	...tener en cuenta la relevancia del aprendizaje entre iguales, y aportar ocasiones para que este se dé.
... enseñar y evaluar contenidos desde una perspectiva académica	...enseñar y evaluar competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) desde una perspectiva académica-profesionalizadora.
...enseñar lo que hay que aprender	...enseñar para aprender a aprender, es decir, enseñar a que el alumno aprenda conocimientos, procedimientos y actitudes que le ayuden a seguir aprendiendo.
<b>Rol tradicional</b>	<b>Nuevo rol</b>

En definitiva, la dirección de los cambios necesarios en el rol del profesor identifica a éste como el agente necesario para que los alumnos, cada uno desde su individualidad, se adueñen de su propio proceso de aprendizaje, construyan su propia perspectiva y sepan compartirla con otros (De la Cruz, 2003a). Hay que señalar, no obstante, que esta filosofía no coincide con la desarrollada hasta ahora en la gran mayoría de las instituciones educativas, por lo tanto, se detecta una gran necesidad de reflexión y de formación docente para adecuarnos a este nuevo modelo de profesor (De la Cruz, 2003b; Fernández March, 2002; González Tirados, 1999; MEC, 2006; Morales, 2008b; Yániz, 2006).

#### **1.1.2.5.- Cambio del rol del alumno**

Pero el cambio de rol no debe darse exclusivamente por parte del profesor; bajo este nuevo paradigma centrado en el aprendizaje del alumno, éste inevitablemente también deberá mostrar cambios importantes en su manera de asumir su papel como estudiante, especialmente respecto a las actitudes con las que enfrenta el aprendizaje

y lo que está dispuesto a hacer para conseguirlo (Cruz et al, 2007; Martín, 2003; Trillo, 2004). En la siguiente tabla exponemos los cambios más significativos.

**Tabla 2. Dirección de los cambios de mentalidad del alumno respecto al nuevo rol a desempeñar en el paradigma centrado en el aprendizaje del alumno**

<b>Cambios en la mentalidad del alumno</b>	
<b>El alumno pasa de...</b>	<b>a...</b>
...considerar como material de aprendizaje exclusivamente las lecturas que el profesor le ofrece	...estar dispuesto a manejar múltiples y variadas fuentes de información.
...esperar a que el profesor convierta la información en conocimiento para él	...realizar un trabajo activo por convertir la información en conocimiento, creando sus propias elaboraciones.
...considerar el aula como único contexto donde se puede aprender	...considerar el contexto educativo como algo que no acaba en el aula o en la facultad.
...considerar exclusivamente al profesor como la figura de la que se aprende	...considerar a sus compañeros como personas de las que también puede aprender y a quienes él/ella también puede enseñar.
...considerar que el resultado del aprendizaje es básicamente cognitivo	...considerar que el resultado de su aprendizaje no solo es cognitivo, sino también procedimental y actitudinal.
...pensar que se aprende para resolver con la mayor garantía de éxito posible la tarea de evaluación concreta	...estar dispuesto a entender que no se acaba de aprender nunca, y que desarrollar la capacidad de aprender a aprender va a condicionar su adaptación a situaciones futuras.
<b>Rol tradicional</b>	<b>Nuevo rol</b>

Resumiendo las principales ideas, el alumno en este nuevo marco universitario de Bolonia debe mostrar una postura comprometida con su propio proceso de aprendizaje como proyecto personal de cara a una profesión futura responsable (Trillo, 2004). Por su parte, Cruz et al. (2007) describen a este “nuevo” alumno como alguien activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable.

Lógicamente, ambos nuevos roles no pueden surgir de la nada, y se requerirá de un tiempo de adaptación para su desarrollo. Como ya se ha apuntado en el apartado correspondiente al nuevo rol del profesor, si bien éste necesita de espacios de reflexión y formación, en lo que respecta al alumno, será necesario que el profesor sea capaz de trasladar los frutos de su reflexión y formación al aula y educar así al alumno en estos nuevos parámetros (Rodríguez y Fernández, 2007; Rué, 2004). En palabras de Morales (2008b:22-23): “Es el profesor quien en última instancia debe modular e ir *definiendo operativamente* el rol del alumno y sus actitudes hacia el aprendizaje a

través de *lo que le hace hacer*. No podemos plantearnos lo que tienen que hacer los alumnos sin plantearnos a la vez lo que tenemos que hacer los profesores”. De lo contrario puede ocurrirnos que la relación entre lo que lo que queremos que el alumno sea y lo que hacemos para conseguirlo no resulte coherente. Se corre así el peligro de alimentar un currículum oculto (Morales, 1999) que obstaculice el desarrollo del nuevo paradigma.

## **1.2.- EL MODELO SOCIO-CONSTRUCTIVISTA COMO MODELO EXPLICATIVO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.**

Si hasta ahora nos hemos centrado en describir los distintos elementos didáctico-pedagógicos del contexto universitario actual, en este apartado dirigiremos la mirada hacia la teoría psicopedagógica donde éstos hallan su soporte. En este apartado se analiza cómo se produce el aprendizaje y qué variables inciden en él basándonos en el modelo explicativo socio-constructivista sobre los procesos de aprendizaje.

Partimos de la base de que para poder entender el aprendizaje humano en toda su complejidad, con todas las formas posibles que éste adopta, no es suficiente con recurrir a una sola teoría o modelo explicativo (Brockbank y McGill, 2002). No obstante, planteamos aquí un único modelo referencial, el socio-constructivista (Fernández March, 2002), por dos razones principales: una, es el resultado de la “evolución” de las distintas teorías que le preceden (conductismo y cognitismo principalmente), y por lo tanto integra diferentes aspectos derivados de estas que le enriquecen; dos, es un modelo que se adecúa a los principios de los procesos educativos basados en competencias, expuestos en el apartado 1.1.2. (Fernández March, 2002; Legault, 2008; Mauri, Coll y Onrubia, 2007<sup>9</sup>). Conocer mejor los principios que defiende esta concepción contribuirá tanto a entender mejor el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias como a elaborar y fundamentar propuestas de mejora en la gestión de los procesos que enseñanza correspondientes, dirigidos a lograr esos objetivos.

Entendemos por *concepción socio-constructivista* aquella que representa un punto intermedio entre las teorías *constructivistas cognitivas o psicológicas* y las teorías del *constructivismo social* derivadas principalmente de la sociolingüística. Las primeras defienden el aprendizaje como una actividad individual, interna y centrada en el

---

<sup>9</sup> Mauri et al. (2007) utilizan el término *perspectiva constructivista sociocultural*, pero dada la posible confusión terminológica con *la teoría sociocultural de Vygostky* (1979), nos hemos inclinado por el término utilizado por Fernández March (2002), ya que en nuestra opinión representa mejor el planteamiento ecléctico del constructivismo actual, coexistente con los otros tipos de constructivismo: el constructivismo cognitivo y el constructivismo social, expuestos por Coll (2005).

pensamiento, por lo tanto en la actividad mental de la persona. Las segundas, en contraposición, defienden el aprendizaje como una actividad social, externa y centrada en el lenguaje, por tanto en la actividad discursiva entre las personas. De la combinación de ambas teorías obtenemos una explicación o teoría intermedia, la *socio-constructivista*, según la cual se considera que tanto el lenguaje como los procesos sociales del aula representan las vías principales a través de las cuales los alumnos realizan la actividad mental mediante la cual construyen el conocimiento (Coll 2005).

A continuación se explican los conceptos básicos que sustentan la concepción socio-constructivista del aprendizaje. Estos conceptos han sido agrupados por medio de los cinco tipos principales de aprendizaje en consonancia con este modelo explicativo: aprendizaje significativo, aprendizaje estratégico, aprendizaje autónomo, aprendizaje permanente y aprendizaje contextualizado. Una manera de representarnos la interrelación entre los conceptos manejados al respecto podría ser la visión de una escalera, de manera que se irían subiendo peldaños partiendo desde una base constituida por el aprendizaje significativo hasta llegar al punto más alto, representado por la capacidad para aprender a aprender o el aprendizaje permanente. En síntesis, se plantea un sistema jerárquico cuyo elemento superior engloba a los inferiores anteriores.

### **1.2.1.- Aprendizaje significativo**

Los comienzos del aprendizaje significativo parten de la idea original de Piaget (1983) según la cual el aprendizaje no es el resultado de una lectura directa u objetiva de la realidad sino el fruto de la actividad mental del individuo. Ausubel, Novak y Hanesian (1983), asumiendo este concepto de actividad mental, proponen hablar de aprendizaje significativo entendido éste como un proceso activo y que adquiere significado personal, en el que lo nuevo por aprender (bien sean conocimientos, habilidades o actitudes) adquiere significado al encontrar anclajes en lo ya aprendido anteriormente por medio de las experiencias previas de la persona. Al conectarse ambos aprendizajes o conocimientos, es cuando el alumno elabora significado y le atribuye sentido a lo aprendido, construyendo así un nuevo significado. El nuevo significado se instala así en los esquemas mentales (mediante los cuales se organiza el conocimiento) ya existentes, posibilitándose así la construcción de estructuras cognitivas cada vez más complejas. Una condición indispensable para esa construcción de significados sea posible es que la disposición de la persona sea

activa, esté dirigida a la acción constructiva de su aprendizaje (Carretero, 2007; Martín y Solé, 2005).

El aprendizaje es el resultado de la reestructuración activa y continua de los esquemas mentales de la persona y además no es algo que se pueda imponer mediante la enseñanza directa, sino que se construye a través de las actividades de aprendizaje que las personas realizan (Monereo, 2003). Por lo tanto, la planificación de estas actividades debe tomar en cuenta las características de las personas a las que van dirigidas, especialmente respecto a dos aspectos: 1) Que el conocimiento vehiculado por medio de ellas puedan ser conectado con los conocimientos previos que esas personas poseen, y 2) Que las actividades sigan un orden lógico para que esa conexión sea posible (Carretero, 2007).

### **1.2.2.- Aprendizaje estratégico**

Si bien entendemos que realmente se aprende cuando se hace sobre aprendizajes significativos, también entendemos que la construcción de estos aprendizajes responde a una actividad intencional y consciente orientada a conseguir esa construcción significativa. Hablamos, por tanto, de conducta estratégica y, en consonancia, de aprendizaje estratégico. Dicho aprendizaje debe ser reflexivo y tiene como fin la autonomía de la persona, la autodirección (Pozo y Monereo, 2000).

Seguidamente se analizan los principales conceptos que se hallan asociados a este tipo de aprendizaje: las estrategias de aprendizaje, la metacognición y la autorregulación académica.

Las estrategias de aprendizaje se entienden a modo de mecanismos intra-psicológicos que derivan en conductas y actividades de pensamiento destinados a gestionar los propios recursos personales de cara a conseguir un objetivo de aprendizaje. (Hernández Pina, 1993; Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Dicho de otra manera, las estrategias de aprendizaje representan un plan de acción en relación a las demandas contextuales y de cara a la consecución de unas metas de aprendizaje concretas (Monereo, 1997a, 1999, 2000). Por lo tanto, son variables intervinientes entre la persona y la acción requerida por el contexto (Biggs, 1985).

Las estrategias de aprendizaje, de carácter multidimensional<sup>10</sup> (cognitivo, metacognitivo, motivacional, de gestión de recursos, de control y gestión del esfuerzo, etc.) se adquieren a través de la mediación de las personas conocedoras de esas estrategias en contextos interactivos (Monereo, 2003). Una vez adquiridas estas estrategias, dada su naturaleza flexible y su posibilidad de transferencia, la persona puede decidir cómo y dónde deben ser aplicadas (Monereo, 1997a, 1999, 2000, 2001c).

Precisamente para poder decidir cómo y dónde deben ser aplicadas las estrategias de aprendizaje, el alumno debe ir adquiriendo un control progresivo y consciente del uso de esas estrategias. La consciencia sobre el uso que hace, o puede hacer, de las estrategias, es un aspecto imprescindible puesto que si no hay consciencia, no podrá mejorar en su aplicación. Estamos hablando de la necesidad del desarrollo de la capacidad de metacognición.

Metacognición es un término acuñado por Flavell (1987) que hace referencia a un proceso de alto nivel cognitivo que requiere de un alto grado de conciencia y supervisión activa (o monitorización cognitiva), cuyo objetivo es gestionar otros procesos cognitivos más simples (Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Mediante la metacognición el individuo crea e interioriza nuevas estrategias de aprendizaje; así, ante las distintas situaciones el individuo podrá escoger la estrategia más apropiada para construir nuevos conocimientos y trabajar de manera apropiada los objetivos relacionados con esas situaciones (García, 2006).

Llegados a este punto hay que señalar que el concepto de *metacognición* se halla estrechamente vinculado al concepto de *autorregulación académica* o del aprendizaje. No obstante, no resulta tan clara la naturaleza de esta relación dada la complejidad e interrelación de los términos, así como sus difusas fronteras (Zulma, 2006). En este sentido, autores como Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) o Monereo (2001a) entienden que la autorregulación trae consigo un sentido de mayor “agentividad” personal, basada en procesos complejos e interrelacionados (emocionales, motivacionales y conductuales) que la metacognición. De acuerdo con dichos autores, la metacognición haría referencia a una actividad imprescindible de la conducta autorreguladora, así como el uso de estrategias de aprendizaje forma también parte

---

<sup>10</sup> Si bien respecto a ese carácter multidimensional existe acuerdo entre autores, éstos difieren en la prioridad y en la clasificación de estrategias de aprendizaje. Así, pueden recogerse distintas tipologías en Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000), González Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2002), Gargallo y Ferreras (2000), Monereo (2003) y Pintrich y De Groot (1990).

esencial del constructo de la metacognición, estando estas estrategias encaminadas a conocer sobre lo que conocemos y gestionar el conocimiento (Monereo, 2001a ; Ugartetxea, 2001, 2002). Por su parte, la metacognición identifica los procesos de autoconocimiento del aprendiz como tal, así como el nivel de conciencia que éste tiene sobre los procesos mentales de aprendizaje (estratégico) que desarrolla para gestionar el conocimiento. Por medio de la metacognición, la persona se reconoce a sí misma como agente de su propio pensamiento. En ese aspecto, ya no estamos hablando de conciencia de cara a resolver tareas concretas, si no de conciencia sobre las propias acciones de aprendizaje (Pozo, Monereo y Castelló, 2005).

La autorregulación académica se entiende como la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para que esta acción reguladora sea posible es necesario primero el conocimiento de eso que hacemos y conocemos, conocimiento al que accedemos por medio de la metacognición. Un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo y sus estrategias de aprendizaje. Este “autoconocimiento” es el que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para “gobernarse a sí mismo” (Monereo, 2001a). Resumiendo, la autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle et al, 2008).

Si bien ambos procesos (metacognición y autorregulación) fueron propuestos en sus orígenes desde una óptica de tipo racional o intelectual, centrada en la reflexión cognitiva y en la gestión de la información, “fiel reflejo de esa metáfora computacional que está en su origen” (Pozo y Monereo, 2000: 21), hoy en día se defiende que en la articulación de los procesos metacognitivos y autorreguladores influyen otros mecanismos reguladores de tanta importancia como los mecanismos cognitivos: las motivaciones (Alonso, 1999; Alonso y Montero, 2005; Carretero, 2007), las emociones y los sentimientos (Goleman, 1996; Miras, 2005; Rogers 1986). Para aprender se necesita saber cómo (estrategias, metaconocimiento), pero también sentir la necesidad de aprender, tener el deseo y los motivos que nos impulsen a aprender (Pozo y Monereo, 2000). Todos estos mecanismos forman parte de la capacidad del organismo para organizarse, gestionarse y regularse (Monereo, 2007a).



Entendemos, pues, que el aprendizaje es un *meta-proceso* articulado sobre otros procesos de carácter diverso: cognitivo, emocional y motivacional, los cuales interactúan entre sí y convierten el aprendizaje en una actividad compleja y personal (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006; Castejón et al., 2006).

### **1.2.3.- Aprendizaje autónomo**

En base al marco contextual que hemos definido en el apartado 1.1. de este capítulo, es evidente que fomentar un aprendizaje significativo y estratégico en los alumnos, no tendría sentido si no tuviese como objetivo el aprendizaje autónomo. Dicho aprendizaje se convierte en imprescindible para avanzar y desarrollarse en una sociedad cambiante (Monereo, 2001c).

Si bien de nuevo los límites entre conceptos, en este caso conceptos como *aprendizaje autorregulado*, *aprendizaje autónomo*, o *aprender a aprender* son poco precisos en la literatura y se trata de conceptos muy próximos (Suarez, Anaya y Gómez, 2004), pueden observarse ciertas diferencias a modo cierta graduación, entendiendo que mediante el desarrollo del aprendizaje autónomo se pretende que el alumno sea capaz de asumir la gestión de su proceso de aprendizaje y crear por sí mismo nuevos aprendizajes, es decir, “un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo.” (Martín, 2003:286). En cambio, a través del concepto de autorregulación<sup>11</sup> aunque se entiende también desde un planteamiento de autogestión o autonomía, sin embargo este se halla más limitado a las actividades de aprendizaje propuestas en un contexto determinado. Dicho de otro modo, la autorregulación académica se identifica en mayor medida con la manera de responder a un estímulo o a una propuesta pedagógica; el aprendizaje autónomo, además, se relaciona con la capacidad y actitud de crear los propios estímulos o propuestas de aprendizaje; es decir, con la capacidad y aptitud para aprender a aprender.

El nivel de autonomía que el alumno consiga variará en la medida en que sea capaz de ir interiorizando y hacer gradualmente suyos los recursos y estrategias mediante las actividades de aprendizaje. No obstante la verdadera autonomía sólo es posible

---

<sup>11</sup> Hay que aclarar que en esta tesis se utiliza el constructo de *autorregulación académica* a modo de categoría-micro, es decir, formando parte de un proceso más amplio como es el aprendizaje autónomo y permanente. No obstante, el constructo *Aprendizaje Autorregulado* o *Self Regulation Learning* constituye la base de un paradigma-macro, y adopta otro cariz más complejo e integrador de los distintos aspectos cognitivo-motivacionales muy semejante al del aprendizaje autónomo (Boekaerts y Cascallar, 2006; Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; De la Fuente y Justicia, 2003b; Wolters, 2010)

cuando la responsabilidad de aprender es transferida del profesor al alumno, es decir, cuando el alumno asume que es suya la responsabilidad de aprender y de gestionarse aprendiendo (Fernández March, 2002).

#### **1.2.4.- Aprendizaje permanente**

Como venimos diciendo, el desarrollo del aprendizaje autónomo se halla estrechamente vinculado al desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Así, una persona es capaz de aprender a aprender cuando posee los mecanismos necesarios para el conocimiento y regulación de sus propias características y recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y utiliza estos mecanismos de forma autónoma para construir conocimiento a lo largo de su vida, mostrando disposición a un aprendizaje permanente (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio, 2005; Martín, 2003). De alguna manera, la competencia de aprender a aprender “planea” sobre las demás competencias, por lo tanto el desarrollo óptimo de esta competencia ayudará al alumno a gestionar los procesos implicados en el desarrollo de todas las demás competencias presentes y futuras, bien sean éstas específicas o genéricas (García, 2006). Se trata, pues, de aprender a aprender para poder así, de manera autónoma, seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Precisamente en este punto hay que destacar la coincidencia de intenciones del paradigma socio-constructivo y el principal cometido de la educación actual. En ambos casos el objetivo es crear aprendices, ciudadanos y profesionales capacitados para el aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de la vida; en ambos casos se pretende estimular de manera activa y consciente la implicación y el compromiso personal de la persona con sus aprendizajes presentes y futuros (Martín y Moreno, 2007; Rué, 2009; Van Rossum y Hamer, 2010).

Ahora bien, estos objetivos o intenciones relacionados con la construcción personal del conocimiento por parte del alumno, deben entenderse partiendo siempre de un contexto educativo adecuado que lo estimule. Desde el paradigma socio-constructivista, ambos aspectos (objetivos y contextos educativos) son inseparables y mediatizan el proceso de aprendizaje del alumno. En el próximo apartado analizaremos los aspectos relacionados con el contexto educativo necesario para estimular el aprendizaje autónomo.

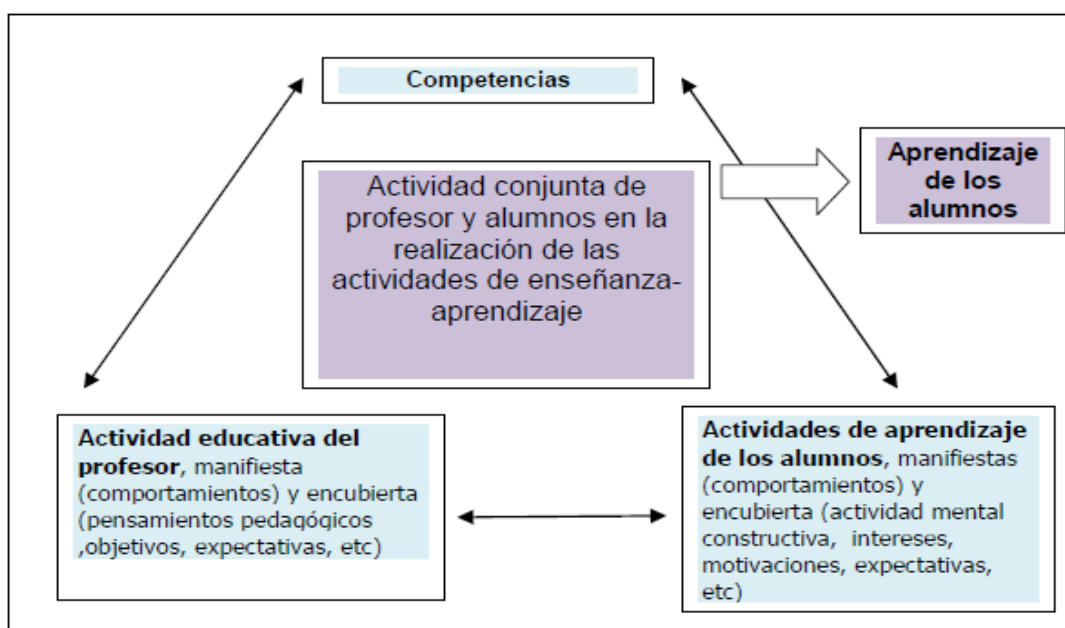
### 1.2.5.- Aprendizaje contextualizado

Este apartado lo denominamos “aprendizaje contextualizado” en un doble sentido: por una parte para subrayar la necesaria imbricación del contexto educativo en el aprendizaje del alumno; y, por otra, para hacer referencia a las características que debe tener el contexto educativo basado en el desarrollo de competencias.

Antes de desarrollar este apartado queremos señalar lo siguiente: entendemos que la intervención educativa no viene determinada exclusivamente por la participación directa del profesor, y que otros muchos estímulos sociales (compañeros, familia, sociedad) ejercen su influencia; no obstante, en este apartado se habla del profesor como la figura representativa de una intervención educativa intencional y planificada. Así mismo, hoy en día entendemos la acción educativa tanto aquella mediada por personas de manera presencial, en la clase, como aquella que se realiza por medio de una interacción simbólica o virtual basada en las TICs (Monereo y Pozo, 2003).

Independientemente de cuál sea el soporte (presencial o virtual) el contexto educativo es aquel donde se encuentran y se relacionan entre sí los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno y el profesor, en torno a algo que se enseña y se aprende. Partiendo de los distintos modelos o esquemas básicos para el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll y Solé, 2005), se presenta en la figura 1 el esquema más cercano al paradigma socio-constructivista que venimos describiendo.

Figura 1: El aprendizaje en el contexto educativo



Fuente: Adaptado de Coll y Solé (2005:366)

Según este modelo básico, la clave o el foco del proceso educativo se situaría en la interacción de los tres elementos que componen el triángulo interactivo o didáctico: el contenido (las competencias), la actividad educativa del profesor y las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Fruto de esa interacción resulta la actividad conjunta que desarrollan profesores y alumnos al abordar las actividades de enseñanza-aprendizaje, siendo esta actividad conjunta un “espacio privilegiado para identificar las relaciones entre los elementos del triángulo y para comprender su incidencia sobre el aprendizaje.”(Coll y Solé, 2005:376). Esta actividad conjunta se entiende como un proceso central en el que la intervención educativa del profesor y la construcción del conocimiento del alumno, ambos, se hallan interconectados entre sí y son inseparables a su vez de lo que se enseña y se aprende, en este caso, competencias (Mauri et al., 2007). El aprendizaje del alumno sólo puede entenderse como resultado de esa actividad conjunta de profesores y alumnos en el aula, cuyo fin es la construcción del conocimiento y el desarrollo de todos sus miembros (Coll, 2005).

Por lo que respecta a la actividad educativa del profesor, ésta se compone de aspectos explícitos o manifiestos, como son los comportamientos concretos vehiculizados por medio de su conducta y sus propuestas didáctico-pedagógicas, así como también de otros encubiertos o no explícitos, como son sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, las expectativas respecto a sí mismo y a sus alumnos, su sistema de valores, etc. Ambos tipos de aspectos influyen en y determinan la propuesta de actividad educativa que el profesor lleva consigo en el desarrollo de la actividad conjunta con el alumno (Coll y Solé, 2005; Morales, 1999).

En esa actividad conjunta profesor-alumno, el papel del profesor consiste en “guiar, orientar, acompañar, sostener y potenciar los esfuerzos de aprendizaje que el estudiante realiza.”(Fernández March, 2002:10). Todas estas funciones se engloban en la actividad mediadora y facilitadora desarrollada por el profesor, consistente en aportar distintas ayudas para el desarrollo de la actividad constructiva de aprendizaje del alumno. Este sistema de ayudas se denomina “andamiaje” (Vygotsky, 1979). Para que el andamiaje funcione es imprescindible que las ayudas estén adaptadas al nivel y a las necesidades del alumno (zona de desarrollo próximo de Vygotsky<sup>12</sup>) Además,

---

<sup>12</sup> La zona de desarrollo próximo es aquella definida por la distancia entre el nivel real de desarrollo o conocimiento de una persona, determinado por la capacidad para entender un concepto o resolver de manera independiente un problema-situación, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la

debe tenerse presente que la labor de andamiaje es limitada en el tiempo, ya que su objetivo es la transferencia gradual de la gestión y estructuración de las actividades de aprendizaje del profesor al alumno.

En esta labor de andamiaje el profesor también debe tener en cuenta que las ayudas pueden ser ofrecidas por los compañeros y estructurar las actividades de aprendizaje de manera que la interacción social entre pares se lleve a cabo (Fernández March, 2002). El aprendizaje social contribuye así a la construcción del aprendizaje de significado personal.

Por otro lado, para que el andamiaje y la actividad mediada del profesor resulten efectivas, es necesario que el clima de aula se instale sobre unas relaciones profesor-alumno y alumno-alumno de respeto por la persona como alguien inmerso en un proceso de desarrollo y aprendizaje (Biggs, 2005). Ese clima debe estar caracterizado, por tanto, por la autenticidad, la empatía y la confianza en las capacidades constructivas de las personas (Morales, 1999; Rogers, 1986). Según Bain (2007:58), “los mejores profesores de universidad (...) crean un entorno seguro en el que los estudiantes pueden probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo.”

En semejanza con la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos, pueden ser también manifiestas (comportamientos) y encubiertas (actividad mental constructiva, intereses, motivaciones, expectativas, etc). Por lo tanto, el significado que cada alumno construye es la actividad conjunta con el profesor va a ser único e irrepetible, y va a depender tanto de los conocimientos como de las estrategias respecto a la actividad de aprendizaje propuesta. A su vez, los motivos e intenciones que el alumno muestre a la hora de enfrentarse a esa actividad de aprendizaje y la percepción respecto al contexto mediador de esa actividad de aprendizaje van a condicionar todo el proceso (Biggs, 2005).

Resulta evidente que todos los aspectos mencionados relativos al contexto educativo se interrelacionan de manera compleja y que no podemos entender los unos sin los otros. Hablaríamos, por lo tanto, de un modelo de aprendizaje contextualizado según el cual el contexto académico que creamos y la calidad del aprendizaje que pretendemos se retroalimentan continuamente de manera circular y dinámica (Torre, 2007).

---

capacidad para lo mismo pero en este caso con la guía o ayuda de otra persona más capaz (Cubero y Luque, 2005).

Hay que señalar que se pueden encontrar distintos planteamientos en torno a este esquema genérico que hemos propuesto. En concreto Coll y Solé (2005) proponen otros dos esquemas, entre los cuales el modelo presente constituiría un esquema intermedio. La diferencia fundamental entre estos dos esquemas radica en sobre qué se constituye el foco central desde donde se explican las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje: según uno de los esquemas (el esquema H), el foco estaría constituido por las “actividades y tareas escolares de enseñanza-aprendizaje”; por lo que respecta a el segundo (el esquema I), el foco estaría constituido por la “actividad conjunta, discursiva y no discursiva, de profesor y alumnos durante la realización de actividades escolares” (Coll y Solé, 2005:376). A nuestro entender, en consonancia con el paradigma socio-constructivista que hemos analizado, y en la medida en que todavía queda mucho por explorar e investigar en el marco del constructivismo social, la “actividad conjunta de profesor y alumnos en la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje” planteada en la figura 1 como foco explicativo de las relaciones entre enseñanza-aprendizaje resulta un planteamiento válido para poder llegar a analizar y entender el aprendizaje de los alumnos. Futuras investigaciones nos irán indicando la suficiencia o no de este modelo y la pertinencia de una explicación del aprendizaje universitario desde el paradigma del constructivismo social u otros.

Para finalizar este apartado, señalaremos algunos aspectos relativos al contexto del aprendizaje en lo que respecta al desarrollo de competencias que conviene tener presentes:

1) Tanto las habilidades como las actitudes, ambas componentes necesarios de las competencias, se adquieren más eficazmente en situaciones naturales donde lo que se aprende se constituye como un todo: el conocer, el hacer y el saber actuar, estos tres tipos de capacidades van íntimamente ligadas, no se separan (Díaz-Barriga, 2003). Por lo tanto el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje debería estar lo más próximo posible a ese tipo de situaciones naturales, de manera que el alumno aprenda haciendo (“learning by doing” de Dewey, 1995). Dicho de otro modo: “La cognición está contextualizada y es más profunda si se trabaja con tareas auténticas y aplicaciones tomadas de la vida real frente a los contenidos genéricos y artificiales de la enseñanza tradicional” (Fernández March, 2002:10).

2) Las competencias poseen un carácter dinámico, es decir, son susceptibles de cambio y de desarrollo a lo largo del tiempo en función de las experiencias educativas.

Por consiguiente, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias las exigencias de desempeño requeridas por el contexto contribuirán a que las competencias vayan adoptando formas y niveles diferentes. Esto requiere una planificación consciente y específica de la intervención educativa basada en competencias (De Miguel, 2006; Legault, 2008; Yániz y Villardón, 2006).

A lo largo de este apartado 1.2. hemos intentado desgranar los distintos conceptos e ideas ligadas al paradigma socio-constructivista como modelo explicativo del aprendizaje; no obstante, el objetivo de este trabajo de investigación sobrepasa la labor de abarcar de manera exhaustiva teóricamente una realidad de naturaleza tan compleja y sistémica. A modo de síntesis cabe destacar una idea básica y principal: en el proceso de enseñanza-aprendizaje son muchas las variables en juego (variables personales, interpersonales, culturales y contextuales), todas ellas igualmente relevantes, y que se retroalimentan de manera constante (Coll y Solé, 2005; Fernández. March, 2002; Torre, 2007).

### **1.3.- LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO COMO CRITERIO DE CALIDAD DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO**

“El criterio real de evaluación de nuestras universidades...  
radica en lo que nuestros estudiantes lleguen a ser.”  
(Kolvenbach, 2000, citado por Morales, 2006:16)

Finalizamos este primer capítulo con el presente apartado, el cual tiene por objeto proponer una aproximación a la evaluación de la calidad del aprendizaje dentro de los escenarios educativos del EEES cuyas bases organizativas y psicopedagógicas hemos descrito. Como es de esperar, para garantizar que el nuevo paradigma se instaure y avance, se hace imprescindible trabajar con unos parámetros de calidad que posibiliten la evaluación de todo el proceso de implementación y posterior seguimiento de las nuevas titulaciones. Entendemos que si el paradigma educativo cambia deberá también cambiar con él el sistema de evaluación de la calidad relativa a ese paradigma.

Son numerosas las referencias bibliográficas respecto a la evaluación de la calidad del sistema universitario (entre otras, MEC, 2001; Trillo, 2010; Zabalza, 2003), y no es el objetivo de nuestro estudio analizar exhaustivamente éstas, ni tampoco cada una de las áreas implicadas como son la gestión y organización universitaria, la investigación, la docencia universitaria, etc. Dada la temática de la presente investigación la aproximación a la calidad universitaria se sustenta en la idea básica de que, en

coherencia con el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje del alumno, la evaluación de la calidad universitaria no puede centrarse exclusivamente en los procesos de enseñanza, sino que también debe tener en gran consideración los procesos de aprendizaje que el alumno activa o no, en función de las características de la institución universitaria con la que se encuentra (Biggs, 2005; Trigwell y Aswhin, 2003; Van Rossum y Hamer, 2010). En consecuencia, subrayamos la necesidad de contribuir al sistema de evaluación de la calidad universitaria con el análisis de la calidad del aprendizaje universitario y, comprendido en éste, planteamos la necesidad de un análisis en el cual no puede faltar la perspectiva del alumnado (González López, 2006; Hernández Pina, 2005). Esto mismo se sugiere en el apartado “Criterios y Directrices sobre el EEES” del documento marco para el EEES (citado por Rué et al., 2009) al considerar también a los propios estudiantes como agentes que aportan información necesaria para una gestión eficaz de la calidad de los programas de estudio.

No decimos nada nuevo al afirmar que cualquier sistema de calidad institucional para ser eficaz debe regirse por unos parámetros democráticos (Trillo, 2010) y por lo tanto tener en cuenta a todos los participantes de la institución (Masjuan, 2004). Sin embargo, resulta un tanto paradójico que en este nuevo paradigma universitario se hable tanto del estudiante como protagonista principal de todo el proceso, y paralelamente, en la práctica, el acercamiento a su experiencia de aprendiz (que no a la de usuario de servicios universitarios) no sea tan generalizado.

Por una parte, se ha teorizado mucho sobre cómo se aprende mejor, pero no tanto se le ha preguntado al alumno universitario: “¿Cómo aprendes tú mejor?”. Tal y como se analiza en el siguiente capítulo, las investigaciones centradas en la perspectiva del alumno van siendo cada vez más abundantes (Martín, 2003), no obstante por lo que respecta al estado español todavía es general el desconocimiento sobre las vivencias del estudiante de esta etapa educativa (Trillo, 2004). Por otra parte, si bien es verdad que en base a anteriores sistemas de calidad se ha recogido la opinión del alumno desde la perspectiva de “cliente o usuario de un servicio”, principalmente por el método de encuestas, los resultados han tenido poca influencia hacia cambios posteriores que reviertan realmente en una mayor calidad del sistema (Mauri et al., 2007). En definitiva, la voz del alumno universitario sobre su propio proceso de aprendizaje realmente no ha tenido el protagonismo deseable como parámetro de calidad de un sistema universitario que se articula en torno al aprendizaje del alumno (González. López, 2003).



Ciertamente resulta un tanto incompleto defender una filosofía centrada en el aprendizaje del alumno sin conocer el proceso de aprendizaje del alumno tal y como él lo vive desde sus percepciones, valoraciones y experiencias (Biggs, 2005; Entwistle, McCune y Hounsell, 2002). En esta línea, resultaría lógico y necesario preguntar a los mismos alumnos y obtener respuestas respecto a preguntas como, por ejemplo: *¿qué entiendes por aprender?, ¿para qué aprendes?, ¿qué haces para aprender?, ¿qué te ayuda a aprender?* Son las respuestas a estas preguntas, y de boca de sus protagonistas, las que debemos integrar en la elaboración y supervisión de los programas de estudio (Sander, 2004). De esta manera, conociendo la percepción de los alumnos sobre los factores que inciden en cómo aprenden, tendremos más información sobre cómo mejorar las prácticas docentes. Zabalza (2002) lo expresa así:

Una preocupación básica para quienes hemos de desarrollar nuestro trabajo formativo en la universidad es la reconsideración constante de los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje. Sólo desde un claro conocimiento de esos procesos estaremos en condiciones de poder mejorarlo, reajustando para ello nuestros métodos de enseñanza. Sin embargo, los métodos de enseñanza y los procesos que los estudiantes ponen en marcha para realizar sus aprendizajes pertenecen, las más de las veces, a la esfera de las intuiciones y/o de los aprendizajes prácticos (eso que uno acaba aprendiendo a fuerza de años como profesor). Por eso, avanzamos tan poco en estos temas. (Zabalza, 2002:189)

A nivel internacional se van conociendo cada vez más iniciativas que tienen en cuenta la calidad del aprendizaje desde la perspectiva del alumno como aspecto esencial de una universidad de calidad. Enumeramos aquí los ejemplos más significativos, que posteriormente desarrollaremos en el segundo capítulo:

- Entwistle y sus colaboradores desarrollan el ETL Project (*Enhancement of Teaching and Learning Project*) en Reino Unido,
- Biggs lidera las investigaciones realizadas en las universidades de Hong Kong y Australia;
- Trigwell y Ashwin en la Universidad de Oxford hacen lo propio desde el *Institute for the Advancement of University Learning* a través del proyecto *Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford*.

- En Estados Unidos el proyecto a gran escala impulsado por el *National Center for Higher Education Management Systems*, en el año 1999 elabora la *National Survey of Student Engagement (NSSE)*, en la que, a día de hoy, han participado ya más de 1400 universidades e instituciones de los Estados Unidos, Canadá y Puerto Rico.

En definitiva, bajo el nuevo paradigma del aprendizaje centrado en el alumno, mejorar la calidad del sistema universitario pasa inevitablemente por recoger la voz de los estudiantes (Rué et al., 2009). Dicho de otro modo, con el fin de conseguir el desarrollo de calidad de los perfiles de las nuevas titulaciones diseñadas desde el EEES, resulta necesario conocer de cerca las condiciones bajo las cuales los alumnos activan sus procesos de aprendizaje en dichas titulaciones (Biggs, 2005; Hernández. Pina, Rosario y Cuesta, 2008; Yániz y Villardón, 2006).

En la activación de estos procesos de aprendizaje, como ya hemos perfilado brevemente en el apartado dedicado al modelo socio-constructivista como modelo explicativo del aprendizaje, son muchas y variadas las variables que toman parte, tanto de índole cognitiva como no cognitiva. A lo largo de los dos próximos capítulos nos ocupamos de ellas:

En el siguiente capítulo se procede a un análisis del paradigma más representativo de la literatura relacionado con la calidad del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, el paradigma *Student Approaches of Learning (SAL)*. Este paradigma tiene como principal tema de estudio los *enfoques de aprendizaje* como un constructo compuesto por motivos y estrategias de aprendizaje presentes en el alumno a lo largo de su aprendizaje universitario. Ubicados en este mismo paradigma se analizan también las concepciones de aprendizaje<sup>13</sup>, la percepción del alumno sobre las variables del contexto educativo y los resultados de aprendizaje.

En el capítulo tercero se analizan otras variables de carácter cognitivo-motivacional que han demostrado estrecha relación con las variables anteriores ubicadas en el paradigma SAL. Esas variables relacionadas son las siguientes: motivación hacia el aprendizaje, atribuciones causales sobre el rendimiento académico, autopercepción académica y autorregulación académica.

---

<sup>13</sup> Las concepciones de aprendizaje hacen referencia al concepto o manera de entender el aprendizaje por parte del alumno. La manera de entender el aprendizaje, a su vez, comprende aspectos como son: qué es aprender, cuándo se sabe que se ha aprendido, cómo se aprende mejor, etc.

En base a todos estos análisis, se pretende entender mejor tanto la naturaleza de estas variables como la manera en que interactúan, y disponer así de las bases teóricas que posibiliten el trabajo empírico de esta investigación.



## **CAPÍTULO 2**

---

# **EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO: LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**



## **CAPÍTULO 2**

### **EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO: LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

#### **2.0.- INTRODUCCIÓN**

A nuestro entender, en cualquier abordaje sobre el análisis del aprendizaje humano, resulta necesario tener en cuenta tres componentes básicos relacionados con:

- qué se aprende o se pretende aprender
- qué procesos o actividades humanas (cognitivas, afectivas, sociales) se activan
- en qué condiciones contextuales se ponen en marcha dichos procesos

Estos tres componentes o elementos se hallan interrelacionados sistémicamente de manera que cualquier cambio en uno de ellos conlleva cambios necesarios en los otros; de lo cual se deduce que para entender el funcionamiento sistémico es necesario también conocer y comprender bien los elementos del sistema. En este sentido, en el presente y en el próximo capítulo, se va a hacer especial hincapié en los aspectos psicológicos (de carácter perceptivo, cognitivo y afectivo) que los alumnos universitarios activan y desarrollan en torno al proceso de aprender. Al fin y al cabo, y sin olvidar el marco social imprescindible para ello, no es otro que el alumno concreto quien aprende y su sistema psicológico el que le acompaña (y a su vez se desarrolla) en este proceso (Torre, 2007). Por ejemplo, los resultados de aprendizaje no pueden ser los mismos en el caso del alumno que aborda su aprendizaje de manera estratégica, planificando y regulando su propio proceso de aprendizaje, llegando así a aprender de manera significativa, que en el caso del alumno que aborda su aprendizaje de manera repetitiva o mecánica, sin dar importancia a la comprensión y sin relacionar lo que “aprende” con lo que ya sabe.

No obstante, y como es de esperar de la propiedad de interconexión entre los elementos de los sistemas, esa manera de abordar el aprendizaje va a estar relacionada con lo que el alumno entienda por (o concepciones de) aprendizaje, y a su vez con cómo perciba el alumno las características del entorno, cómo entienda él qué es lo que el contexto educativo le exige.

En consonancia con esta idea básica y dando continuidad al marco descrito en el capítulo anterior, una propuesta imprescindible de cara a abordar el análisis del aprendizaje universitario es la ofrecida por el paradigma *Student Approaches to Learning* (SAL), es decir, la perspectiva basada en los enfoques de aprendizaje del alumno. El paradigma SAL centra su foco de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando prioridad a la perspectiva del alumno, por lo tanto coloca al alumno y a su manera de abordar y experimentar el aprendizaje en el epicentro de la explicación de un proceso educativo de calidad. El punto de partida de esta línea de investigación surge de una metodología de carácter fenomenográfico (Marton & Säljö, 1976a, 1976b), basada en conocer cómo perciben las personas sus experiencias ya que esta percepción es la que, en definitiva, va a condicionar su funcionamiento psicológico.

En este capítulo se exponen los referentes teóricos que sustentan el paradigma o modelo SAL, los cuales ayudarán a una mejor ubicación sobre la variable central de nuestra investigación: los enfoques de aprendizaje. Se presenta la conceptualización de éstos y posteriormente se dan a conocer dos modelos explicativos del aprendizaje basados en los enfoques de aprendizaje, aproximándonos así a cómo se entiende la calidad del aprendizaje desde el paradigma SAL y sus implicaciones en el ámbito universitario. Para que éstas implicaciones sean operacionalizadas es necesario que los enfoques de aprendizaje puedan identificarse y medirse; por lo tanto también se exponen los principales instrumentos de medida de los enfoques de aprendizaje. Así mismo, se analizan las variables que ya han sido anteriormente relacionadas con los enfoques de aprendizaje: las concepciones de aprendizaje, las percepciones de los alumnos sobre el contexto educativo, y los resultados del aprendizaje, a las que dedicamos un penúltimo apartado. Por último se presentan diversas investigaciones relativas a los enfoques de aprendizaje y las otras variables mencionadas.

## **2.1.- PARADIGMA SAL O MODELO DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Partiendo de la premisa de que el proceso aprendizaje humano es algo complejo y dinámico (Morin, 1999), que moviliza muchas variables en distintos momentos (Valle, González Cabanach, Nuñez y González-Pienda, 1998), y que se explica desde diferentes teorías, paradigmas o modelos (Brockbank y McGill, 2002), este apartado se centra en el paradigma que explica el aprendizaje humano, en este caso el aprendizaje del alumno universitario, desde la perspectiva del alumno. Es lo que se ha



denominado paradigma SAL y basa su desarrollo teórico en las maneras que los alumnos tienen de abordar el aprendizaje.

En la década de los años 70 comienzan a desarrollarse diversos trabajos de investigación alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios desde este paradigma. En esas investigaciones (Marton & Säljö, 1976a, 1976b; Säljö, 1979) se intenta profundizar en las percepciones que los alumnos tienen sobre sus experiencias de aprendizaje y sobre cómo se sienten influenciados por aspectos tanto personales como contextuales.

Dichos trabajos de investigación comenzaron a realizarse por medio de una metodología cualitativa de investigación, basada principalmente en el análisis de entrevistas orales realizadas a los alumnos preguntándoles por su experiencia al aprender algo. Esta perspectiva cualitativa de investigación basada en las experiencias de los sujetos se asocia al abordaje de temas de investigación denominado *fenomenografía*, que hace referencia a la descripción por parte del sujeto de su manera de percibir la realidad. Según la fenomenografía lo importante es lo que la persona dice experimentar sobre la realidad, desde su propia percepción. “Desde la fenomenografía interesa más la expresión del aprendiz como reflejo de su manera de experimentar el problema matemático (perspectiva de segundo orden) que el ajuste del contenido a la respuesta correcta (perspectiva de primer orden).” (Torre, 2007:215). A su vez, las respuestas sobre las diversas formas de percibir la realidad son susceptibles de clasificarse en función de su grado de complejidad.

Puede decirse que Perry fue el pionero del paradigma SAL ya fue él el que en 1970 dio comienzo a la línea de investigación en torno a cómo experimentan el aprendizaje los alumnos universitarios. Perry principalmente distinguió dos formas: a) para unos alumnos el aprendizaje consistía en la memorización y reproducción de la información que le ofrece el profesor; y b) para otros alumnos el aprendizaje consistía en la comprensión y transformación de la información, y para que esto sea posible es necesario dotar de sentido o significado propio a esa información. (Perry, 1970, citado por Torre, 2007:183).

Marton y Säljö continuaron en la misma línea que Perry centrándose en sus comienzos en la experiencia y en la forma de entender el aprendizaje de diversas personas en tareas de lectura: estas personas leían un texto para luego contestar preguntas sobre el mismo. Posteriormente analizaron los niveles de comprensión del

texto alcanzados y encontraron relaciones entre estos niveles de comprensión, la manera en que la tarea de lectura había sido abordada y en cómo concebían estas personas el acto de aprender (Marton y Säljö, 1976a, 1976b). Derivada de esas primeras investigaciones, Säljö (1979) realiza otra según la cual concluye que las personas presentan cinco formas prototípicas de entender el aprendizaje:

1. *el aprendizaje como incremento de conocimiento.*
2. *el aprendizaje como memorización.*
3. *el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.*
4. *el aprendizaje como abstracción de significado, siendo para ello imprescindible la comprensión y cierta modificación de la información*
5. *el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce a la comprensión de la realidad.*

Estas cinco maneras de entender el aprendizaje, denominadas *concepciones de aprendizaje*, las agruparon en dos más generales: *concepciones reproductivas* del aprendizaje (concepciones 1, 2 y 3) y *concepciones transformadoras* del aprendizaje (concepciones 4 y 5).

A su vez, se observó que estas concepciones traían consigo formas concretas de abordar y experimentar el aprendizaje, las cuales fueron denominadas *enfoques de aprendizaje*. Eran dos: a) *enfoque superficial*: el alumno se centra más en la forma (el signo) que en el contenido o el significado del texto. Se observa una tendencia a querer recordar el texto en lugar de comprender las ideas que éste recoge; y b) *enfoque profundo*: el alumno se centra en el contenido del texto de manera que éste tenga significado para él. Se observa una intención clara de comprender las ideas principales, hacer asociaciones entre éstas y sacar conclusiones. (Brockbank y McGill, 2002). En consecuencia, se asocian a cada tipo de enfoque determinadas motivaciones o intenciones y estrategias de aprendizaje como componentes básicos de esos enfoques de aprendizaje.

Según Säljö (1979), estos enfoques o formas de abordar el aprendizaje son el resultado de la interacción de las características del alumno, las del contenido a aprender y las del contexto educativo en el que se sitúa el proceso de aprendizaje. Por lo tanto no se puede considerar el enfoque de aprendizaje como una característica del alumno, sino como un constructo interactivo entre el alumno y el contexto educativo, en el que el contexto adquiere un peso importante.

A partir de las aportaciones de Marton y Säljö, distintos investigadores fueron analizando y precisando el concepto y la tipología de enfoques de aprendizaje. Tanto Entwistle (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle et al., 2002; Entwistle y Tait, 1990) como Biggs (1978, 1979, 1982, 1985, 1987, 1991, 1992, 1993, 1996) realizaron abundantes investigaciones en torno a los enfoques de aprendizaje. Fruto de estas investigaciones, por una parte, se fue haciendo mayor hincapié en una metodología de carácter más cuantitativo con la pretensión de llegar a muestras de estudiantes mayores y disminuir la subjetividad del investigador. Por otra parte, se identificó un tercer enfoque, denominado “enfoque de logro o de alto rendimiento” o “estratégico”. Este enfoque se configuró por una intencionalidad de éxito de cara a la obtención de altos resultados académicos (motivación extrínseca, por tanto) y a la vez por el acompañamiento de estrategias de aprendizaje propias de un estudiante autorregulado académicamente.

Investigaciones desarrolladas posteriormente por los mismos investigadores (Biggs, Kember y Leung, 2001; Entwistle et al., 2002), han propuesto reducir de nuevo los enfoques de aprendizaje a los dos originales: superficial y profundo. Esta decisión ha sido el resultado de los análisis factoriales realizados sobre las escalas para medir enfoques de aprendizaje<sup>14</sup>. Según los análisis factoriales contrastados en diversas muestras universitarias, el enfoque estratégico presentaba una menor coherencia y consistencia frente a los otros dos enfoques; es decir, no aparecía como un perfil bien definido y no se identificaba una estructura factorial clara que lo confirmase. “Podemos decir que los enfoques de aprendizaje quedan mejor definidos a partir de los perfiles profundo y superficial, agrupándose la mayoría de los estudiantes, en una u otra vertiente.” (Hernández Pina et al., 2005a:19).

A modo de conclusión cabe decir, por lo tanto, que si bien durante décadas se ha investigado en función de tres tipos de enfoque de aprendizaje (profundo, superficial y

---

<sup>14</sup> Las cuales se dan a conocer en el apartado 2.4. de este capítulo.

estratégico o de logro), a día de hoy existe un acuerdo generalizado en que los enfoques de aprendizaje son principalmente dos: Profundo y Superficial (Biggs, 2005; Biggs et al., 2001; Entwistle et al., 2002; Richardson, 2000, 2010).

Por otro lado, de cara al análisis y medición de los enfoques de aprendizaje actualmente se defiende una metodología mixta que combine la metodología de tipo cuantitativo (que posibilita un mayor acercamiento a la realidad con grandes muestras) y la metodología de tipo cualitativo (que posibilita profundizar en la comprensión de los fenómenos). Dicha metodología mixta se considera la más adecuada para entender y analizar un fenómeno tan complejo como es el aprendizaje (Au y Entwistle, 1999; Drew Lai, 1998; Goh-Swee Choo, 2005; McCune, 2001; Richardson, 2004).

En las últimas décadas son numerosos los investigadores que contribuyen a fortalecer este marco teórico SAL del que hablamos; entre ellos destacamos como investigadores principales a: Marton y Säljö (Suecia), Biggs (Reino Unido, Australia, China-Hong Kong), Entwistle, McCune, Ramsden, Richardson, Trigwell y Ashwin (Reino Unido), Kember y Leung (Hong Kong), Vermunt y Vermetten, Van Rossum y Hamer (Holanda), Zeegers (Australia). En relación con estos investigadores principales y sus producciones, se van destacando cada vez más grupos de investigación en distintos países del mundo. En el estado español destacaríamos especialmente los equipos de: Hernández Pina (Murcia), Barca Lozano, Valle Arias y González Cabanach (Oviedo y A Coruña), Gallardo (Valencia), Olmedo, Buendía, García Berben, Pichardo, Cano y Justicia (Granada), De la Fuente (Almería), Torre, Prieto y Blanco (Madrid) y Perez Cabaní y Castelló (Cataluña).

No obstante, el paradigma SAL también tiene sus detractores: Webb (1997) cuestiona que la fenomenografía basada en la perspectiva del alumno pueda considerarse “científica” o vía para construir conocimiento; en respuesta directa a Webb, Entwistle (1997) argumenta que mediante la fenomenografía se consigue entender de manera válida cómo aprenden los alumnos, y se abren caminos para contribuir a mejorarlo. Posteriormente Haggist (2003) cuestiona que las investigaciones que se hacen desde el paradigma SAL puedan ser generalizables a un escenario de enseñanza superior masiva o a gran escala; en este caso son Marshall y Case (2005) quienes responden a Haggist argumentando la posibilidad de que se hayan malinterpretado los principios del paradigma SAL y se reafirman en esta línea como camino hacia un sistema universitario mejor. Así mismo, si bien Richardson realiza investigaciones afines al paradigma SAL, ha mostrado cierta actitud crítica hacia algunas conceptualizaciones

y, especialmente, instrumentos de medida desarrollados por otros investigadores (Richardson, 1990,1997, 2000, 2004).

Para finalizar este apartado, nos parece importante destacar que la finalidad última de todas estas investigaciones no es otra que, partiendo del aprendizaje del alumno, mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dice Biggs: “La clave para reflexionar sobre nuestra forma de enseñar consiste en basar nuestro pensamiento en lo que sabemos acerca de la forma de aprender de los estudiantes.” (Biggs, 2005:29). Si queremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tendremos que conocer de primera mano cómo éste es percibido por el alumno que, al fin y al cabo, es el mayor protagonista del proceso: es evidente que sin la presencia de alguien que potencialmente pueda aprender no tiene sentido alguno el enseñar. Dicho sencillamente, para enseñar bien deberíamos conocer cómo se aprende bien. Y el “como se aprende bien” debería estar constituido tanto por las teorías construidas sobre los alumnos y su aprendizaje como por las experiencias de los alumnos sobre su aprendizaje. En la recogida de estas experiencias se deberían identificar las respuestas de los estudiantes a unas preguntas que nos parecen clave para poder conocer su perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas podrían ser las siguientes:

- ¿Qué entiendes por aprendizaje? ¿Qué es para ti aprender, cómo sabes que has aprendido algo?
- ¿Por qué o para qué te pones en disposición de aprender?¿Qué te mueve a aprender, qué te motiva, qué quieres conseguir?
- ¿Qué haces y qué no haces para conseguir aprender? ¿Qué estrategias de aprendizaje llevas a cabo?
- ¿Qué te ayuda y que no te ayuda a aprender en el contexto educativo en el que te encuentras? ¿Cómo valoras los objetivos, métodos, actividades y formas de evaluación presentes en tu contexto educativo?
- ¿Qué has aprendido o estás aprendiendo en tu proceso educativo? ¿ Qué conocimientos has conseguido, qué tipo de competencias has desarrollado, qué grado de satisfacción personal tienes respecto a los estudios elegidos?

Implicitamente en esas preguntas encontramos diferentes factores pero todos tienen una base común: la percepción del alumno sobre todos ellos. Por un lado, unos hacen referencia a aspectos relativos al alumno: aspectos cognitivos o intelectuales (concepción, estrategias y actividades de aprendizaje), aspectos motivacionales o

emocionales (motivos, intenciones). Por otro lado, otros factores hacen referencia al contexto en el que se ubica el proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, metodología, evaluación). Ambos tipos de factores se interrelacionan de manera compleja no siendo posible entender lo que el alumno consigue al final del proceso (resultados de aprendizaje) sino es como el producto final de esa interacción. El concepto de enfoque de aprendizaje se constituye como un concepto aglutinador de todos estos factores y los modelos explicativos basados en este concepto ofrecen orientaciones hacia el logro de un aprendizaje de calidad.

## **2.2.-. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Basándonos en los principales trabajos en torno a los enfoques de aprendizaje, diríamos que éstos se constituyen como un conjunto de intenciones y estrategias que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, cuando hablamos de enfoques de aprendizaje, implícitamente hablamos tanto de *motivos* (conjunto de intenciones) como de *estrategias* (orientan la actuación) a la hora de abordar el aprendizaje (Biggs, 1982,1985). Así, en las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje se trata de conocer de primera mano cuales son, principalmente, los motivos y las estrategias que influyen en el alumno para que actúe de determinada manera en su proceso de aprendizaje.

Si entendemos el enfoque de aprendizaje como “la intención que orienta la actividad de los estudiantes en un proceso complejo, que incluye simultáneamente consistencia y variabilidad.” (Perez Cabaní, 2005:288), se deduce que el concepto de enfoque de aprendizaje se entiende bajo tres condiciones simultáneas:

Consistencia: hace referencia al modo habitual de actuación del alumno al abordar sus tareas de aprendizaje, dependiendo de ciertas variables personales que influyen en él. Consistiría en una tendencia más o menos estable en el alumno, pero no inmutable y sería susceptible de cambio según las condiciones contextuales.

Variabilidad: hace referencia a la variación que puede darse en los enfoques de aprendizaje que adopta un alumno dependiendo de las condiciones del contexto y, especialmente, de la percepción que el alumno tenga de éstas.

Complejidad: los enfoques explican la manera en que el alumno otorga sentido a las tareas de aprendizaje; esto trae consigo tener en cuenta tanto las características del alumno como las de la tarea y el contexto en el que ésta se ubica, por lo tanto los resultados sobre enfoques de aprendizaje deben ser interpretados dentro de cada contexto educativo particular.

Queremos subrayar especialmente esta última idea: no podemos caer en la simplificación. El concepto de enfoque de aprendizaje debe entenderse en torno a la idea principal de que, aunque los alumnos difieran en los enfoques de aprendizaje presentan, dependiendo de características personales propias, éstos enfoques son susceptibles de cambio en función de la percepción que el alumno tiene sobre las características del contexto educativo. Por lo tanto, el enfoque de aprendizaje no es visto como una característica intrínseca del alumno, en función de la cual pueda hacerse una clasificación de alumnos profundos y alumnos superficiales, sino como una característica de carácter interactivo entre el alumno y el contexto. Dicho de otro modo, donde la constatación de un tipo de enfoque concreto en un alumno resulta verdaderamente significativa es en referencia a un contexto de enseñanza-aprendizaje determinado (Biggs, 2005; Pérez Cabaní, 2005; Solé, 1993).

Seguidamente se presenta la caracterización de los enfoques profundo y superficial. En un primer momento esta caracterización se aborda de manera global, a grandes rasgos, y posteriormente se exponen más detalladamente los elementos característicos de los alumnos que adoptan uno u otro enfoque desde diferentes dimensiones: la concepción de aprendizaje que les caracteriza, el tipo de motivación o intención que les guía en su actuar, las emociones más habituales en ellos respecto al aprendizaje, y, por último, las estrategias de aprendizaje que utilizan normalmente (Barca, Porto y Santorum, 1997; Biggs, 2005; Entwistle y McCune, 2004; González Cabanach, 1997; Hernández Pina et al., 2005a; Marton, Hounsell y Entwistle, 2005; Pérez Cabaní, 2005; Solé, 1993).

### **Enfoque Profundo de aprendizaje**

A grandes rasgos, los alumnos que presentan este enfoque tienen intención de comprender el significado de lo que trabajan académicamente, realizan uniones entre los contenidos nuevos y su experiencia previa, y presentan conductas y estrategias de aprendizaje de carácter autorregulado. Esta conducta autorregulada está guiada por la búsqueda de sentido o significado personal de la situación académica o de aprendizaje y la satisfacción (motivación intrínseca) que esto les produce.

De manera más detallada, los elementos característicos de los alumnos que adoptan enfoque profundo de aprendizaje se caracterizan por:

Concepciones de aprendizaje:

- Estos estudiantes suelen presentar una concepción del aprendizaje de tipo cualitativo o transformadora, es decir, centrada en cambiar su forma de ver o situarse en el mundo y en promover el desarrollo personal.
- En general se sienten agentes activos capaces de ir creando su propia realidad, acompañados por una necesidad clara de autodominio y autonomía.
- Su vía principal para ello es la actividad metacognitiva mediante la cual identifican las interrelaciones entre todos los ámbitos de aprendizaje y transfieren aprendizajes de un ámbito al otro.

Motivación:

- Expresan un interés claro e intrínseco por llegar a entender las materias, por abordar las tareas de manera que de ellas puedan extraer significado y a su vez se enriquezcan personalmente. Les gusta avanzar, mejorar para hacer las cosas bien y llegar a conocer a fondo los temas o tareas en las que se implican. Se hacen preguntas y buscan respuestas y extraen conclusiones.

Emociones:

- Experimentan el aprendizaje como una actividad asociada a algo satisfactorio, con la que disfrutan. Aprender supone placer y asocian al aprendizaje a sentimientos positivos como son: sentirse interesado, sentir que se hace algo importante y significativo para la persona, sentir que se está ante un reto o un desafío y que se tiene capacidad para superarlo.
- Si bien las emociones positivas mencionadas son las más frecuentes, no resulta extraño en estos alumnos que en ocasiones experimenten cierto estrés o ansiedad relacionada con un sentimiento de excesiva responsabilidad o perfeccionismo.



Estrategias de aprendizaje:

- Las estrategias cognitivas que utilizan están al servicio de conseguir la mayor comprensión posible de la materia a trabajar. Para ello, establecen conexiones significativas entre la nueva información y los conocimientos previos ya adquiridos. A su vez, su actividad cognitiva no se circunscribe a una sola tarea o materia sino que planea entre distintas tareas y materias, de manera que las relaciona e integra todas en una red de interconexiones conceptuales y de significado.
- No excluyen ningún estímulo como fuente de actividad cognitiva o de aprendizaje. Identifican elementos de diferentes ámbitos (académicos y extra-académicos) y los interrelacionan. Por lo tanto, consideran que es posible aprender de todo.
- No recogen la información referida a la materia de manera pasiva, sino que de manera crítica buscan la lógica y elaboran razonamientos de manera activa. Intentan relacionar los argumentos teóricos con las evidencias prácticas.
- Siempre que consideren que van a cumplir de manera más eficaz sus objetivos y dependiendo de las exigencias del contexto, son flexibles a la hora de cambiar de estrategias de trabajo.
- Demuestran responsabilidad y constancia respecto al trabajo diario, tanto en la clase como fuera de ésta; es decir, cumplen con sus tareas y se esfuerzan en el día a día. Para ello planifican su trabajo, tanto a corto como a largo plazo, lo cual les beneficia en el mantenimiento del esfuerzo en periodos prolongados de tiempo.

### **Enfoque Superficial de aprendizaje**

A grandes rasgos, los alumnos que presentan este enfoque, al contrario que los que presentan enfoque profundo, no le dan importancia a la búsqueda de significado y tienden a memorizar los contenidos de manera más bien inconexa y con el objetivo de aprobar o por lo menos no fracasar (motivación extrínseca). Presentan conductas poco autorreguladas.

De manera más detallada, los elementos característicos de los alumnos que adoptan enfoque superficial de aprendizaje se caracterizan por:

Concepciones de aprendizaje:

- Este tipo de alumnos entiende el aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa según la cual aprender consiste básicamente en adquirir información.
- Esta adquisición de información, ideas, conceptos y contenidos les interesa de cara a la evaluación con el fin de reproducirla lo más fielmente posible, o de aplicarla “al pie de la letra” en un contexto específico.

Motivación:

- El aprendizaje en sí mismo no es el fin que persiguen, sino que se convierte en el medio por el cual cumplen con las exigencias de la evaluación o responden a las tareas demandadas. Su motivación se centra en evitar el fracaso realizando el esfuerzo mínimo, en cumplir con la tarea como se cumple con algo que “hay que hacer”, pero sin implicarse de manera personal, sin extraer de ella significados para su propio desarrollo.

Emociones:

- Al considerar el aprendizaje como algo demandado, no elegido, como una carga de la que hay que librarse, emocionalmente tienden a asociar éste con aburrimiento y nerviosismo.
- Además, tienden a considerar que las tareas les llevan demasiado tiempo (consideración más psicológica que real) y no se muestran satisfechos con lo que hacen. Normalmente su percepción como estudiante se resiente y tiende a ser negativa o carente de aspectos académicos apropiados.

Estrategias de aprendizaje:

- Se centran más o dan mayor prioridad a actividades de bajo nivel cognitivo como memorizar o aprender al pie de la letra, hacer listas o esquemas sin conexiones, con independencia entre los elementos. Se fijan en aspectos muy concretos de los contenidos o materias (detalles, términos, etc.) y no tanto en su significado o en los razonamientos que los sustentan.

- Incluso cuando intentan ir más allá de la mera reproducción, tienden a abordar las tareas como una mera repetición “asimilada” de los contenidos trabajados, sin relacionar los distintos elementos entre sí o darles un mayor significado personal.
- A consecuencia de sus estrategias cognitivas de bajo nivel, normalmente se aburren estudiando o realizando actividades académicas, por lo que tienden a dejar las tareas sin acabar o sin llegar al objetivo a conseguir. La actividad académica en general, y el trabajo en casa en particular, les parece algo repetitivo y poco atractivo que tienden a evitar.
- Normalmente no planifican su trabajo académico. Tienden a trabajar por impulsos o “ganas”, lo que unido al hecho de que el trabajo académico no les resulta nada atractivo, hace que dejen todo hasta el último momento: el día del examen o el último día para entregar un trabajo.
- Se muestran poco flexibles respecto a cambios en sus estrategias y hábitos de aprendizaje.

Si bien estos dos enfoques descritos son los dos enfoques identificados con elementos de motivo y estrategia propios que los definen, no debe olvidarse que el concepto de enfoque de aprendizaje hace referencia a la existencia de un continuo. En un extremo de este continuo se encuentra el polo donde adquiere mayor peso los aspectos que caracterizan al enfoque profundo, y en el otro extremo el polo donde adquieren mayor peso los aspectos que caracterizan al enfoque superficial. En ubicaciones intermedias, se encontrarían las distintas combinaciones de ambos enfoques dando lugar a perfiles de alumnos con un grado determinado de enfoque profundo y de enfoque superficial (García Berbén, De la Fuente, Justicia y Pichardo, 2005; Hernández Pina, García y Maquilón, 2002; Kember, 1996, 2000). Normalmente en la medición psicométrica de los enfoques respecto a un determinado alumno, un tipo de enfoque predominará sobre el otro, dando así lugar a la clasificación del alumno en un perfil de enfoque concreto.

Respecto a denominación de la tipología de enfoques de aprendizaje que hemos expuesto, hay que puntualizar que dependiendo de los investigadores y los instrumentos utilizados se utilizan términos distintos. Así, cabe señalar que como equivalente a enfoque profundo se utiliza el término “*orientación al*

*significado/comprensión*” y como equivalente de enfoque superficial se utiliza el término “*orientacion a la superficialidad/reproducción*”. (Biggs et al., 2001; Entwistle, 2000). En el presente trabajo de investigación, se utilizan los términos *enfoque profundo* y *enfoque superficial* de aprendizaje.

Para finalizar y como colofón a este apartado sobre la caracterización de los enfoques de aprendizaje resulta esencial subrayar la existencia de un amplio consenso entre los investigadores del tema respecto a que el enfoque profundo sería el enfoque-objetivo a estimular en los estudiantes universitarios de cara a obtener un aprendizaje de calidad (Biggs, 1996, 2001; McCune y Entwistle, 2000; Zeegers, 2001).

En el próximo apartado expondremos los dos modelos explicativos basados en enfoques de aprendizaje sobre cómo se produce el aprendizaje y, más precisamente, sobre qué principios son esenciales para que éste aprendizaje sea de calidad. La calidad del aprendizaje es entendida bajo los parámetros socio-constructivistas ya descritos en el primer capítulo, según los cuales el objetivo es conseguir en el alumno un aprendizaje significativo, estratégico y autónomo. Dichos parámetros son implícitamente compartidos tanto por Biggs (2005) como por Entwistle (2005), ambos autores muy influyentes en el panorama investigador del paradigma SAL.

### **2.3.- MODELOS EXPLICATIVOS DEL APRENDIZAJE DE CALIDAD BASADOS EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

En el apartado 1.2.5. del primer capítulo, al hablar sobre el aprendizaje contextualizado ya dejamos constancia de la importancia que adquiere el contexto educativo en el aprendizaje según la concepción socio-constructivista. En ese apartado ofrecíamos, a nuestro entender, el esquema básico sobre el que se constituye el proceso de aprendizaje-enseñanza. Seguidamente, en los próximos apartados, se presentan dos modelos explicativos del aprendizaje que comparten ese esquema básico, basados en los enfoques de aprendizaje. Como podrá comprobarse al leer la implicaciones educativas de estos modelos, ambos son coincidentes con la concepción socio-constructivista necesaria para el desarrollo de competencias en la universidad del siglo XXI.

Estos modelos son los siguientes:

- Modelo 3P (acrónimo de Presagio-Proceso-Producto), de Biggs (1978,1985, 2005).

- Modelo heurístico de aprendizaje de Entwistle (1997, 2000, 2005)

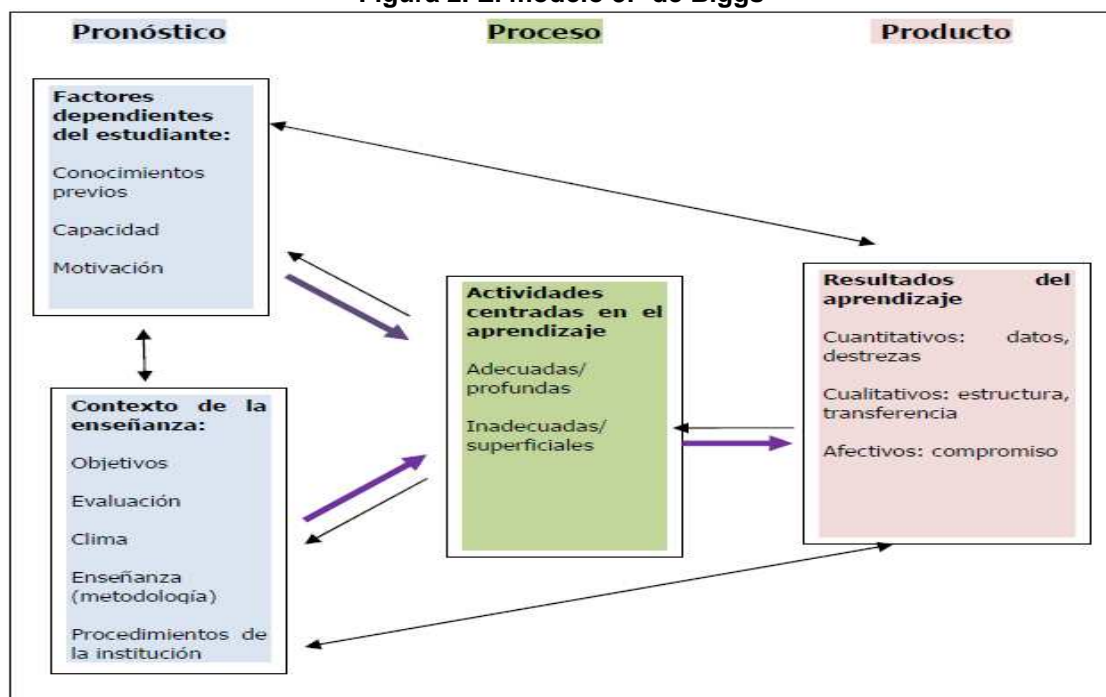
Como puede advertirse por las referencias bibliográficas, ambos son modelos con años de vigencia y han sido actualizados de manera continua. Nos centraremos en las últimas actualizaciones conocidas.

### 2.3.1. - Modelo 3P de Biggs

Desde que en 1978 Biggs creara el modelo hasta la actualidad se han ido introduciendo algunos pequeños cambios (Biggs, 1978, 1985, 1991,1992, 2001,2005). No obstante, en esencia, el modelo de las 3P continúa estando constituido por los mismos bloques de factores y el centro del modelo sigue siendo el alumno y las actividades de aprendizaje que éste realiza para hacer frente a las demandas del contexto. A su vez, Biggs refleja en este modelo las principales variables implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto las relativas al estudiante como las relativas al contexto académico.

En la figura 2 se ofrece la representación gráfica del modelo actualizado (Biggs, 2005). Hay que recordar que en su ilustración Biggs pone mayor énfasis sobre el alumno y su proceso de aprendizaje, por lo tanto la interpretación de la figura debe hacerse desde esta perspectiva.

Figura 2. El modelo 3P de Biggs



Fuente: Biggs (2005:38)

Según el modelo 3P, el proceso de aprendizaje se estructura en función de distintos momentos o “puntos temporales” denominados: *Presagio o Pronóstico*, *Proceso* y *Producto*, cuyas iniciales dan nombre al modelo. Seguidamente se explica el modelo, presentándose los distintos factores que se corresponderían con cada momento:

- **Factores Presagio o Pronóstico:** Los factores aquí contenidos se corresponden con aquellos asociados al momento anterior del comienzo del proceso enseñanza aprendizaje. Se distinguen dos bloques:
  - Características dependientes de los estudiantes: se incluirían los conocimientos y experiencias previas, las capacidades o habilidades cognitivas, las concepciones y modos habituales de aprender (enfoques y estilos), así como factores más motivacionales, como son las expectativas y valores.
  - Características dependientes del contexto de la enseñanza (incluyendo tanto al profesor como el sistema institucional): se incluirían aquí los objetivos, los métodos de evaluación, los métodos de enseñanza, el clima de clase y los procedimientos de la institución educativa.
- **Factores Proceso:** Los factores en este caso se refieren a la manera en que el alumno procesa y realiza la tarea en un contexto concreto.

El factor principal de esta fase o momento viene determinado por las actividades de aprendizaje desarrolladas por el alumno. Al respecto hay que señalar que este concepto es central en el modelo ya que Biggs (1985, 2005) insiste en la importancia de *lo que los alumnos hacen para aprender*. Las actividades de aprendizaje que el alumno lleve a cabo van a depender de la reflexión que el alumno haga en base a cómo se percibe a sí mismo y cómo percibe la tarea y el contexto en que ésta se circunscribe. Esta reflexión denominada por Biggs (1985, 1987) “*meta-aprendizaje*” exige cierto grado de metacognición y constituiría la conciencia y el control más o menos consciente sobre el propio aprendizaje. Naturalmente, en función de las capacidades intelectuales y autorreguladoras cabe esperar que los niveles de conciencia y control sobre la tarea sean muy diferentes de unos alumnos a otros.

En cualquier caso lo que realmente importa destacar en este momento del proceso es la perspectiva individual del alumno sobre sí mismo y sobre los requerimientos de la tarea y el contexto que le rodea. En función de todo ello, los alumnos presentan diferentes enfoques de aprendizaje en el abordaje de sus actividades; las actividades realizadas se consideran adecuadas cuando se abordan desde un enfoque profundo e inadecuadas cuando se abordan desde un enfoque superficial (Biggs, 2005). Dado el carácter interactivo del concepto de enfoque de aprendizaje, puede decirse que la enseñanza resulta eficaz cuando por medio de las actividades pedagógicas los alumnos adopten un enfoque profundo de aprendizaje. Por el contrario, “una enseñanza y una evaluación de baja calidad se traducen en un enfoque superficial, en el que los estudiantes utilizan actividades de aprendizaje inadecuadas y de orden inferior.” (Biggs, 2005:29).

- **Factores Producto:** Los factores en este caso se refieren a los resultados de distinta índole que el estudiante consigue al finalizar el procesamiento de las tareas y las actividades propuestas. Se hablaría de tres tipos de resultados:
  - cuantitativos: cantidad de información, datos, destrezas adquiridas
  - cualitativos: estructura/complejidad del pensamiento, transferencia del conocimiento desarrollada
  - afectivos: satisfacción, compromiso con todo el proceso por parte del alumno

Para hablar de un aprendizaje de calidad debe tenerse en cuenta la naturaleza de todo tipo de productos o resultados, no sólo los de tipo cuantitativo. Como puede deducirse de los parámetros socio-cognitivos expuestos en el primer capítulo, los resultados cuantitativos no son por sí mismos suficientes para hablar de un aprendizaje de calidad, y deben ser acompañados por los resultados de tipo cualitativo y afectivos.

Respecto a los resultados de naturaleza cualitativa cabe destacar la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) propuesta por Biggs y Collis en 1982 como un sistema de evaluación cualitativo del aprendizaje. Este sistema se construye para la evaluación de los resultados de aprendizaje basada en los productos o elaboraciones cognitivas de los alumnos, las cuales

son catalogadas en cinco niveles ordenados jerárquicamente (Biggs, 2005; Boulton-Lewis, 1994; Hernández Pina et al., 2005a).

En cuanto a los resultados de naturaleza afectiva, se considera importante recoger las impresiones de los alumnos en lo que se relaciona con su nivel de satisfacción y el nivel de compromiso adquirido respecto a todo el proceso de aprendizaje; de esta manera, se posibilita una aproximación a la experiencia subjetiva del que aprende.

Por último cabe explicar el sistema de flechas propuesto en el modelo ya que adquieren vital importancia en su interpretación. Las flechas bidireccionales expresan la conexión de “todo con todo”, puesto que todos los componentes se influyen mutuamente e interactúan unos con otros buscando el equilibrio y constituyendo un sistema dinámico e interactivo. Las flechas gruesas son las que marcan la dirección general del proceso que tiene lugar en el alumno, el cual se inicia con la percepción de los factores-presagio del estudiante y del contexto de enseñanza; esta percepción da lugar por medio del metaaprendizaje a un tipo de enfoque de aprendizaje determinado ante las tareas, y a su vez, este tipo de enfoque condiciona en gran medida los resultados de aprendizaje (Biggs, 2005).

Llegados a este punto, no podemos concluir el modelo de las 3P sin hacer referencia al principio de *alineamiento constructivo* (Biggs, 1996, 2001, 2005)<sup>15</sup> que lo acompaña. Según este principio, para poder llegar al “final del recorrido” en el proceso de aprendizaje y que el resultado de éste sea un aprendizaje de calidad, es decir, que los resultados positivos sean de todo tipo (no solo cuantitativos), y que por lo tanto se estimule el enfoque de aprendizaje profundo en los alumnos, se deberían seguir las pautas de un proceso educativo en el cual los principales aspectos del currículum - los objetivos, la metodología y la evaluación - se hallan alineados, es decir, en total coherencia entre ellos. De este modo si, por ejemplo, en la declaración de nuestros objetivos proponemos educar en competencias, la metodología deberá ser activa para posibilitar su desarrollo, y la evaluación no podrá estar centrada exclusivamente en contenidos medidos a través de un examen escrito.

---

<sup>15</sup> Otros autores utilizan la expresión “alineación constructiva” (Rué et al, 2009; Torre, 2007) como resultado de la traducción al español del término inglés *constructive alignment*. En esta investigación se utiliza el término “alineamiento constructivo” presente en la traducción al español del libro *Teaching for Quality Learning at University* del mismo autor (Biggs, 1999).



A la luz de este principio de alineamiento constructivo, se aconseja chequear o analizar los programas educativos en los que, muy probablemente, se encontrarían incoherencias o contradicciones entre *lo que se dice* (objetivos marcados) y *lo que al final se hace* (metodología empleada, clima de enseñanza, y evaluación) (Biggs, 1996, 2001). Al respecto, resulta interesante la propuesta de Biggs (2005) de expresar los objetivos curriculares a modo de verbos que los estudiantes tienen que poner en práctica; de esta manera podríamos revisar qué verbos usamos para redactar los objetivos y contrastarlos con los verbos que implícitamente manejamos en las propuestas de actividades de aprendizaje y de evaluación.

### **2.3.2.- Modelo heurístico de aprendizaje de Entwistle**

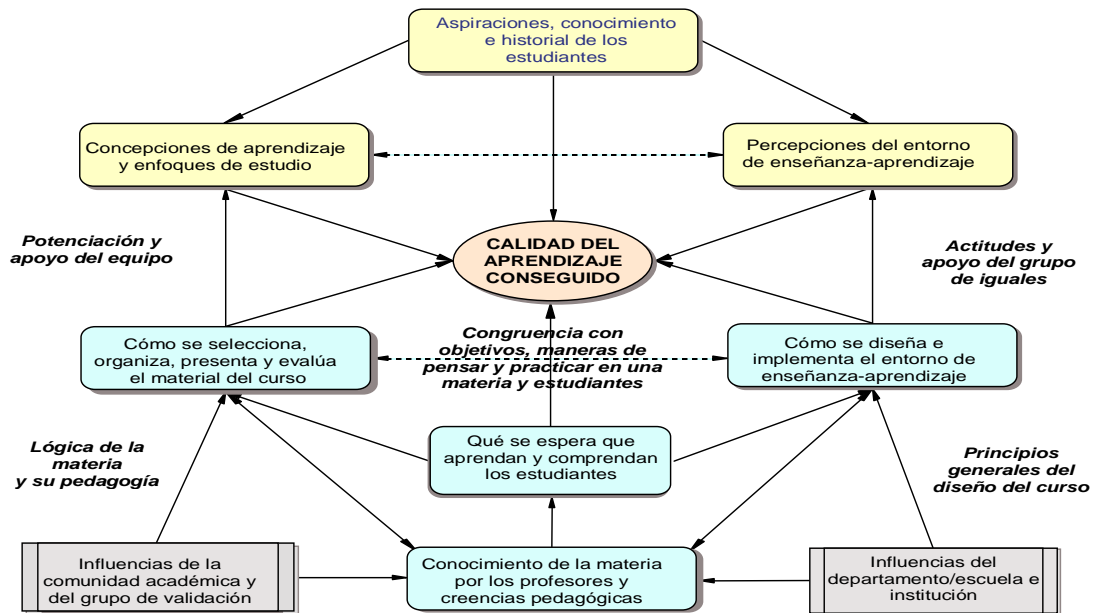
Basándose, al igual que Biggs, en la consideración de la perspectiva del alumno como elemento indispensable de cara a la consecución de un aprendizaje de calidad, Entwistle elabora su propio modelo explicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo referente a las variables que se movilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Entwistle después de décadas de trabajo (Entwistle 2000; Entwistle, 2005; Entwistle y McCune, 2004; Entwistle et al., 2002; Entwistle y Tait, 1990) presenta un modelo en red que tiene por centro-objetivo la calidad del aprendizaje conseguido por los alumnos. En la figura 3 puede observarse el modelo heurístico<sup>16</sup> del aprendizaje diseñado por él (Entwistle, 2000, 2005).

Observándolo de manera global podemos distinguir tres áreas: la inferior (en azul) relacionada con la comunidad académica y la institución educativa, la inferior más centrada (verde turquesa) sobre los aspectos relativos al profesor y las materias; y la superior (amarillo) relacionada con el alumno. Las tres áreas convergen en una zona central (rosa) donde se sitúa “la calidad del aprendizaje conseguido” como fin último a lograr.

---

<sup>16</sup> El término “heurístico” hace referencia al carácter generador de preguntas, por encima de un carácter puramente descriptivo del modelo.

**Figura 3. Determinantes de la calidad del aprendizaje según Entwistle**



Fuente: Entwistle (2005; traducción en Torre, 2007:179)

Como podemos deducir del diagrama presentado por Entwistle, si tenemos en cuenta tanto los factores del alumno que se relacionan directamente con la calidad del aprendizaje conseguido (*aspiraciones, conocimiento e historial del alumno, las concepciones y enfoques de estudio y la percepción del entorno de enseñanza y aprendizaje*) como los factores del profesor o del contexto de enseñanza (*selección, organización, presentación y evaluación del material del curso, el diseño e implementación del entorno enseñanza-aprendizaje, las expectativas del profesor respecto a lo que espera que aprendan los estudiantes*), todos estos factores ahí reflejados coinciden en gran medida con los planteados por el *modelo 3P* de Biggs. A su vez, Entwistle también subraya la *necesaria congruencia con objetivos, maneras de pensar y practicar en una materia* como un factor incidente en el aprendizaje de calidad, lo cual constituye un gran paralelismo con el principio de alineamiento constructivo descrito por Biggs.

Como punto diferenciador se podría señalar que Entwistle describe de manera más minuciosa y a su vez interrelacionada las variables relativas al contexto de enseñanza. Así, su modelo incluye explícitamente aspectos relativos al profesor respecto a su *formación disciplinar y sus creencias pedagógicas*, así como a la *lógica pedagógica de cada disciplina*; a su vez, y aunque la influencia no sea tan directa en el alumno, ya que a este llegan mediatizados por el profesor, también incluye aspectos relativos a la

institución y a la comunidad educativa. Así mismo, Entwistle concede importancia a los factores de carácter más social tanto respecto a los profesores (*potenciación y apoyo del equipo*) como respecto a los alumnos (*apoyo del grupo de iguales*) lo cual es una aportación importante que complementa a la de Biggs.

Resulta evidente la complementariedad de los dos modelos en cuanto a la explicación de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta la perspectiva del alumno. Así como el modelo de Entwistle da cuenta del entramado de influencias contextuales a tener en cuenta en el aprendizaje, el modelo de Biggs focaliza la atención en mayor medida en las diferencias entre alumnos en función de la percepción (directa o no) de todas esas influencias contextuales.

Ambos modelos en su complementariedad son los máximos representantes del paradigma SAL, cuyas aportaciones a un aprendizaje de calidad se especifican a continuación.

### **2.3.3.- Aportaciones del paradigma SAL a la calidad del aprendizaje**

Tal y como venimos explicando a lo largo de este capítulo, en el paradigma SAL el centro neurálgico del aprendizaje lo constituye la interacción entre alumno y el contexto educativo, y la naturaleza de esa interacción viene a ser reflejada mediante una variable esencial: los enfoques de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje como constructo resultante de la percepción por el alumno de dicha interacción, y elemento mediatizador de la calidad de sus resultados de aprendizaje. Por ello los modelos explicativos ubicados en el paradigma SAL defienden la necesidad de conocer cómo interpreta el alumno la situación de aprendizaje y, en base a esto, qué tipo de procesamiento de tareas pone en marcha. Este conocimiento es crucial si queremos entender por un lado los aspectos relacionados con el proceso educativo como tal y, por otro lado, los resultados de aprendizaje resultantes que de él se derivan.

De los modelos explicativos del aprendizaje enmarcados en el paradigma SAL, además de su constatable contribución a un mayor entendimiento de la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje, seguidamente se destacan tres aportaciones importantes de los modelos examinados de cara a mejorar la calidad del aprendizaje universitario. Estas tres aportaciones se presentan a modo de acciones que pueden llevarse a cabo por los docentes o investigadores gracias a la identificación y seguimiento de los enfoques de aprendizaje de los alumnos:

- **Orientación a la acción educativa** (Biggs, 1993, 1996, 2005): Para ello se identifican y miden las tendencias individuales de enfoques de aprendizaje que los alumnos “traen consigo”, en función del contexto educativo previo a la universidad o anterior a una intervención educativa concreta. Así podremos conocer mejor cómo dimensionar el trabajo a realizar para maximizar el enfoque profundo y minimizar el enfoque superficial.
- **Evaluación del contexto de enseñanza** (Biggs, 2005; Sadlo y Richardson, 2003): Se trataría de medir los enfoques de aprendizaje al final de un proceso educativo determinado (desarrollo del curriculum en general, o el planteamiento de una materia específica) de manera que podamos observar cual de ellos prevalece sobre el otro en ese contexto de enseñanza. Dicho de otro modo, bajo la apreciación de características de índole profunda o superficial en los alumnos en el abordaje de sus actividades de aprendizaje, se entiende que muy posiblemente es el contexto educativo el que de alguna manera está potenciando dichos enfoques. El paradigma SAL posibilita un acercamiento diagnóstico sobre el modelo de enseñanza que se está llevando a cabo, siendo la medida de los enfoques de aprendizaje un indicador de la necesidad de cambio (predominancia de enfoque superficial) o no (predominancia de enfoque profundo) en la intervención educativa, siempre con la intención de mejorar esta intervención (hacia el incremento del enfoque profundo y disminución del enfoque superficial de aprendizaje).

Por lo tanto, los resultados de esta evaluación se constituyen en un indicador significativo de calidad de la enseñanza de esa institución universitaria.

- **Evaluación de la efectividad de innovaciones educativas** (Kember, Charlesworth, Davies, McKay y Stott, 1997). Según el paradigma SAL, al incidir y destacar la naturaleza compleja y sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje, no resulta adecuado adjudicar la responsabilidad de los resultados de aprendizaje o la calidad de lo aprendido exclusivamente al alumno (por ejemplo, por su motivación, o nivel de conocimientos) ni exclusivamente al profesorado o al contexto (por ejemplo, por su preparación, su interacción con el alumno o por propuestas metodológicas y evaluativas). En esta línea, en coherencia con la naturaleza sistémica propuesta en los modelos, cabe contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo modificable en cuanto que la introducción de cambios en un factor muy posiblemente

producirá cambios en los restantes factores con los que éste relaciona. Dicho de otro modo y relativo a los enfoques de aprendizaje: aunque los alumnos difieran en sus enfoques de aprendizaje dependiendo de características personales propias, el enfoque de aprendizaje del alumno es susceptible de verse afectado (cambiado) en función de las características del contexto educativo, lo cual abre la posibilidad de intervenir de manera educativa con el objetivo de conseguir un aprendizaje de más calidad (Torre, 2007). Ejemplos de esta posible intervención y sus resultados pueden hallarse en las investigaciones que se exponen en el apartado 2.6.8. de este capítulo.

Por lo tanto, una vez que conocemos los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos respecto a un contexto de enseñanza determinado, si medimos de nuevo los enfoques de aprendizaje de estos mismos alumnos al final de un proceso o de una innovación educativa concreta, podremos observar cual de ellos se ha fortalecido o debilitado al cambiar este contexto de enseñanza. Esta medición comparativa constituiría un criterio a tener en cuenta en la evaluación de la efectividad de la innovación educativa implantada.

Para finalizar, hay que señalar también que los enfoques de aprendizaje pueden evaluarse desde dos niveles distintos (Biggs, 1991, 1993):

- a) un nivel *micro*, referido a el enfoque de aprendizaje que presenta un estudiante unido a una tarea concreta en un momento concreto, y
- b) un nivel *macro*, referido a la forma habitual o preferencia en que el estudiante aborda la mayoría de las tareas de aprendizaje.

Por lo tanto la evaluación y medida de enfoques de aprendizaje ofrecen diversas utilizaciones, desde un planteamiento institucional a otro de materia o asignatura. En el siguiente apartado se analizan, precisamente, los instrumentos para la medición de los enfoques de aprendizaje que proponen tanto Biggs como Entwistle, a la cabeza de otros investigadores.

## **2.4.- EVALUACIÓN Y MEDIDA DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Como ya hemos expuesto en el apartado 2.1. del presente capítulo, en sus inicios la metodología de investigación propuesta para la identificación de los enfoques de aprendizaje consistía en una metodología de naturaleza fenomenográfica, de tipo cualitativo donde las investigaciones se basaban principalmente en entrevistas individuales a un número concreto de estudiantes sobre sus reflexiones acerca de sus maneras de aprender; se evaluaban así tanto sus concepciones como sus enfoques de aprendizaje (Marton y Säljö, 1979a, 1976b; Säljö, 1979). Posteriormente, de la mano de Biggs (1982) y Entwistle (1983) especialmente, fue tomando fuerza la metodología de tipo cuantitativo basada en cuestionarios de respuesta cerrada, ofreciendo así la posibilidad de incluir a mayor número de alumnos y utilizándose procedimientos estadísticos para sus análisis.

Hoy en día, como ya hemos referido anteriormente, lo óptimo se considera una metodología mixta enfocada de manera cuantitativa y cualitativa. Por medio de la metodología cuantitativa se posibilita una visión global y descriptiva del tipo de enfoque de los alumnos en conjunto; la metodología cualitativa, por su parte, ofrece la oportunidad de entender la complejidad de la interrelación de los distintos factores y recoge la experiencia directa de cómo vivencian los alumnos su aprendizaje (Lucas y Mladenovic, 2004).

Las investigaciones de carácter cualitativo normalmente se realizan con un número reducido de alumnos y por medio de preguntas de carácter abierto. En estos estudios el sujeto es libre y no tiene que ceñirse a unas formulaciones predeterminadas de respuesta. La recogida de datos se hace a través de entrevistas orales o por medio de descripciones escritas de los sujetos, en respuesta a las preguntas formuladas. Posteriormente, en el análisis de los datos se trata de identificar tanto los rasgos comunes del conjunto de la muestra como los rasgos individuales o diferenciales de un alumno en particular, en base a los parámetros teóricos que sustentan la investigación (McCune, 2001; Richardson, 2004; Van Rossum y Hamer, 2010).

Las preguntas más comunes presentes en los estudios cualitativos vienen a ser muy semejantes a las que ya referíamos en el apartado 2.1. como preguntas-clave para conocer la perspectiva del alumno sobre su proceso de aprendizaje. Las volvemos a recordar aquí:

- ¿Qué entiendes por aprendizaje? ¿Qué es para ti aprender, cómo sabes que has aprendido algo?
- ¿Por qué o para qué te pones en disposición de aprender? ¿Qué te mueve a aprender, qué te motiva, qué quieres conseguir?
- ¿Qué haces y qué no haces para conseguir aprender? ¿Qué estrategias de aprendizaje llevas a cabo?
- ¿Qué te ayuda y que no te ayuda a aprender en el contexto educativo en el que te encuentras? ¿Cómo valoras los objetivos, métodos, actividades y formas de evaluación presentes en tu contexto educativo?
- ¿Qué has aprendido o estás aprendiendo en tu proceso educativo? ¿Qué conocimientos has conseguido, qué tipo de competencias has desarrollado, qué grado de satisfacción personal tienes respecto a los estudios elegidos?

Respecto a la metodología cuantitativa se debe tener en cuenta que, a pesar de que los grupos de investigadores no usan los mismos instrumentos de medición, todos tienen como objetivo común el estimular una reflexión y toma de conciencia en el alumno respecto a la manera que tiene de abordar el aprendizaje, relativo a los motivos y estrategias (“por qué” y “cómo aprende”) que subyacen en ese enfoque o forma de abordaje. Hay que resaltar también que a través de la metodología cuantitativa se posibilita la utilización de los instrumentos de medida en investigaciones o estudios de tipo experimental o longitudinal, para poder medir así en dos (o más) momentos distintos los enfoques de aprendizaje (Goh Swee-Choo, 2005; Najjar y Davis, 2001; Zeegers, 2001). Además se posibilita hacer análisis comparativos entre distintos contextos de enseñanza midiendo el tipo de enfoque predominante en cada uno de ellos, entendiéndose que ese enfoque predominante es el que se supone que ese contexto estimula como resultado (Abalde et al., 2001).

Es notorio el movimiento investigador realizado desde la década de los ochenta a nuestros días en lo que se refiere a encontrar el instrumento ideal para la medida cuantitativa de los enfoques de aprendizaje (Entwistle y McCune, 2004; Richardson, 2000). No es el objetivo de esta investigación realizar una recopilación de todos los instrumentos y sus correspondientes adaptaciones, por lo que nos centramos en los instrumentos predominantes en el conjunto de las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje.

#### 2.4.1.- El SPQ y el R-SPQ-2F (Biggs)<sup>17</sup>

El SPQ fue creado en el año 1982 por John Biggs, basándose en otros cuestionarios anteriores de 72 y 80 ítems respectivamente: el *Study Behaviour Questionnaire* (SBQ), creado en 1970 (Biggs, 1970, citado por Torre, 2007) y el *Study Process Questionnaire* (SPQ), versión renovada del anterior en 1978 (Biggs, 1978). En el año 1982, el SPQ de 1978 queda reducido a 42 ítems y su estructura factorial se establece alrededor de tres enfoques: enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque de logro. Estos enfoques se constituyen como escalas que, a su vez, se componen cada una de dos subescalas: subescala de motivo y subescala de estrategia, constituidas por 7 ítems cada una de ellas (Biggs, 1982) Así mismo, se crea una versión adaptada para la etapa educativa de Bachillerato, denominada *Learning Process Questionnaire – LPQ*.

No obstante, hay que recordar, como decíamos en el apartado 2.1., que esta triple estructura de factores del SPQ no acababa de confirmarse en los análisis estadísticos de los estudios realizados al respecto. Así, Kember, Wong, y Leung (1999) argumentan que los enfoques de aprendizaje se explican más adecuadamente en base a dos factores o escalas: la escala de enfoque profundo orientada al significado, y la escala de enfoque superficial, orientada a la reproducción. En ese punto coinciden con Richardson (1997, 2000) quien ha sido uno de los críticos más enérgicos contra la clasificación de los tres enfoques.

En el año 2001 Biggs, Kember y Leung presentan una revisión del SPQ, reduciendo éste de 42 a 20 ítems, y pasando de 3 a 2 factores principales, denominando a este nuevo cuestionario *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (2-SPQ-2F)*<sup>18</sup>. Este instrumento es validado tanto por estos autores como por posteriores investigaciones (Leung y Chan, 2001; Leung y Kember, 2003) constatándose una estructura de 20 ítems distribuidos en 2 escalas, una escala de 10 ítems que mide el enfoque profundo y otra de igual tamaño que mide el enfoque superficial. Estas

---

<sup>17</sup> Existen variadas versiones de la adaptación al español del SPQ por diferentes investigadores bajo el nombre de "Cuestionario de Procesos de Estudio-CPE", entre ellas la de Barca, citada por Barca, Porto y Santorum (1997); la de Porto Rioboo (1994, citada por Valle et al., 1998) y la de Torre (2007). Así mismo, existe también una versión inglesa del SPQ reducido (18 ítems) de Fox, McManus y Winder (2001) y otra de Zeegers (2002) constituida por el mismo número de ítems que el SPQ y una redistribución de éstos en 7 subescalas.

<sup>18</sup> Existen casi tantas adaptaciones al español del R-SPQ-2F como número de grupo investigadores que utilizan este instrumento, normalmente bajo el nombre de *Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, R-CPE-2F* (Blanco, Prieto, Torre y García, 2009; De la Fuente y Martínez, 2008; Gargallo et al., 2006; Hernández Pina et al., 2005b; Justicia et al., 2008). También existe la adaptación al catalán de este instrumento (Corominas, Teixidó y Tesouro, 2006).



escalas están constituidas a su vez por dos sub-escalas de 5 ítems, una referida a motivos y la otra a estrategias de aprendizaje. La consistencia interna o coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) varía entre un 0,57 de la subescala de estrategia superficial en el estudio de Biggs et al. (2001), y un 0,78 de la escala de enfoque superficial en el estudio de Leung y Chan (2001).

Estudios posteriores al 2000 (Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Hernández Pina, García y Maquilón, 2005b; Justicia, Pichardo, Cano, García Berbén y De la Fuente, 2008; Phan, 2006; Phan y Deo, 2008) han venido a confirmar dos únicos factores como factores definitorios de los enfoques de aprendizaje en los alumnos universitarios.

La formulación de los ítems es de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

En la tabla 3 se muestran algunos ítems de ejemplo, de manera que ayuden a ilustrar el tipo de cuestionario del que hablamos. Se expone la idea principal que representa a ese enfoque en la subescala correspondiente, así como un ejemplo de un ítem de la misma

**Tabla 3. Ítems de ejemplo de los dos enfoques presentes en el R-SPQ-2F**

	<b>Motivo</b>	<b>Estrategia</b>
<b>Profundo</b>	De carácter intrínseco: “querer saber”, al alumno le mueve satisfacer su curiosidad.  Ejemplo: “Casi siempre suelo ir a clase con preguntas que quiero aclarar o con temas que quiero entender mejor.” (Ítem 17)	De carácter comprensivo: El alumno necesita entender, asociar ideas, buscar ejemplos, reflexionar.  Ejemplo: “Para darme por satisfecho, tengo que sentir que soy capaz de sacar conclusiones propias sobre el tema trabajado.” (Ítem 2)
<b>Superficial</b>	De carácter extrínseco: “tener que aprobar”, al alumno le mueve evitar el fracaso con el mínimo trabajo posible.  Ejemplo: “Mi objetivo es aprobar el curso con el mínimo trabajo posible.” (Ítem 3)	De carácter reproductivo: El alumno necesita controlar el texto, no tanto su contenido, de cara a reproducirlo en el examen.  Ejemplo: “Algunas cosas las aprendo de memoria, es decir, me las repito una y otra vez hasta saberlas de memoria, aunque no las entienda.” (Ítem 8)

Por la brevedad de su formato y sus adecuadas propiedades psicométricas, es creciente el número de investigaciones internacionales (Biggs, Kember y Leung, 2001; De Lange y Mavondo, 2004; De Raadt et al., 2005; Gijbels y Dochy, 2006; Goh Swee-Choo, 2005; Leung y Chan, 2001; Leung, Ginns y Kember, 2008; Leung, Mok y Wong, 2008; O'Grady y Choy, 2008; Siddiqui, 2006; Skogsberg y Clump, 2003; Tural y Akdeniz, 2008) como estatales (Abalde et al., 2001; Blanco et al, 2009; De la Fuente, 2008; García Berbén, 2005; Gargallo et al., 2006, Gargallo y Jiménez, 2007; Hernández Pina et al., 2002, 2005b; Justicia et al, 2008; Muñoz, 2007). que utiliza este instrumento para la medición de enfoques de aprendizaje.

A través de estas investigaciones se va constatando que la estructura factorial del R-SPQ-2F, a pesar de estar concebida como una estructura de cuatro factores de primer orden según los análisis de Biggs et al. (2001), no resulta así en la mayoría de los análisis factoriales realizados. De este modo, tanto Gargallo et al. (2006) como Hernández Pina et al. (2005b) y Justicia et al. (2008) constatan que el análisis factorial del cuestionario R-SPQ-2F en un análisis de primer orden no arroja una estructura de cuatro factores correspondientes a las cuatro subescalas señaladas, y el número de factores resultantes varían de una a otra investigación. Sin embargo, a través de los análisis de segundo y tercer orden el R-SPQ-2F arroja una estructura no jerárquica bifactorial en la que quedan representadas las escalas de enfoque profundo y enfoque superficial, escalas que contienen los ítems de motivos y estrategias entremezclados en un mismo enfoque.

No obstante, para que la validez factorial de este instrumento permita ser generalizada resulta conveniente encontrar mayor apoyo empírico respecto a la estructura factorial del R-SPQ-2F a través de más investigaciones en diferentes contextos académicos y culturales (Blanco et al., 2009).

#### **2.4.2.- El ASI y el LSQ (Entwistle)**

Con el objetivo de identificar y medir los enfoques de aprendizaje, Entwistle y Ramsdem (1983) proponen el cuestionario denominado *Approaches to Studying Inventory* (ASI) que consta de 64 ítems. La estructura factorial presenta tres factores muy semejantes a los del SPQ de Biggs: *enfoque profundo u orientación al significado*, *enfoque superficial u orientación a la reproducción*, y *enfoque estratégico u orientación al logro*.

Con la intención de fortalecer los parámetros estadísticos del ASI, así como con la necesidad reducirlo en extensión para una aplicación más eficaz, a lo largo de los años sus autores van proponiendo determinadas revisiones del instrumento inicial, como son:

- el RASI (*Revised Approaches to Studying Inventory*) que presentan en 1996 Tait y Entwistle y que consta de 38 ítems agrupados en cinco dimensiones: “*enfoque profundo, enfoque superficial, enfoque estratégico, ausencia de dirección y autoconfianza académica*” (Torre, 2007: 208).
- el ASSIST (*Approaches and Study Skills Inventory for Students*) elaborado por Tait, Entwistle y McCune (1998), en un intento de fusión del ASI y el SPQ de Biggs. Este instrumento está presente en algunas investigaciones pero ha tenido un uso más reducido.
- el ALSI (*Approaches to Learning and Studying Inventory*) es propuesto en 2002 por Entwistle, McCune y Hounsell dentro del proyecto de investigación interuniversitario denominado ETL (*Enhancing University Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*) de las universidades de Edimburgo, Coventry y Durham. Este instrumento surge inspirado en los anteriores instrumentos y con la intención de mejorarlos, ubicado en un informe preliminar del mencionado proyecto.

Ese mismo año 2002 el ALSI, se integra en el denominado LSQ (*Learning and Studying Questionnaire*), el instrumento utilizado actualmente en el proyecto ETL<sup>19</sup> para medir las orientaciones y enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios. El ALSI, que aparece en el cuestionario LSQ como un tercer bloque de preguntas y con el nombre “Approaches to learning and studying” consta de 36 ítems distribuido en cinco subescalas:

- *Enfoque profundo*: se asocia a una intención de comprender y estrategias que persiguen la relación entre ideas.

---

<sup>19</sup> Puede encontrarse información detallada de todo el proyecto y la documentación asociada en: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/project.html>

- *Monitorización del estudio:* esta escala se relaciona con el enfoque profundo, pero es conceptualmente distinta, incidiendo más en aspectos metacognitivos del aprendizaje y el estudio.
- *Enfoque superficial:* se asocia a una intención de reproducción sin reflexión ni comprensión dando como resultado conocimiento fragmentado.
- *Organización del estudio (incluyendo gestión del tiempo)*
- *Gestión del esfuerzo (incluyendo capacidad de concentración).*

En definitiva, después de este recorrido por las principales propuestas de instrumentos de medición cuantitativa de enfoques de aprendizaje, son los cuestionarios resultantes de las últimas revisiones de los instrumentos iniciales ASI y SPQ, es decir, el actual ALSI ubicado en el LSQ, y el R-SPQ-2F, respectivamente, son los que figuran mayoritariamente en las investigaciones realizadas en la última década.

Hay que mencionar que en todo este devenir de revisiones de cuestionarios Richardson ha tenido protagonismo innegable. A lo largo de diferentes investigaciones y aportaciones de carácter teórico (Richardson, 1990, 1993, 1997, 2000) realiza una recopilación de los instrumentos ya mencionados y en uso en ese momento, y aporta las conclusiones de sus estudios desde una posición crítica.

## **2.5.- VARIABLES RELACIONADAS CON LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Como ya se ha comentado anteriormente en el apartado 2.1. de este capítulo, desde la perspectiva SAL para la comprensión del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, además de los enfoques de aprendizaje, también se concede similar importancia a las variables o factores relacionados con éstos. Entre estos factores aparecen tres principales que son los que vamos a analizar seguidamente:

- las concepciones de aprendizaje
- la percepción de los alumnos de las variables contextuales en que realizan su aprendizaje

- los resultados de aprendizaje, desde una perspectiva integral (cuantitativa, cualitativa y afectiva)

Este apartado tiene como objetivo dar a conocer la conceptualización o caracterización y formas de medida de estas variables, relacionadas en la literatura SAL con los enfoques de aprendizaje. En la naturaleza de esa relación puede decirse, a grandes rasgos, que las ideas o concepciones que tienen los alumnos sobre el aprendizaje, se relacionan con la manera en que éstos abordan (enfocan) su proceso de aprendizaje al situarse (percibir) en un contexto educativo determinado, llegando así a unos resultados concretos (Hernández. Pina, 2005; Torre, 2007).

### **2.5.1.- Las concepciones de aprendizaje**

Como se pudo observar en el gráfico del *modelo 3P* de Biggs (figura 2) y el *modelo heurístico* de Entwistle (figura 3), las concepciones de aprendizaje de los alumnos constituyen un aspecto elemental para el análisis y entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva SAL.

De manera muy simple se podría decir que la concepción de aprendizaje que posee un alumno equivale a la noción que tiene sobre el concepto “aprendizaje”. De forma más completa las concepciones de aprendizaje se podrían definir como “un conjunto de ideas más o menos explícitas, más o menos articuladas, que los estudiantes tienen con respecto a lo que es aprender y con relación a diversos aspectos personales y situacionales relacionados con el aprendizaje” (Torre, 2007: 197) Este conjunto de ideas es experimentado por la persona subjetivamente como un sistema de creencias propio.

Teniendo en cuenta la diversidad humana, resulta lógico esperar que las personas se muestren diferentes en su forma de entender lo que es el aprendizaje. En consecuencia, el paradigma SAL desde sus inicios propone el análisis de las distintas definiciones obtenidas con el objetivo de crear un sistema de categorías que contribuya al análisis del aprendizaje de los alumnos.

Volvemos la mirada de nuevo a los trabajos desarrollados por Säljö (1979), y recordamos las cinco categorías de concepciones de aprendizaje ya presentadas en el apartado 2.1., las cuales repetimos a continuación:

#### *1. El aprendizaje como incremento de conocimiento.*

*2. El aprendizaje como memorización.*

*3. El aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.*

*4. El aprendizaje como abstracción de significado, siendo para ello imprescindible la comprensión y cierta modificación de la información.*

*5. El aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce a la comprensión de la realidad.*

Las investigaciones realizadas por Marton, Dall'Alba y Beaty en 1993 vienen a confirmar estas cinco concepciones; no obstante, también identifican las respuestas de algunos alumnos que conciben el aprendizaje como un cambio en sí mismos como personas. Por lo tanto, se añade una sexta concepción al sistema de concepciones previo, la categoría denominada:

*6. El aprendizaje como cambio en la persona.*

Entre las investigaciones posteriores sobre concepciones de aprendizaje no siempre se registran exactamente las mismas categorías y se dan algunas variaciones de unas investigaciones a otras, dependiendo de distintos factores: culturales, del tamaño de la muestra, de la naturaleza de la muestra (Fonseca y Rolo, 2005; González Cabanach, 1997; Rosário, Grácio, Núñez y González-Pienda, 2006a; Torre, 2007; Van Rossum y Hamer, 2010). No obstante sigue vigente la categorización mediante la cual las concepciones de aprendizaje normalmente se distribuyen en seis categorías que Marton, Dall'Alba y Beaty identificaron en 1993 (Pozo y Scheuer, 2000; Pozo et al., 2006; Van Rossum y Hamer, 2010)

Estas seis concepciones de aprendizaje, se agrupan a su vez en dos tipos generales de concepciones (Biggs, 1993; González Cabanach, 1997; Van Rossum y Hamer, 2010; Van Rossum y Schenk, 1984):

- *Concepciones cuantitativas, ingenuas o reproductivas* (concepciones 1, 2 y 3): el aprendizaje se concibe como una adquisición o incremento de conocimientos. Es decir, aprender es aumentar los conocimientos,

repitiéndolos o memorizándolos y con fines de aplicación sin cuestionamiento. Este tipo de concepción se asocia a enfoques superficiales.

- *Concepciones cualitativas, sofisticadas o constructivas* (concepciones 4, 5 y 6): el aprendizaje se concibe como una búsqueda del significado, de conocimiento de la realidad. Es decir, aprender es interiorizar las ideas asociándolas a las que ya tenemos, transformarlas al hacerlas nuestras y transformándonos con ellas. Este tipo de concepción se asocia a enfoques profundos.

En la tabla 4 pueden observarse las categorías identificadas por las investigaciones mencionadas

**Tabla 4. Categorización de las concepciones de aprendizaje según diversas investigaciones**

INVESTIGACIONES	CATEGORÍAS IDENTIFICADAS					
Säljö (1979)	Incremento de Conocimiento	Memorización	Adquisición y utilización	Abstracción de significados	Interpretación de la realidad	
Marton et al. (1993)	Incremento de Conocimiento	Memorización	Adquisición y utilización	Abstracción de significados	Interpretación de la realidad	Cambio como persona
Van Rossum y Hamer (2010)	Incremento del conocimiento	Memorización	Comprensión / aplicación de lo previsto	Comprender la materia	Ampliación de horizontes	Creciente conciencia de sí mismo
Biggs (1993), Van Rossum y Schenk (1984), Van Rossum y Hamer (2010)	CONCEPCIONES INGENUAS, REPRODUCTIVAS O SUPERFICIALES (CUANTITATIVAS)			CONCEPCIONES SOFISTICADAS, CONSTRUCTIVAS O PROFUNDAS (CUALITATIVAS)		

Estas categorías no se entienden como algo inamovible en las personas, sino que son susceptibles de cambio aunque éstas parecen ser más consistentes o difícilmente modificables que los enfoques de aprendizaje (Brownlee, Boulton-Lewis y Purdie, 2003; González Cabanach, 1997). El paso de una categoría a otra se identifica como un “cambio conceptual” condicionado por distintas variables, entre las cuales las creencias motivacionales, las metas personales y las experiencias de aprendizaje (Monereo, 1997b; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Sinatra, 2004) se constituyen como las principales generadoras de cambio. Precisamente asociado a las experiencias de aprendizaje de los alumnos como factor de cambio en sus concepciones, se deben tener presente también las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los

profesores ya que éstas influyen en las experiencias de aprendizaje que ofrecen a sus alumnos (Kember et al., 1997; Pintor y Vizcarro, 2005; Trigwell y Prosser, 1991; Trigwell, Prosser y Ginns, 2005; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999). También se han identificado posibilidades de cambio de concepciones de aprendizaje trabajando cognitiva y explícitamente sobre ellas con los alumnos (Norton y Crowley, 1995).

En cuanto a los instrumentos de identificación y categorización de las concepciones de aprendizaje, lo más extendido es un abordaje cualitativo por medio de una entrevista oral o una descripción por escrito sobre la siguiente pregunta: “¿Qué es *para ti* aprender?”. Se anima al alumno a que responda lo más extensamente posible y a que ponga ejemplos que ilustren su respuesta (Marton, Watkins y Tang, 1997; Van Rossum y Hamer, 2010).

En los últimos años se han conocido algunos intentos de identificación por medios cuantitativos de las concepciones de aprendizaje, basándose en las categorizaciones de Marton, Dall’Alba y Beaty (1993). Así, Purdie y Hattie (2002), desarrollan el *Conceptions of Learning Inventory* (COLI) como un cuestionario inicial de 112 preguntas que posteriormente disminuye a 45 y finalmente a 32 ítems, representando a seis concepciones de aprendizaje: “(1) *obtención de información*; (2) *recuerdo, utilización y comprensión de la información*; (3) *obligación*; (4) *cambio personal*; (5) *proceso no limitado por el tiempo o por el lugar* y (6) *aprendizaje como desarrollo de la competencia social*” (Torre, 2007:211). Otro cuestionario es el propuesto por Meyer en 1995 denominado *Reflections on Learning Inventory* (RoLI) del cual a lo largo de los años se han llegado a crear hasta 10 versiones. El RoLI actual está constituido por 16 subescalas las cuales constan cada una de cinco ítems, es decir, el cuestionario consta de un total de 80 ítems (Meyer, 2004).

En el estado español Martínez Fernández (2007) elabora el *Cuestionario sobre concepciones de aprendizaje* (CONAPRE) con la intención de investigar sobre la relación entre concepciones de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología.



## **2.5.2.- Las percepciones del alumno sobre las variables del contexto educativo**

Desde diferentes apartados de este trabajo de investigación se viene haciendo referencia tanto al contexto educativo como a la percepción que el alumno elabora de éste como elementos imprescindibles en el análisis del aprendizaje universitario. Así, en el primer capítulo (apartado 1.2.5.) se planteó el aprendizaje como algo que necesariamente se desarrolla en un contexto interactivo, donde la actividad conjunta que realizan profesores y alumnos se convierte en la pieza clave que conduce al aprendizaje de los alumnos (Coll, 2005). Posteriormente, en el presente segundo capítulo (apartado 2.3.1.) se propone el principio de alineamiento constructivo como un principio que debe regir esa propuesta de actividad conjunta en base a la cual los objetivos, la metodología y el sistema de evaluación que el profesor propone al alumno deben hallarse alineados, inmersos en una relación coherente (Biggs, 2005). Sin embargo, la actividad de aprendizaje de los alumnos no sólo depende de las propuestas alineadas o no del profesor (léase también del contexto de enseñanza) sino que la actividad de aprendizaje desarrollada por el alumno va a depender de cómo él percibe esas propuestas, en función de sus características propias (Biggs, 2005, Entwistle, 2005).

Además, cabe recordar que en el concepto “interactivo” de los enfoques de aprendizaje como resultado de la interacción de las características personales del alumno y de las características del contexto de enseñanza, la variable mediadora desde esta interacción hacia el abordaje del aprendizaje por parte del alumno, no es otra que la capacidad humana para percibir subjetivamente el mundo que nos rodea.

Teniendo en cuenta la relevancia de esta variable, es común que las investigaciones relacionadas con el paradigma SAL incluyan en sus estudios sobre *enfoques o concepciones de aprendizaje* también identificación y medida de la *percepción de los alumnos de las variables contextuales en que realizan su aprendizaje*.

Ejemplos claros de la identificación y medida de la percepción que los alumnos tienen de las variables del contexto del aprendizaje universitario son los siguientes instrumentos: el *The College Student Report* (2000), el *Shortened Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (2002), el *Studdy Questionnaire* (2003) y el *Student Course Experience Questionnaire* (2007).

*The College Student Report*<sup>20</sup> se utiliza por primera vez en 2000 en Estados Unidos ubicado en el proyecto iniciado en 1998 denominado *National Survey of Student Engagement* impulsado a escala nacional por el National Center for Higher Education Management Systems. Por medio del *The College Student Report* se le pregunta al alumno por las actividades que desarrolla en la universidad y que cree que resultan apropiadas para un aprendizaje de calidad. Derivado de los resultados de los cuestionarios de todos los alumnos en conjunto, se reúnen los resultados de cada universidad pudiéndose detectar así tanto las áreas donde esa universidad tiene un buen desempeño como las áreas que tendría que mejorar. Es decir, uno de los objetivos principales es identificar buenas prácticas universitarias teniendo en cuenta la percepción que los alumnos en su conjunto tienen de éstas.

Actualmente *The College Student* consta de un total de 28 bloques de preguntas. Entre todos ellos destacaríamos los bloques de preguntas referidos a:

- Las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno a lo largo del curso (actividades tanto de tipo social (p.e. hacer preguntas en clase o tomar parte en las discusiones en clase), como cognitivas (p.e. número de exposiciones, lecturas y escritos realizados)).
- Las actividades mentales que han sido estimuladas a lo largo del curso
- La dedicación de tiempo al trabajo universitario
- El nivel de satisfacción en general
- Calidad de las relaciones con otras personas de la institución (compañeros, profesores y personal administrativo)
- Las actividades de enseñanza que más se desarrollan en la institución
- La medida en que la experiencia en esta institución ha contribuido al desarrollo de los conocimientos y destrezas y a su desarrollo personal (competencias en general)

Desde el comienzo de esta iniciativa en el 2000 hasta el presente año (2010) 2.321.085 estudiantes pertenecientes a 1452 universidades e instituciones de Estados Unidos, Canadá y Puerto Rico han cumplimentado *The College Student Report*.

---

<sup>20</sup> Puede encontrarse en: [http://www.nsse.iub.edu/pdf/NSSE\\_2010\\_Spanish\\_Paper.pdf](http://www.nsse.iub.edu/pdf/NSSE_2010_Spanish_Paper.pdf)

El *Shortened Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (SETLQ)<sup>21</sup> es propuesto por Entwistle, McCune y Hounsell en 2002 ubicado en el proyecto de investigación interuniversitario denominado ETL<sup>22</sup> (*Enhancing University Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*) de las universidades de Edimburgo, Coventry y Durham, y financiado por el *UK Economic and Social Research Council*. Este proyecto ha sido mencionado anteriormente debido a la ubicación también en él del cuestionario LSQ para la medida de enfoques u orientaciones de aprendizaje. Mediante ambos cuestionarios se pretende conocer la forma en que los alumnos universitarios abordan el aprendizaje y el estudio teniendo en cuenta su percepción sobre las variables del contexto educativo que les rodean.

Concretamente, por medio del SETLQ, a través del cuarto bloque de preguntas denominado “Experiencia de enseñanza y aprendizaje” se pide al alumno que valore el grado en que determinados aspectos de la enseñanza y el aprendizaje propuestos en el cuestionario se hallan presentes en su contexto educativo. Así, el cuestionario, compuesto por 25 ítems, se estructura en 7 categorías:

- Objetivos y coherencia observada (5 ítems)
- Posibilidad de elección en la manera de aprender (2 ítems)
- Experiencias de enseñanza y aprendizaje que se posibilitan (5 ítems)
- Retroalimentación de los trabajos (5 ítems)
- Evaluación basada en la comprensión (2 ítems)
- Entusiasmo y apoyo del personal docente y los compañeros (4 ítems)
- Interés y satisfacción sobre el curso (2 ítems)

Hay que notificar que tanto el LSQ como el SETLQ, ambos cuestionarios, constan de otros bloques de preguntas que hacen referencia, entre otros, a aspectos como son las expectativas del alumno respecto a los cursos y las razones de la elección de éstos. Además, en el SETLQ también se recoge la exigencia académica experimentada y, por último, el nivel de aprendizaje (competencias) que el alumno cree haber logrado en los cursos

Así mismo, desde la también universidad inglesa de Oxford, el *Institute for the Advancement of University Learning* de dicha universidad, desarrolla entre los años

---

<sup>21</sup> Puede encontrarse en: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/SETLQ.pdf>

<sup>22</sup> Más información en Hounsell y Entwistle (2005)

2000 y 2003 un proyecto de investigación denominado *Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford*, dirigido por Trigwell y Ashwin. Ambos autores elaboran el Study Questionnaire (Trigwell y Ashwin, 2003),<sup>23</sup> basado en el Course Experience Questionnaire (CEQ) creado por Ramsden (1991). El objetivo consiste en aproximarse a las experiencias de aprendizaje de los alumnos universitarios relacionadas especialmente con las características percibidas en el contexto educativo. A grandes rasgos, por medio de este cuestionario se pretende identificar los factores del contexto que el alumno percibe como una ayuda (o no) en su proceso de aprendizaje, tanto desde un punto de vista de desarrollo cognitivo como personal. El cuestionario, compuesto por 86 ítems, se estructura en 15 factores o categorías que representan dos dimensiones diferentes: una relacionada con los factores que el alumno identifica en sí mismo, y otra relacionada con los factores que el alumno percibe en el contexto educativo. En la tabla 5 se presenta el listado de los factores clasificados según la dimensión en la que se ubican.

**Tabla 5. Dimensiones del Study Questionnaire y listado de factores correspondientes**

<b>Dimensión A: Factores que el alumno identifica en sí mismo</b>	<b>Dimensión B: Factores que el alumno percibe en el contexto educativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación</li> <li>• Auto-eficacia</li> <li>• Concepciones de aprendizaje</li> <li>• Enfoque profundo de aprendizaje</li> <li>• Enfoque superficial de aprendizaje</li> <li>• Resultados de aprendizaje (referidos a las competencias-clave)</li> <li>• Resultados de aprendizaje (referidos al nivel de satisfacción general)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de buena enseñanza (respecto al actuar de los profesores)</li> <li>• Percepción de objetivos y normas claras</li> <li>• Percepción de coherencia institucional</li> <li>• Percepción sobre el sistema de evaluación</li> <li>• Percepción sobre la carga de trabajo</li> <li>• Percepción sobre la colegialidad o participación en la comunidad</li> <li>• Percepción sobre la independencia en el estudio</li> <li>• Percepción del sistema tutorial</li> </ul>

<sup>23</sup> Tanto el proyecto de investigación como el instrumento (*Annexe VI: Study Questionnaire*), pueden encontrarse en: <http://www.learning.ox.ac.uk/files/OLCPFfinal.pdf>

En 1999, el *Institute for Teaching and Learning* de la universidad de Sydney comenzó a reunir datos a nivel nacional sobre las percepciones que los estudiantes universitarios tienen respecto a su enseñanza y experiencias de aprendizaje. Hoy en día, estos datos se recogen mediante una encuesta denominada *Student Course Experience Questionnaire* (SCEQ)<sup>24</sup>, cuestionario que supone una adaptación del CEQ de Ramsden (Ginns, Prosser y Barrie, 2007). El propósito de esta encuesta a gran escala es proporcionar a la comunidad universitaria una base para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El SCEQ se envía a los egresados de todas las universidades australianas una vez finalizados sus estudios. El cuestionario sigue parámetros muy semejantes a los descritos para el Study Questionnaire y se compone de las siguientes escalas: *Buena enseñanza, objetivos claros, carga de trabajo apropiada, adecuado sistema de evaluación, competencias adquiridas y satisfacción general*. El análisis de los datos se lleva a cabo por el Consejo Australiano para la Investigación en Educación y se publica un informe anual.

No queremos finalizar este apartado sin mencionar las iniciativas respecto a la recogida de las percepciones de los alumnos sobre las variables del contexto educativo en el estado español. Al respecto hay que señalar que Francisco Rivas, aunque desde una perspectiva diferente a la perspectiva SAL, ha venido trabajando (Rivas, 2003; Rivas, Domenech y Rosel, 1997) en la elaboración de instrumentos relacionados con la evaluación del contexto educativo. Basado en el denominado *Modelo Integrado de Situación Educativa* (M.I.S.E.), Rivas propone la operacionalización de los elementos clave de la actuación educativa, que son: el profesor, el contenido y el estudiante. De este modo se crean cuestionarios respecto a cada elemento: MISE-P (profesor), MISE-C (contenido), y MISE-E (estudiante). El cuestionario MISE-E (Estudiante) consta de 54 ítems que recogen la percepción de los estudiantes respecto a los indicadores representativos de los principios instruccionales básicos relacionados con la situación educativa: *intencionalidad y motivación, organización y planificación de la instrucción, relaciones personales, adquisición de conocimientos y evaluación*. A partir de este cuestionario se posibilitan investigaciones que tienen como fin el análisis de la relación entre la percepción del contexto por los alumnos y otras variables (Domenech, Jara y Rosel, 2004).

---

<sup>24</sup> Puede encontrarse en: [http://www.itl.usyd.edu.au/sceg/2009\\_SCEQ\\_questionnaire.pdf](http://www.itl.usyd.edu.au/sceg/2009_SCEQ_questionnaire.pdf)

### **2.5.3.- Los resultados de aprendizaje**

En el apartado 2.3.1. de este capítulo ya se constataba, al analizar los diferentes momentos del modelo de las 3P (Presagio-Proceso-Producto) de Biggs, la relevancia de los factores-producto como elementos imprescindibles en el modelo. Como se explicaba entonces, los factores-producto en este caso se refieren a los resultados de distinta índole que el estudiante consigue al finalizar el procesamiento de las tareas y las actividades de aprendizaje propuestas. Estos resultados serían de tres tipos: a) Cuantitativos: cantidad de información, datos, destrezas adquiridas, b) Cualitativos: estructura/complejidad del pensamiento, transferencia del conocimiento desarrollado, y c) Afectivos: satisfacción, compromiso con todo el proceso por parte del alumno.

En este marco, se defiende que para hablar de un aprendizaje de calidad debe tenerse en cuenta la naturaleza de todo tipo de productos o resultados, no solo los de tipo cuantitativo. Con la distinción entre resultados cuantitativos y cualitativos, se quiere subrayar la falsa equivalencia con la que habitualmente se han considerado ambos tipos de resultados. Dicho de otro modo, se quiere dar a entender que tal vez unas buenas notas (que es la manera de expresar los resultados cuantitativos) no traen aparejado necesariamente un resultado de calidad, enfocado el concepto de la calidad desde el punto de vista de la complejidad en la estructura del pensamiento del alumno y de la transferencia del conocimiento del contexto en el que lo ha conseguido a otros diferentes y en los que ese conocimiento es útil.

En definitiva, como puede deducirse tanto de los parámetros socio-cognitivos expuestos en el primer capítulo como de los modelos del paradigma SAL, los resultados cuantitativos no son por sí mismos suficientes para hablar de un aprendizaje de calidad, y deben ser acompañados por los resultados de tipo cualitativo y afectivos. Por lo tanto, en los próximos apartados nos centramos en los tipos de resultados de aprendizaje y los modos de evaluación de éstos que han sido objeto de análisis en las investigaciones basadas en el paradigma SAL: resultados de carácter cualitativo y resultados de carácter afectivo. A su vez, en base a la necesaria referencia a la educación en competencias asociada al aprendizaje universitario actual ya expuesta en el primer capítulo, se analizan también los resultados de aprendizaje relativos al desarrollo de competencias desde la perspectiva del alumno.

### **2.5.3.1.- Resultados de carácter cualitativo**

Respecto a los resultados de naturaleza cualitativa cabe destacar la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) propuesta por Biggs y Collis (1982) como sistema de evaluación de los resultados de carácter cualitativo del aprendizaje. Este sistema se construye para la evaluación de los resultados de aprendizaje basada en los productos o elaboraciones cognitivas de los alumnos, las cuales son catalogadas en cinco niveles ordenados jerárquicamente (Biggs, 2005; Boulton-Lewis, 1994; Hernández Pina et al., 2005a).

Mediante esta taxonomía se pretende ofrecer un marco para estructurar los diferentes niveles de comprensión sobre un fenómeno y poder clasificar las respuestas de los alumnos respecto a este marco (Biggs y Collis, 1982). En definitiva, la taxonomía SOLO pretende ser “una herramienta sencilla y útil para evaluar la calidad de lo que aprende un universitario” (Hernández Pina et al., 2005a:80). El nivel de calidad se describe en función del nivel de complejidad estructural del pensamiento que reflejan las respuestas (habitualmente por escrito) de los alumnos frente a una propuesta de trabajo requerida.

Estos niveles de complejidad estructural del pensamiento, como ya hemos mencionado, son cinco y van de menor a mayor complejidad. En la tabla 6 se exponen las características básicas de cada nivel.

Como puede extraerse de los datos de la tabla 6, cada nivel de la taxonomía representa la base sobre la cual se construye el nivel siguiente, siempre un nivel más elevado respecto a la comprensión requerida del fenómeno implicado en la propuesta de trabajo. En los tres primeros niveles se entiende la comprensión del fenómeno como un incremento cuantitativo de la información sobre el mismo. En los dos últimos niveles, puede hablarse de la comprensión del fenómeno por medio de un crecimiento de índole cualitativo, donde la profundización y la reestructuración del fenómeno (nivel relacional) se transfiere o amplía y da paso a una nueva dimensión (nivel abstracto expandido).

**Tabla 6. Denominación y características de los niveles de la taxonomía SOLO**

<b>Niveles de la taxonomía SOLO</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Características</b>
Pre-estructural	Respuestas centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con contestaciones evasivas, erróneas o tautológicas del enunciado.
Uni-estructural	Respuestas que contienen datos muy centrados en la terminología, a menudo extraídos directamente del enunciado. Estas respuestas se enfocan exclusivamente a un aspecto de la propuesta de trabajo requerida, por lo tanto no están mal orientadas pero apenas aportan nada.
Multi-estructural	Respuestas que requieren de la utilización de dos o más informaciones, pero estas son analizadas separadamente, no de forma interrelacionada. Además, no se acaba de abordar la cuestión clave de la propuesta de trabajo requerida.
Relacional	Respuestas extraídas tras el análisis de los datos del problema, integrando la información en un todo comprensivo. Los resultados se organizan formando una estructura o sistema y se ponen ejemplos que los ilustran, de manera que se responde a la propuesta de trabajo dándole sentido.
Abstracto expandido (o ampliado)	Respuestas que engloban la integración del todo comprensivo y manifiestan un principio general que puede ser inferido y que es generalizable a otros contextos. “Una respuesta ampliada sería una respuesta “decisiva” abriendo una perspectiva de cambio” (Biggs, 2005:62) de manera que se consigue ver los conceptos o la relación entre éstos como algo que no venía dado por la propuesta de trabajo, se va más allá.

Fuente: Adaptado de Biggs (2005:61-62) y Hernández Pina et al. (2005a:81)

En definitiva, la taxonomía SOLO se constituye como una herramienta para la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos desde una dimensión cualitativa, relacionada ésta con los niveles de comprensión, estructuración y transferencia del pensamiento que muestra el alumno (Biggs, 2005; Boulton-Lewis, 1994; Hernández Pina et al., 2005a).

### **2.5.3.2.- Resultados de aprendizaje de carácter afectivo**

Entendemos como tales aquellos resultados relacionados con aspectos emocionales y motivacionales: cómo se siente el alumno, qué tipo de emociones identifica, qué es lo que le mueve en su proceso de aprendizaje. Dichos aspectos juegan un importante papel ejerciendo de variables intervinientes en el desarrollo y resultados de los procesos educativos (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Goleman, 1996; Miras, 2005). De manera indirecta la naturaleza o dirección de dichos aspectos puede extraerse del grado de satisfacción que expresa el



alumno cuando se le pregunta sobre cómo se siente de satisfecho con los estudios que está cursando. Los resultados de aprendizaje de este tipo pueden analizarse desde dos perspectivas:

a) Individual: grado de satisfacción experimentado por un alumno en su proceso de aprendizaje. Este nivel de satisfacción constituye una aproximación indirecta a la denominada “cognición caliente o emocional” (Pintrich, Marx y Boyle, 1993) que gestiona los aspectos emocionales ligados a la experiencia subjetiva del que aprende, emociones que experimenta en el proceso educativo, tanto respecto a sí mismo (auto-concepto, motivación) como respecto los factores contextuales que le rodean (Gargallo, 2006a; Míguez, 2005; Monereo, 2007a).

b) Institucional: grado de satisfacción obtenido del conjunto de los alumnos respecto a la valoración general de la oferta educativa. Este conjunto de valoraciones supone una aproximación a la medida en el que el contexto educativo está contribuyendo u obstaculizando el aprendizaje de sus alumnos, tal y como ellos lo perciben (García-Aracil, 2009).

Respecto a la perspectiva individual, un nivel alto de satisfacción en el aprendizaje se asocia a motivación intrínseca, implicación con las tareas y alto compromiso con el propio proceso educativo. Por el contrario, un nivel bajo de satisfacción en el aprendizaje se asocia a motivación extrínseca, baja implicación en las tareas y escaso compromiso con el propio proceso educativo. (Cabrera y Galán, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Tejedor, 2003). Por lo tanto, dependiendo del grado de satisfacción que exprese un alumno respecto a su proceso educativo podemos extraer implícitamente la presencia de elementos motivacionales y afectivos que subyacen a ese proceso y que, a su vez, lo condicionan.

Por su parte, al recoger desde la perspectiva institucional el grado de satisfacción del conjunto de los alumnos, indirectamente se obtiene información de en qué medida el contexto educativo puede estar potenciando un tipo de motivación u otro, así como un grado de implicación y compromiso u otro de los alumnos respecto a su proceso educativo.

### **2.5.3.3.- Resultados de aprendizaje relativos al desarrollo de competencias desde la perspectiva del alumno.**

Como ya se ha comentado en el apartado 1.1.2.3., hoy en día difícilmente puede hablarse de la existencia de un sistema de evaluación en competencias lo suficientemente desarrollado y generalizado en su uso en el ámbito universitario. No obstante, una vía de aproximación a los resultados de aprendizaje relativos al desarrollo de competencias es la que se plantea tomando en cuenta la perspectiva del alumno.

Mediante esta vía lo que se pretende es cuestionar al alumno sobre el grado en que cree que ha desarrollado determinadas competencias. Normalmente se trata de competencias genéricas o transversales, las cuales están presentes en cualquier tipo de titulación y posibilitan, por tanto, la comparación entre titulaciones, universidades u otros.

Ya hemos comentado en el apartado 2.5.2. la existencia de ítems relacionados con el nivel en competencias genéricas que creen haber adquirido los alumnos en su experiencia universitaria en dos grandes proyectos: la NSSE y el ETL. En ambos casos, entre otros bloques de ítems o preguntas, se le pide al alumno que valore en qué medida cree que ha desarrollado en ese curso determinadas competencias.

Seguidamente se dan a conocer dos iniciativas europeas en las que se recogen, entre otros, los resultados de aprendizaje relativos al desarrollo de competencias desde la perspectiva del alumno, en este caso desde la perspectiva del egresado universitario. Estas iniciativas son: El *proyecto CHEERS* y el *proyecto REFLEX*.

El proyecto CHEERS (*Careers after Higher Education – A European Research Survey*) se desarrolla entre los años 1998 y 1999 financiado por la Unión Europea mediante el *Targeted Socio-Economic Research Programme*. Este proyecto, citado por Mora Ruíz, García-Aracil y Vila (2006) tiene como principal objetivo analizar la situación laboral de 36.000 egresados de instituciones de educación superior en nueve países europeos y Japón al cabo de cuatro años después de su graduación.

El proyecto REFLEX (*El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*) desarrollado entre los años 2004 y

2007 y en el que participan trece países europeos es una iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea. En este proyecto se centra el interés en la formación de competencias en la educación superior y su relación con el mercado laboral (ANECA, 2007, 2008). Entre otros, tiene como objetivo responder a cuestiones relacionadas con el papel que desempeñan las universidades en el desarrollo de las competencias necesarias para que los graduados en educación superior se integren en la sociedad del conocimiento. El proyecto se lleva a cabo mediante una encuesta realizada a 40.000 egresados universitarios europeos cinco años después de su graduación universitaria.

En ambos estudios, entre otros análisis, se presenta un análisis comparativo entre el nivel de competencias que los egresados creían haber adquirido al final de su graduación (nivel adquirido de competencias) y el nivel que creían que se exigía en su empleo en el momento de la encuesta (nivel requerido de competencias). Para ello se les ofreció un amplio listado de competencias genéricas y se les solicitó que indicaran su valoración sobre el nivel adquirido y el nivel requerido respecto a cada competencia.

En la tabla 7 puede verse los listados de competencias presentes en ambos proyectos, al igual que los de los dos proyectos mencionados anteriormente.

**Tabla 7. Listados competencias transversales<sup>25</sup> de los proyectos NSSE, ETL, CHEERS y REFLEX**

<b>Listados competencias transversales</b>			
<b>NSSE</b>	<b>ETL (SETLQ)</b>	<b>CHEERS</b>	<b>REFLEX</b>
Adquirir una educación general Amplia	Conocimiento y comprensión de los temas trabajados.	Capacidad de Negociación	hacerse entender
Adquirir conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo	Habilidad para pensar sobre ideas o para resolver problemas	Liderazgo	Usar el tiempo de forma efectiva trabajar en equipo
Escribir claramente y Efectivamente	Capacidades o procedimientos técnicos específicos del área.	Toma de responsabilidades y decisiones	Rendir bajo presión
Hablar claramente y efectivamente	Capacidad para trabajar con otros estudiantes.	Conocimiento de idiomas extranjeros	Coordinar actividades
Pensar en forma crítica y analítica	Organización y responsabilidad respecto a mi aprendizaje.	Conocimiento de informática	Encontrar nuevas ideas y soluciones
Analizar problemas cuantitativos	Comunicar conocimiento e ideas efectivamente.	Documentación de ideas e información	Dominio de su área o disciplina
Utilizar tecnología de computación e informática	Encontrar información sobre la materia de estudio	resolver problemas	Adquirir con rapidez nuevos conocimientos
Trabajar efectivamente con otros	Competencias de información/ tecnológicas (www, email, word).	Trabajar bajo presión	Utilizar herramientas informáticas
Votar en las elecciones locales, estatales o nacionales		Gestión del tiempo	Redactar informes o documentos hacer valer tu autoridad
Aprender efectivamente por cuenta propia		Trabajar independientemente	Movilizar las capacidades de otros
Entenderse a sí mismo		Habilidad en comunicación oral	Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas
Entender a personas de distintas razas y procedencias étnicas		Habilidad en comunicación escrita	Pensamiento analítico
Resolver problemas complejos del mundo real		Trabajo en equipo	Presentar en público productos, ideas o informes
Desarrollar un sentido más profundo de su espiritualidad		Tolerancia, apreciación de diferentes puntos de vista	Negociar de forma eficaz
			Detectar nuevas oportunidades
			Conocimientos de otras áreas o disciplinas
			Escribir y hablar en idiomas extranjeros

En el estado español se conocen también distintas iniciativas de investigación (Gallardo, 2006; Mir, 2008; Villa y Villa, 2007) desarrolladas en torno a este tipo de resultados cuyo diseño guarda gran similitud con las ya presentadas.

<sup>25</sup> Prácticamente la totalidad de las competencias del cuadro se presentan también en el proyecto Tuning (2007) a modo de objetivos de aprendizaje universitario dentro del marco del EEES.

## **2.6.-INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON ENFOQUES DE APRENDIZAJE<sup>26</sup>**

En el contexto del paradigma SAL son abundantes<sup>27</sup> las investigaciones relacionadas con los enfoques de aprendizaje y las variables a ellos asociadas (concepciones de aprendizaje, percepción de variables contextuales por el alumno y resultados de aprendizaje). Desde que Marton y Säljö iniciaran su andadura en 1976, a lo largo de las tres décadas siguientes ha ido surgiendo investigaciones por distintos puntos del mundo; en este apartado se presenta una muestra de ellas.

### **2.6.1.- Enfoques de aprendizaje, sexo y edad**

Respecto al sexo, en general se observa mayor adopción de enfoque profundo en las mujeres y mayor adopción de enfoque superficial en los hombres. Así lo evidencian De Lange y Mavondo (2004), Duff (2002), Elías (2005), García Berbén (2005), Gijbels, Van de Watering y Van den Bossche (2005), Tural y Akdeniz (2008) y Vermunt (2005). No obstante, otras investigaciones aunque encuentran tendencias en esa línea no encuentran diferencias estadísticamente significativas (Richardson, 1993; Siddiqui, 2006; Zeegers, 2001; Zhang, 2000) o son de escasa magnitud (Hernández Pina et al., 2002; Hernández Pina et al., 2005a; Rodríguez Rodríguez, 2005).

En cuanto a la edad, los resultados encontrados pueden generalizarse hacia una relación significativa positiva de la edad con el enfoque profundo, y negativa con el enfoque superficial (Elías, 2005; Gow y Kember, 1990; Vermunt, 2005; Vermunt y Vermetten, 2004; Zeegers, 2001). No obstante, de nuevo los resultados no son siempre coincidentes con esta afirmación, bien porque no se observa este tipo de relación (Rodríguez y Cano, 2007; Siddiqui, 2006 y Zhang, 2000) o porque esa relación depende del rango de edad que se tenga en cuenta. En esta última línea, tanto Hernández Pina et al. (2002) como García Berbén (2005) indican la existencia de esta relación a partir de cierta edad (23-27 años), pero no antes.

### **2.6.2.- Enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje**

Van Rossum y Schenk (1984) en uno de los estudios más citados respecto a este tema, obtuvieron como resultado que los alumnos que adoptaban un enfoque superficial presentaban una concepción ingenua, reproductiva o superficial

---

<sup>26</sup> No se identifica específicamente el instrumento utilizado en cada investigación y se han tenido en cuenta todas las investigaciones realizadas referidas a enfoques de aprendizaje, independientemente del instrumento (SPQ, R-SPQ-2F, ASI, RASI, o LPQ).

<sup>27</sup> En el estado español, teniendo en cuenta que las primeras referencias las encontramos en la década de los años 90, el corpus de investigación no es tan extenso.

(cuantitativa) del aprendizaje, mientras que los alumnos que adoptaban un enfoque profundo presentaban una concepción más sofisticada, constructiva o profunda (cualitativa) del aprendizaje. Estos resultados se han visto confirmados por Phan (2008b) quien realizó una investigación con 603 estudiantes de primer curso del Pacífico Sur, viniendo a confirmar que las concepciones de carácter cuantitativo se corresponden con enfoques de aprendizaje superficiales.

Richardson (2005) por su parte, si bien se muestra de acuerdo con las anteriores conclusiones, incide sobre la importancia de los enfoques de enseñanza de los profesores como condicionantes del desarrollo tanto de las concepciones como de los enfoques de aprendizaje de sus alumnos.

Nos parece importante subrayar la importancia de esta relación por lo que respecta a las posibilidades de intervención que abre: partiendo de la base de que el objetivo de la educación superior es potenciar el enfoque profundo, y considerando que las concepciones de aprendizaje están relacionadas estrechamente con los enfoques, una manera de intervenir sobre la mejora del enfoque profundo consistiría en planificar intervenciones educativas sobre las concepciones del alumnado, ofreciendo el estímulo necesario para que éstas evolucionen de una aproximación cuantitativa a otra más cualitativa. El estudio de Norton y Crowley (1995), en concreto, plantea la posibilidad de modificar las concepciones de aprendizaje. En esta investigación con 123 alumnos de primer curso de psicología se analizaron las concepciones de aprendizaje y la incidencia de un programa de cambio sobre éstas. A lo largo del curso se aplicó un programa de ocho talleres basado en la competencia de “aprender a aprender” e integrado en el currículum de los estudios, obteniéndose como resultado un incremento significativo hacia una concepción cualitativa de los que al principio tenían una concepción cuantitativa. Se concluye, por lo tanto, que la intervención educativa sobre las concepciones de aprendizaje es posible y ayuda a los estudiantes a desarrollar una concepción más cualitativa del aprendizaje. A su vez, se apunta una relación entre concepciones cualitativas y enfoques profundos.

### **2.6.3.- Enfoques de aprendizaje y percepción de variables contextuales**

Comenzando por la investigación de Ramsden (1979) en la que destacó la importancia de los atributos del profesor como facilitador de una atmósfera de aprendizaje y la relación existente entre percepción del contexto y enfoques de aprendizaje posteriormente, tanto de nuevo Ramsden (1991) como Trigwell y Prosser (1991), Wilson, Lizzio y Ramsden (1997), constatan la relación existente entre la manera en

que los alumnos perciben las características del contexto y las demandas a él asociadas y los enfoques de aprendizaje. Trigwell y Ashwin (2003) a lo largo de un proyecto de tres años que incluye a 2330 alumnos de la universidad de Oxford obtienen como resultado que los estudiantes que adoptan enfoque profundo de aprendizaje perciben el contexto educativo como algo positivo y que les ayuda, que estimula un aprendizaje de calidad, les aporta confianza y mayor seguridad en su proceso de aprendizaje; por lo tanto tienden a valorar positivamente las variables del contexto sobre las que se les interroga (ritmo y presentación de los temas de las materias, carga de trabajo, métodos de enseñanza, actitud de los profesores, sistemas de evaluación y pertenencia a la comunidad educativa). Por el contrario, los alumnos que adoptan enfoque superficial de aprendizaje perciben que el contexto educativo no les ayuda ni les aporta mayor confianza, por lo que tienen a valorar negativamente las variables observadas en el contexto. Más o menos a las mismas conclusiones llegan Entwistle et al. (2002), Entwistle y Tait (1990) y Jackling (2005b). Por su parte Muñoz (2007) halla correlación estadísticamente significativa de signo positivo entre enfoque profundo y la valoración positiva que el alumno realiza respecto al clima afectivo del aula; y correlación de signo negativo respecto al enfoque superficial. Así mismo, Lindblom-Ylänne (2008) indica que cuando existe una percepción de las variables contextuales en sentido positivo o constructivo, se estimula enfoque profundo.

Desde Canadá, Kreber (2003) da cuenta en un estudio con 1080 alumnos de la relación entre enfoque superficial y percepción de carga excesiva de trabajo, junto con la percepción del sistema de evaluación como inapropiado. Siguiendo por esa línea, Cope, y Staehr (2005) también identifican la percepción de carga de trabajo excesiva como obstáculo al desarrollo de enfoque profundo; a partir de esta constatación, y a lo largo de 5 años, van disminuyendo cada año progresivamente la carga de trabajo hasta que el aumento de enfoque profundo se hace significativo estadísticamente.

Cano (1996) incide sobre la importancia que tiene que el alumno perciba escasez de tiempo para estudiar y distancia o falta de retroalimentación por parte del profesor. Este tipo de percepción parece estimular pautas de procesamiento de la información reproductivas y por lo tanto cabe mayor posibilidad del fomento de enfoque superficial.

Llegados a este punto, queremos hacer un pequeño inciso sobre las denominadas *orquestraciones de estudio*, un constructo también presente en el paradigma SAL (García Berben, Pichardo y De la Fuente, 2007; González Cabanach, 1997) para referirse a las posibles combinaciones resultantes de la interacción de los enfoques de

aprendizaje, las percepciones del contexto de aprendizaje y las concepciones de aprendizaje. Las orquestaciones pueden ser orquestaciones consonantes o disonantes, simples o complejas. Y estas orquestaciones a su vez, se vinculan a los resultados de aprendizaje y unas conducen al éxito académico y otras no (Cano, 2005; Meyer, 2000; Rodríguez y Cano, 2006). Excede las pretensiones de la presente investigación analizar este concepto y las investigaciones a él asociadas; puede encontrarse amplia literatura en Boulton-Lewis (2004), Lindblom-Ylänne (2003, 2008) y Lindblom-Ylänne y Lonka (1999, 2000).

#### **2.6.4.- Enfoques de aprendizaje y contextos de enseñanza**

Gow y Kember (1990) evidencian la influencia de los métodos de enseñanza en los enfoques de aprendizajes adoptados por los alumnos probando así que unos métodos pedagógicos o escenarios metodológicos se relacionan más con un incremento de enfoque profundo (o por lo menos disminución del enfoque superficial) que otros. Gordon y Debus (2001) por su parte observan que contextos de enseñanza basados en el trabajo cooperativo y de resolución de problemas fomentan el enfoque profundo de aprendizaje.

Respecto a la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en concreto, ésta se ha revelado a través de varios estudios como una metodología que fomenta el enfoque profundo de aprendizaje (Abraham et al., 2009; Chu y Lai, 2001; Kember et al., 1997; O'Grady y Choy, 2008). Sadlo y Richardson (2003) en una investigación internacional de 6 países diferentes comparan tres contextos metodológicos diferentes: ABP, ABP "híbrido" y enseñanza tradicional; los resultados muestran la relación entre ABP (en cualquiera de sus formas) y enfoque profundo. No obstante, Groves (2005) no consigue este tipo de resultados y, al igual que Nowak y Plucker (1999) y Papinczak, Young, Groves y Haynes (2008) se plantea el peso que puede llegar a tener el sistema de evaluación cuando éste no está alineado con la metodología ABP, así como la excesiva carga de trabajo, de manera que estos dos aspectos neutralicen los efectos beneficiosos que se le suponen a esa metodología. Por su parte, Ahlfeldt, Mehta y Sellnow (2005) encontraron un evidente compromiso con sus estudios (característica del enfoque profundo) en los alumnos de las clases con metodología ABP, destacando que, concretamente, el tamaño de grupo pequeño parece favorecer dicho compromiso.

Entendidos como contextos de enseñanza específicos algunos investigadores han analizado la relación entre enfoques de aprendizaje y modalidades de enseñanza



(presencial y on-line). Si bien Richardson (2000) no aprecia diferencias significativas, tanto Mondéjar-Jiménez, Vargas y Mondéjar-Jiménez (2007) como Recio y Cabero (2005) o Vermunt y Vermetten (2004), aprecian un mayor porcentaje de alumnos que adoptan enfoque profundo en la modalidad de enseñanza a distancia o virtual comparada con la modalidad presencial.

Otra línea de investigación asociada a los contextos de enseñanza se encuentra en los trabajos referidos al análisis de la influencia de los contextos culturales en los enfoques de aprendizaje (Kember y Gow, 1990). Para este tipo de trabajos se realizan estudios de validación externa de un mismo instrumento (por ejemplo, Blanco et al, 2009) y posteriormente se llevan a cabo estudios comparativos entre países o incluso razas (Richardson, 2010). Entre los resultados de estas investigaciones destacan los relacionados con la denominada “paradoja china” (Au y Entwistle, 1999; Donald y Jackling, 2007; Kember, 1996, 2000). Según esta paradoja, en la cultura china, dadas sus características lingüísticas, se rompería la conceptualización prototípica de enfoque profundo asociado a comprensión y enfoque superficial asociado a reproducción. Se ha observado que en el aprendizaje de los estudiantes chinos la memorización es un aspecto esencial y con gran peso en la comprensión y los buenos resultados de aprendizaje, por lo tanto las estrategias dirigidas a la memorización sí serían compatibles con una caracterización de enfoque profundo, pasándose a hablar de la posibilidad de un tercer enfoque denominado “*narrow approach*” o enfoque intermedio (Leung, Ginns y Kember, 2008).

No obstante, y siempre teniendo en cuenta que “las maneras cualitativamente diferentes en las que se experimenta el aprendizaje están coloreadas culturalmente” (Marton, Watkins y Tang, 1997:47), cuando se habla de las diferencias entre culturas tal vez resultaría más adecuado hablar de la influencia de la cultura en el sistema universitario a través del “cómo” y “para qué” se concibe el aprendizaje universitario, de donde se derivan unos contextos de enseñanza y no otros. Al respecto, Buendía y Olmedo (2003) realizan una investigación comparando dos muestras de estudiantes de pedagogía argentinos (121 alumnos) y españoles (213 alumnos), a la vez que se les pide a un grupo de profesores relacionados con ambas muestras que se auto-clasifiquen en el tipo de enseñanza y evaluación que llevan a cabo con sus respectivos alumnos. En la muestra española se observa un predominio del enfoque superficial en los alumnos y predominancia de modelo de enseñanza mixta y evaluación final sumativa en sus profesores; por su parte, en la muestra argentina se

observa predominio del enfoque profundo en los alumnos y predominancia de enseñanza mixta y evaluación formativa y cualitativa (a lo largo del proceso de forma continua) en sus profesores. Las autoras del trabajo extraen dos conclusiones principales: 1) El modelo cultural determina el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 2) el modelo de enseñanza, y especialmente el de evaluación del proceso educativo se relaciona con el enfoque de aprendizaje adoptado mayoritariamente por los alumnos.

A caballo entre estos dos apartados consideramos ahora la influencia que pueden tener los estilos docentes y de evaluación de los profesores en los enfoques de aprendizaje de los alumnos. Gargallo y Jiménez (2007) desarrollaron para este análisis una investigación que involucraba a 323 profesores y 753 alumnos de tres universidades valencianas. Para ello como primer paso se evaluaron los estilos de docencia y evaluación de los 323 profesores mediante un cuestionario elaborado y validado por el equipo investigador ("Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios" - CEMEDEPU). Mediante el uso jerárquico de conglomerados se identificaron cuatro grupos que definían cuatro estilos de docencia y evaluación de los profesores, en una graduación que iba desde un primer grupo centrado en el aprendizaje y con buenas habilidades docentes hasta un cuarto grupo muy centrado en la enseñanza y con menos o peores habilidades docentes. Posteriormente se seleccionaron a 42 profesores de esos cuatro grupos y se evaluaron, entre otros, los enfoques de aprendizaje de sus alumnos (un total de 753) a lo largo de la docencia de una asignatura, tanto al comienzo (pretest) como al final (postest). Se observó que siendo las puntuaciones del pretest muy semejantes para los cuatro grupos de alumnos, en el postest las puntuaciones difirieron de manera clara, siendo más favorables a los alumnos del primer grupo de profesores; dichos alumnos obtuvieron significativamente mejores puntuaciones en enfoques (mayor profundo y menor superficial). En el año 2010 Gargallo, Fernández, Garfella y Cruz realizan una investigación semejante, más amplia y a modo de continuidad de la recientemente descrita, en la que vuelve a confirmarse la relación entre la tipología de enseñanza de los profesores y el desarrollo de enfoques de aprendizaje. Como en esta investigación también se incluyen el estudio de otras variables, esta investigación se explica más detenidamente en el próximo capítulo.

### **2.6.5.- Enfoques de aprendizaje y procedimientos de evaluación**

Otro de los análisis lo ha constituido la relación entre procedimientos de evaluación y enfoques de aprendizaje. Tal y como se exponía en el apartado 1.1.2.3. del primer capítulo, la evaluación es un tema central en cualquier paradigma educativo, y difícilmente cambian los alumnos su forma de aprender si el objetivo y los procedimientos de evaluación no cambian (Elton y Laurillard, 1979; Fernández March, 2002).

A la luz de las evidencias empíricas encontradas, se puede afirmar que el tipo de evaluación que se plantea influye decisivamente en la manera en que los alumnos abordan sus aprendizajes. Esto lo pudieron comprobar Tiwari, Lam et al. (2005) por medio de un estudio centrado en *focus groups* con alumnos y profesores de enfermería, cuyos resultados apuntan a un efecto negativo de los sistemas de evaluación de tipo reproductivo sobre los enfoques de aprendizaje, de manera que los alumnos adoptan un enfoque superficial de cara a las tareas exigidas en la evaluación. Dicho de otra manera, y en consonancia con las conclusiones de un estudio cualitativo basado en entrevistas de Salim (2006), los estudiantes ajustan su enfoque adecuándose a las demandas de la evaluación, por lo tanto, ciertas prácticas evaluativas promueven o inhiben determinados tipos de enfoques de aprendizaje. Vermunt (2005) desde otra perspectiva, viene a señalar que los alumnos con un estilo de pensamiento crítico, es decir, aquellos que mantienen un enfoque profundo de aprendizaje, no son especialmente recompensados por el sistema de evaluación de tipo reproductivo.

En línea con lo anterior, puede ocurrir, como se deduce de la investigación de Brownlee et al. (2003), que aunque los estudiantes prefieran utilizar enfoques de aprendizaje de carácter más profundo (o transformativo), mostrarán enfoques de carácter más superficial (o reproductivo) ante un examen de corte memorístico como base del sistema de evaluación. En conclusión, si en los criterios de evaluación priman la reproducción de contenidos sobre la interrelación y estructuración de ideas, los alumnos con orientación al significado o a la comprensión o bien se adaptan y cambian el “estudiar para aprender” por el “estudiar para aprobar”, o bien fracasan o no obtienen los resultados académicos proporcionales a su esfuerzo.

No obstante, en divergencia a las investigaciones anteriores, Heijne-Penninga, Kuks, Hofman y Cohen-Schotanus (2008), en un estudio holandés comparativo entre distintos procedimientos de evaluación (memorístico o “de libro cerrado” y elaborativo

o “de libro abierto”), al contrario de lo que cabría esperar, encuentran que la evaluación de libro cerrado se relaciona en mayor medida con un mayor enfoque profundo que la evaluación de libro abierto. Entre una de las explicaciones posibles al respecto, plantean la posibilidad de que los alumnos se sientan más seguros en la preparación hacia la evaluación de libro cerrado porque es la que conocen y les permite anticiparse a ella, entregándose (profundamente) a su preparación.

#### **2.6.6.- Enfoques de aprendizaje y resultados de aprendizaje**

La satisfacción por aprender, la implicación personal, el interés por el aprendizaje, los resultados de más alta calidad o las mejores calificaciones académicas son efectos, asociaciones o factores de producto relacionados en general con el enfoque profundo. Seguidamente se analizan las investigaciones que relacionan enfoques de aprendizaje con diferentes tipos de resultados de aprendizaje, como son: las calificaciones académicas o notas, los resultados cualitativos (medidos a través de la taxonomía SOLO), los resultados afectivos asociados al nivel de satisfacción experimentada y, por último, la percepción del desarrollo de competencias desde la perspectiva del alumno.

La relación entre rendimiento académico medido normalmente a través de las calificaciones o notas y los enfoques de aprendizaje no parece ser una relación que pueda ser demostrada fácilmente. Esto depende en gran medida de los procedimientos y criterios de evaluación que se pongan en juego (como ya hemos analizado en el apartado anterior relativo a procedimientos de evaluación) y del tipo de rendimiento que realmente se esté midiendo (conceptual, procedimental o actitudinal); ambos aspectos pueden explicar las distintas conclusiones encontradas por unos y por otros (De la Fuente et al., 2008).

No obstante, cabe afirmar con Watkins (1996, citado por Torre, 2007:217) que en general el enfoque profundo se relaciona con mejores notas que el enfoque superficial. Watkins basándose en 16 estudios provenientes de un total de 9.000 sujetos de seis países distintos halla correlaciones significativas, aunque pequeñas entre rendimiento y enfoques de aprendizaje. Así, “la correlación media hallada entre rendimiento y enfoque superficial es negativa (-.11) y es positiva con el enfoque profundo (.20) y con el de logro (.19).” (Torre, 2007:217) Trigwell y Ashwin (2003), también ven confirmado este supuesto al observar que los alumnos con mejores calificaciones presentan un enfoque profundo en mayor porcentaje que los de peores calificaciones. Gargallo

(2006b) y Simon, Fincher, Robins y Baker (2006), por su parte, encuentran una relación negativa del enfoque superficial y positiva del enfoque profundo con el rendimiento académico, teniendo en cuenta la nota media de varias asignaturas; semejantes resultados obtienen De Raadt et al. (2005), Duff (2004), Goh Swee-Choo (2006) y Zeegers (2001).

Sin embargo, Van Rossum y Schenk (1984) encuentran que la relación entre el rendimiento medido a través de las notas y los enfoques de aprendizaje no es muy clara, o cuanto menos esta relación resulta menos consistente que la existente entre enfoques y evaluación cualitativa (a través de la taxonomía SOLO) de los resultados de aprendizaje. Por otra parte, en varias investigaciones no llega a encontrarse ninguna correlación estadística significativa entre enfoques de aprendizaje y calificaciones; entre ellas, las de Beckwith (1991), Gijbels et al. (2005), Recio y Cabero (2005), Salas (1998), Salim (2004), Siddiqui (2006) y Valle et al. (1998).

En un lugar intermedio se encuentran las investigaciones en las que sí se indican relaciones significativas con un enfoque determinado, pero no con los dos. Así, Valle et al. (2000) encuentra que el grupo de estudiantes con predominio de enfoque profundo presenta mejores calificaciones que el grupo con predominio de enfoque superficial, en la misma línea que Mattick, Dennis y Bligh (2004). Por su parte, Booth, Lockett y Mladenovic (1999) indican que el enfoque superficial se encuentra asociado con menor rendimiento académico, pero no se encuentra relación significativa ninguna entre enfoque profundo y rendimiento. Así mismo, Leung, Mok et al. (2008), Mayya, Rao y Ramnarayan (2004), Pandey y Zimitat (2005) y Ramburuth y Mladenovic (2004) desde diferentes partes del mundo verifican que buenas notas correlacionan negativamente con enfoque superficial.

Zeegers (2004) a pesar de que sí encuentra valor predictivo de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico universitario concluye que el factor más importante para predecir éste es el desempeño académico de los estudiantes en su experiencia previa a la universidad.

En lo que respecta a relación entre enfoques de aprendizaje y resultados cualitativos (medidos a través de la taxonomía SOLO), Van Rossum y Schenk (1984), encontraron que los estudiantes que adoptaban enfoque profundo, en su mayoría, elaboraban productos de aprendizaje correspondientes a los niveles cuarto y quinto de la taxonomía SOLO, mientras que los alumnos que adoptaban enfoque superficial no

llegaban a estos niveles y se repartían entre los tres primeros niveles. Esta misma relación la confirman Hernández Pina et al. (2005a) al observar la relación entre enfoque superficial / nivel cuantitativo y enfoque profundo / nivel cualitativo en la taxonomía SOLO.

En otra línea, Ramburuth y Mladenovic (2004), Trigwell y Prosser (1991) y Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999), indican que las producciones correspondientes a los más altos niveles de la taxonomía SOLO se relacionan positivamente con las notas o resultados cuantitativos. Según los últimos autores, estos resultados señalan una vía de información y prevención sobre los estudiantes "en riesgo", pues sugieren que los estudiantes que ingresan en la universidad situándose en un nivel SOLO muy bajo se encuentran en un mayor riesgo de fracaso universitario y por lo tanto requerirán de mayor ayuda.

Otra vía de investigación sobre la relación entre enfoques y resultados de aprendizaje es la desarrollada respecto a los resultados afectivos asociados al nivel de satisfacción experimentada. De los trabajos existentes al respecto, como el De la Fuente et al. (2008), Goh Swe-Choo (2005) y Wilson, Lizzio y Ramsden (1997), se desprende que el nivel de satisfacción se relaciona positivamente con enfoque profundo y negativamente con enfoque superficial. Muñoz (2007) coincide con Trigwell y Ashwin (2003) y Trigwell (2005) al concluir que los alumnos con enfoque profundo se encuentran más satisfechos con la educación y el clima de aula que perciben, así como más integrados en su comunidad educativa que los alumnos con enfoque superficial. Los alumnos con enfoque profundo tienden a opinar positivamente de sus relaciones entre compañeros, con los profesores y estiman que el nivel de conflictos en el aula es bajo. Además, Mondéjar-Jiménez et al. (2008) indican también una asociación entre enfoque profundo y un mayor grado de interés y menor ansiedad por la asignatura.

Por último, a pesar de que todavía las investigaciones sobre la relación entre enfoques y la percepción del desarrollo de competencias desde la perspectiva del alumno no son muy numerosas, los resultados de estas investigaciones hablan de una relación positiva entre enfoque profundo y percepción de desarrollo de competencias genéricas o transversales. Esos son los resultados recogidos tanto por Kreber (2003) como por Wilson, Lizzio y Ramsden (1997) a través del Course Experience Questionnaire de Ramsden (1991).

### **2.6.7.- Evolución de los enfoques de aprendizaje en el tiempo**

Incluimos este apartado puesto que las referencias bibliográficas encontradas al respecto han influido en gran medida en el diseño longitudinal de la presente investigación. En el transcurso de esta revisión bibliográfica advertimos que en el estado español las investigaciones realizadas hacen referencia a la comparación entre muestras diferentes de alumnos de los distintos cursos a lo largo de una carrera, pero son muy escasas por no decir inexistentes (realmente no hemos encontrado ninguna) las investigaciones de diseño longitudinal relativas a un mismo grupo de alumnos y su evolución en un curso o en la carrera. Consideramos que si bien a través de la primera aproximación se llega a resultados importantes y orientativos de la tendencia de evolución, sólo cuando el estudio es longitudinal podremos conseguir datos en torno a la evolución real experimentada y a los aspectos relacionados con ella.

#### **2.6.7.1.- Comparación entre alumnos de cursos inferiores y superiores**

Respecto a la primera aproximación, es decir, respecto a las investigaciones realizadas sobre grupos de alumnos pertenecientes a distintos cursos, se obtienen resultados muy diversos, los cuales parecen condicionados más por el tipo de titulación o por el estilo de la universidad de la que se trata que por el curso en sí.

En el contexto español, Torre (2006) analiza enfoques de aprendizaje, junto a creencias de autoeficacia y autorregulación académica, en una muestra de 1.200 estudiantes madrileños de la Universidad Pontificia Comillas pertenecientes a los cursos primero y último de diez titulaciones. Los resultados indican que existen diferencias en los enfoques de aprendizaje dependiendo del curso, adoptando los de último curso menos enfoque superficial que los de primero, aunque este fenómeno no se acompaña de un ascenso en enfoque profundo. Por lo tanto, se concluye que el tránsito por la universidad resulta eficaz de cara a modificar el enfoque superficial, pero no tanto de cara a modificar el enfoque profundo. En una línea semejante Rodríguez Rodríguez (2005), encuentra en una muestra de estudiantes granadinos de Magisterio diferencias significativas en la adopción de enfoques de aprendizaje de tal manera que los alumnos de primero tienden a usar más enfoques superficiales que profundos comparados con los alumnos de tercer curso, aunque el tamaño del efecto es pequeño.

En dirección contraria, Hernández Pina et al. (2005a) observan que el enfoque profundo de 232 alumnos portugueses de la Universidad de Minho disminuye de forma

significativa según van avanzando cursos (de primero a cuarto) en su carrera universitaria. Respecto al enfoque superficial se da un incremento según avanzan los cursos pero en este caso no llega a ser significativo estadísticamente. Por su parte, Gow y Kember (1990) señalan que al ir avanzando en los cursos se va dando un descenso de la adopción del enfoque profundo por parte de los alumnos.

Por último, ni Côté, Graillon, Waddell, Lison y Noel (2006) ni Kember et al. (1997) observan cambios significativos respecto a enfoques de aprendizaje en el tránsito de primer a tercer curso.

#### **2.6.7.2.- Investigaciones con diseño longitudinal**

Respecto a la segunda aproximación, es decir, la que se deriva de las investigaciones con un diseño longitudinal, la mayoría de ellas abarca el tramo temporal de un curso con distintas medidas a través de este. Por lo general, no parecen detectarse grandes cambios en los enfoques de aprendizaje de los alumnos en un curso.

Zeegers (2001) consigue realizar el seguimiento de 43 alumnos australianos a lo largo de 30 meses, intercalando cinco mediciones. Concluye que el “movimiento” detectado no va precisamente en la dirección óptima, especialmente en el primer año en el que disminuye algo enfoque profundo y se incrementa enfoque superficial.

Brownlee et al. (2003) por su parte realizan el seguimiento de las concepciones de aprendizaje de 29 alumnos a lo largo de un año. Se diseñan dos tiempos de medición (al comienzo y al final del curso) y a lo largo del curso los alumnos redactan un diario sobre las impresiones de su proceso de aprendizaje. Los resultados hablan de un cambio muy pequeño a nivel objetivo (comparación de las evaluaciones de las concepciones descritas al principio y al final del curso), sin embargo, cuando a los estudiantes se les pidió describir la naturaleza de los cambios experimentados en su proceso de aprendizaje, muchos reconocieron que se habían vuelto más centrados, o más conscientes.

En una línea semejante, McCune (2001) realiza un estudio cualitativo por medio de entrevistas a 19 estudiantes del primer curso que ejemplifica para una mejor profundización por medio de cinco casos concretos. Según concluye, la mayoría de los alumnos entrevistados no muestra cambios en sus enfoques de aprendizaje dignos de mencionarse a lo largo de ese primer año de universidad.



Drew Lai (1998) realiza un análisis longitudinal que abarca un período de seis meses con una muestra de 549 alumnos universitarios de primer curso de Hong Kong. Al cabo de ese tiempo no se observan cambios significativos generalizados en el enfoque superficial y sí en el enfoque profundo respecto al cual existe una caída significativa.

Najar y Davis (2001) en una investigación a lo largo de un año con 14 alumnos, e intercalando 4 mediciones, observan cómo ni los alumnos con enfoque superficial ni los alumnos con enfoque profundo muestran cambios significativos a lo largo del tiempo.

Nieminen, Lindblom-Ylänne y Lonka (2004) analizan las concepciones y enfoques de aprendizaje de 66 alumnos finlandeses en dos momentos: al inicio de la titulación y al final (al cabo de tres años). Se comprueba que ha disminuido el número de alumnos que presenta orientación a la reproducción.

#### **2.6.8.- Enfoques de aprendizaje e intervenciones educativas**

Algunas investigaciones de más de una medida (normalmente pretest-postest y muestras relacionadas) son planteadas junto a la introducción de innovaciones o experimentaciones, bien metodológicas, o bien relacionadas con el procedimiento de evaluación y su efecto en los enfoques de aprendizaje de los alumnos. Con ello se intenta analizar de qué manera las modificaciones en el contexto y en los procesos de enseñanza se relacionan con modificaciones en los enfoques de aprendizaje.

English, Lockett y Mladenovic (2004) analizan el cambio en los enfoques de aprendizaje comparando dos grupos de alumnos de primer curso de dos universidades australianas. En el grupo de una de las universidades se establece un grupo experimental y en la otra un grupo control. El grupo experimental es destinatario de una intervención pedagógica destinada a entrenar a los alumnos a mejorar sus competencias lingüísticas de redacción, integrado todo ello en la estructura del curso. Al comparar los enfoques de aprendizaje de ambos grupos después de la experimentación, se observa un incremento de enfoque profundo y una disminución del enfoque superficial en los alumnos del grupo experimental. Resultados muy semejantes consigue Brady (2005) en una intervención de carácter metacognitivo basada en el uso de mapas conceptuales.

Así mismo, Wilson y Fowler (2005) comparan una metodología convencional basada en conferencias y clases del profesor con otra basada en metodología activa (proyectos, grupos de aprendizaje) a lo largo de un semestre. En esta investigación participan 50 alumnos de tercer curso y se llega a las siguientes conclusiones: mientras que los alumnos con enfoque profundo inicial se mantienen “consistentes” con éste en cualquiera de las dos metodologías, los alumnos con enfoque superficial inicial evolucionan a mayor enfoque profundo exclusivamente en la metodología activa. Estos alumnos explican el cambio experimentado debido a sentir una mayor responsabilidad en el diseño de la acción de aprendizaje y una expectación positiva respecto a su actividad como aprendices en la metodología activa.

Kember et al. (1997) dan a conocer tres investigaciones en las que se plantean distintas intervenciones o innovaciones educativas, y se analizan las relaciones resultantes con enfoques de aprendizaje. Se concluye que cuando la metodología cambia de tradicional a metodología basada en ABP se incrementa el enfoque profundo que presentan los alumnos. Lo mismo se observa si se da más autonomía y mejor tutorización y, por último, si se ofrece la posibilidad al alumno de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Gordon y Debus (2001) también observan una evolución positiva en enfoques de aprendizaje (incremento de profundo y disminución de superficial) en un estudio con 197 estudiantes de magisterio con grupos de control y experimentales en los que variaba tanto la intervención como el tiempo de exposición. Los que mejores resultados obtuvieron fueron los alumnos del grupo que estuvo expuesto a la intervención dos cursos. A lo largo de estos se organizaron en torno a grupos cooperativos y de resolución de problemas, realizaron evaluaciones basadas en informes y presentaciones (apenas exámenes), y recibieron *feedback* por parte del profesor sobre su evolución. A su vez, los profesores también recibían *feedback* sobre la implementación de su enseñanza.

Hall, Ramsay y Raven (2004) en una intervención semejante aunque no tan extensa en el tiempo (un semestre) con estudiantes de primer curso de contabilidad demostraron que cambiando los métodos de enseñanza y evaluación se producen cambios significativos, aunque no excesivamente grandes, en los enfoques de los estudiantes, mejorando así la calidad del aprendizaje de éstos.

Relacionado con esto último y para finalizar con las investigaciones centradas en la influencia de intervenciones educativas, en la península (España-Portugal) se ubican las investigaciones realizadas por Rosário et al. (2007), Hernández Pina, Rosário, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006) y Hernández Pina et al. (2008) basadas en el material pedagógico que lleva por nombre “Cartas de Gervasio a su ombligo” (Rosário, Núñez y González-Pienda, 2006b). Dado que en dichas investigaciones se analiza también la influencia de la intervención pedagógica sobre la capacidad de autorregulación del alumno, daremos a conocer esta investigación en el siguiente capítulo.

En contraste con las investigaciones citadas en este apartado, Papinczak et al. (2008) llevan a cabo con una muestra de 213 alumnos de primero de medicina durante 20 semanas un diseño experimental con la metodología ABP, creando un grupo control y otro experimental. La intervención consiste en seminarios de autoreflexión y reflexión con compañeros sobre esa metodología en el grupo experimental. Los resultados no van en la dirección positiva esperada, e incluso aumenta el enfoque superficial en ambos grupos. Tampoco en el trabajo de Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout y Gielen (2006) basado en conferencias sobre la activación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje se consiguen los resultados esperados.

Respecto a los procedimientos de evaluación Leung, Mok et al. (2008) en un estudio realizado en Hong Kong con 278 alumnos de enfermería, analizaron la influencia de los métodos de evaluación en los enfoques de aprendizaje y no obtuvieron cambios al implementar una evaluación más centrada en la comprensión. Entre las conclusiones derivadas de las respuestas recogidas en los focus-groups de alumnos, se indica el peso de la excesiva carga de trabajo como una de las causas que se puede interponer en el proceso positivo de cambio.

-----

A lo largo de este se han analizado los factores principales que inciden en el aprendizaje universitario desde la perspectiva del alumno, así como las investigaciones al respecto. De este modo se ha podido tomar consciencia de la complejidad de los constructos analizados y de la necesaria interrelación con variables de naturaleza cognitiva y motivacional en la explicación del aprendizaje. En el capítulo siguiente nos ocupamos de dichas variables.



## **CAPÍTULO 3**

---

# **VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES QUE COMPLEMENTAN EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO**



## **CAPÍTULO 3**

### **VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES QUE COMPLEMENTAN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO.**

#### **3.0.- INTRODUCCIÓN**

Con este tercer y último capítulo del marco teórico de esta investigación se pretende completar el abordaje del aprendizaje universitario introduciendo el análisis de unas variables imprescindibles a la hora de explicar los procesos de aprendizaje en los contextos académicos. De acuerdo con la perspectiva actual de los estudiosos del aprendizaje y en plena concordancia con el paradigma SAL, se destacarían tres conjuntos de variables: Motivacionales (orientaciones de meta, autopercepciones de competencia, creencias de autoeficacia, atribuciones causales), cognitivas (autorregulación y estrategias de aprendizaje) y contextuales (tipos de tareas, contextos y métodos educativos, y percepción del alumno de ambos aspectos) (Pintrich, 2000c, 2003). Se considera que estos tres tipos de componentes se encuentran estrechamente unidos entre sí y se caracterizan por una naturaleza mixta. Es decir, aunque la división de estos conjuntos de variables se ha realizado por el carácter predominante de cada conjunto, se plantea una propuesta integradora entre los tres (Limón, 2004; Pintrich y Schunk, 2006).

En el primer capítulo de este trabajo de investigación, de alguna manera ya se ha expuesto los aspectos de carácter más contextual en el marco universitario actual; a su vez, en el segundo capítulo se ha profundizado en la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, constructo que da cuenta de la necesaria interacción entre los aspectos personales del alumno y los aspectos del contexto de cara al aprendizaje. Ahora, en este tercer capítulo, se dan a conocer mejor los aspectos de carácter más personal del alumno que inciden en el aprendizaje: las variables motivacionales y las variables cognitivas.

A lo largo de este capítulo se defiende la perspectiva según la cual el proceso de aprendizaje ante una tarea concreta empieza por un análisis simultáneo tanto de tipo cognitivo (activación de las capacidades básicas, de los conocimientos previos) como motivacional (el fin que persigue el alumno con la realización de la tarea, la percepción de capacidad para afrontarla, el control que cree que va a tener sobre los resultados). Si la valoración que el alumno hace sobre todos estos elementos resulta positiva o retardadora para él, entonces se pondrán en marcha los recursos necesarios de todo tipo (cognitivos, motivacionales y autorreguladores). Al concluir la tarea, los resultados

obtenidos inciden a su vez tanto sobre el ámbito cognitivo (adaptando esquemas de conocimiento, verificando ciertas estrategias de autorregulación, etc.) como sobre el ámbito motivacional y emocional (adaptando la imagen de uno mismo generando más autoconfianza y responsabilidad en el caso de resultados de éxito, y estimulando tal vez posturas autodefensivas en caso de fracaso) (González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega y García, 1997). Al respecto, tanto Boekaerts (1996) como Pintrich y De Groot (1990) o Zusho, Pintrich y Coppola (2003), entre otros, señalan la necesidad de "voluntad" (will) y "habilidad" (skill) para aprender, ambos aspectos imbricados entre sí.

Actualmente, la conciencia de esta interrelación entre variables cognitivas y motivacionales es compartida por los investigadores del tema (Alonso y Montero, 2005; Monereo, 2007a; Pintrich, 2000c, 2003; Pintrich y Schunk, 2006), por ello, a pesar de que normalmente el estudio teórico de cada variable se realiza por separado, esta conciencia de la interrelación se observa en los trabajos empíricos respecto a ambos tipos de aspectos de manera integrada (González-Pienda et al., 1997). Teniendo en cuenta todo esto, a lo largo de este capítulo, a pesar de que las variables cognitivo-motivacionales se analizan por separado con fines expositivos, en un último apartado se dan a conocer distintos trabajos de investigación que contribuyen a ampliar el horizonte en la comprensión de cómo estas se interrelacionan.

### **3.1.- MOTIVACIÓN ACADÉMICA O MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE**

A pesar de la amplitud y la falta de límites claros respecto a lo que se refiere a los elementos que integran la motivación (González Cabanach, Valle, Núñez, González-Pienda, 1996; González Fernández, 2007; Pintrich y Schunk, 2006), parece haber el suficiente acuerdo para afirmar que ante todo es un mecanismo complejo en el que participan factores diversos (tanto referidos a la persona como a su entorno actual, retrospectivo y prospectivo) y en el que están presentes procesos de índole cognitiva, emocional y contextual que mediatizan la activación, la dirección y persistencia de la conducta humana (Castejón et al., 2006; De la Fuente, 2004; Pintrich, 2000a).

Llevado al terreno académico, es inevitable señalar la relación recíproca existente entre motivación y aprendizaje. Es decir, la motivación influye en el aprendizaje, y en la ejecución de las tareas, y a su vez, lo que los estudiantes consiguen aprender o logran hacer influye en su motivación. Dicho de otro modo: "Cuando los estudiantes alcanzan metas de aprendizaje establecidas, la consecución de éstas les lleva a que estén convencidos de que reúnen los requisitos necesarios para aprender. Esas creencias los motivan a establecer, de nuevo, otras metas nuevas y desafiantes." (Schunk, 1991, citado por Pintrich y Schunk, 2006:7).



### 3.1.1.- Componentes de la motivación académica

Respecto a cuáles son estos factores principales y qué procesos mediatizan la motivación académica a lo largo del tiempo se han dado a conocer variadas teorías y excede de nuestros objetivos hacer un análisis exhaustivo de ellas. Actualmente las teorías sobre motivación (Alonso y Montero, 2005; Gonzalez Cabanach et al., 1996; Pintrich, 2003, Pintrich y Schunk, 2006) coinciden mínimamente en dos factores básicos e interrelacionados como condicionantes de la motivación:

a) El significado que el alumno asigna a lo que se le propone. Este significado tiene un carácter totalmente personal puesto que se relaciona con las razones, objetivos o metas que son importantes para el alumno de cara a involucrarse en el aprendizaje.

b) La posibilidad que el alumno cree que tiene para poder afrontar y superar las dificultades que pueda encontrar. Se haría referencia a las creencias sobre la propia habilidad para desempeñar la tarea que se le propone, (la *autopercepción académica* o imagen de uno mismo como aprendiz) así como a la interpretación que el alumno realiza sobre los resultados de aprendizaje que va obteniendo (las *atribuciones causales* sobre los resultados del aprendizaje)

En función del significado que otorga a la tarea y de la posibilidad que el alumno cree tener para afrontarla, se activan otros procesos de tipo cognitivo relacionados con el coste de tiempo y esfuerzo que el alumno prevé que le va a suponer la tarea, en función de su *background* académico (conocimiento previo, estrategias de aprendizaje y capacidad autorreguladora) (Alonso y Montero, 2005), y también se activan procesos de tipo emocional o afectivo, relacionados con sus reacciones afectivas ante las tareas de aprendizaje (González-Torres, 1997; Huertas, 2009; Pintrich, 2000c; Pintrich y De Groot, 1990). Así mismo, el contexto de enseñanza-aprendizaje es crucial para la conducta motivada, pudiéndose distinguir los siguientes factores que influyen en ella: la naturaleza de las tareas académicas, la estructura de los objetivos y el sistema de evaluación del curso, los métodos de enseñanza, la actitud del profesor y el clima de aula (Ames, 1992; Pintrich 2000c, 2003).

Por lo tanto, hoy en día la motivación académica se considera condicionada por aspectos personales y contextuales, considerándose componentes claves los aspectos pedagógicos y sociales del contexto (interacciones humanas, clima de aula, metodología y sistema de evaluación), los aspectos más puramente motivacionales (tipos de metas académicas, expectativas y percepciones sobre sí mismo y los

resultados académicos) y los aspectos cognitivos (conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, etc.) (Boekaerts et al., 2000; Pintrich, 2000b; Pintrich y De Groot, 1990). Todos estos aspectos se hallan interrelacionados.

Una vez constatada la interrelación de todos los componentes, a continuación se analizan las variables más estrechamente relacionadas con la esfera de lo motivacional: las metas académicas, la autopercepción académica y las atribuciones causales sobre el rendimiento académico.

### **3.1.2.- Las metas académicas<sup>28</sup> y las orientaciones de meta**

Existe cierta imprecisión a la hora de hacer referencia a las metas académicas tanto respecto a la conceptualización como a la terminología a utilizar<sup>29</sup>. Mientras unos hablan prioritariamente de metas (Alonso, 1997, 2005; González Fernández, 2007), otros distinguen entre metas y orientaciones a metas (De la Fuente, 2004), y otros hablan únicamente de orientaciones motivacionales de tipo general (Ryan y Deci, 2000). Por otra parte, incluso entre los que presentan un mismo concepto, utilizan distintas denominaciones refiriéndose al mismo tipo de meta o de orientación que otros (González Fernández, 2007; Mas y Medinas, 2007; Pintrich y Schunk, 2006).

No es nuestra pretensión extendernos aquí sobre las distintas conceptualizaciones y denominaciones que hemos encontrado en la literatura al respecto. Nuestra composición de lugar al respecto coincide con la presentada por Pintrich y Schunk (2006) según la cual la motivación necesariamente trae consigo unas metas que otorgan la dirección y la fuerza a la acción de aprender, y también coincidimos con la representación de Huertas (2009:167) el cual defiende que “en torno a las metas se organizan otros componentes que afectan a la motivación, formando las orientaciones motivacionales: Estas son un conglomerado de factores psicológicos en los que se interrelacionan metas, autovaloraciones, pensamientos y estrategias cognitivas, afectos y emociones, atribuciones y expectativas”.

Por último, aclarar que en esta investigación se utiliza el término “orientación de meta” presente en De la Fuente (2004) en el mismo sentido que otros autores utilizan el término “orientación a meta”.

---

<sup>28</sup> Las *metas académicas* son incluidas como un sub-apartado de la motivación académica por su naturaleza común; por su parte, tanto a la autopercepción académica como a las atribuciones causales se les dedica su propio apartado dado que estas variables, aunque estrechamente relacionadas con la motivación como ya ha quedado expuesto, poseen una identidad propia.

<sup>29</sup> Las designamos así para no dar lugar a confundirlas con las *metas de aprendizaje* versus *metas de rendimiento o resultado* que analizaremos en este apartado.

Seguidamente analizamos los distintos aspectos referidos a cada concepto: metas académicas por un lado, y orientaciones de meta, por otro.

### **3.1.2.1.- Conceptualización y clasificación de las metas académicas**

De acuerdo con González Fernández (2007:7) entendemos por meta académica “una representación cognitiva de lo que queremos que suceda o de lo que deseamos evitar”; dicho de otro modo, una meta académica se entiende como el motivo y el propósito que cada alumno se representa sobre la realización de las tareas académicas. Dichas metas no siempre son explícitamente formuladas y pueden cambiar con el tiempo y la experiencia (Pintrinch y Schunk, 2006).

De la Fuente (2004) habla de una clasificación denominada “normativa o clásica” que presupone que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta académica por la que abordan el aprendizaje. Así, las metas se pueden dividir en *metas de aprendizaje o de tarea* versus *metas del rendimiento o del “yo”*. Las primeras tendrían como propósito incrementar el aprendizaje sobre la tarea propuesta, las segundas, por el contrario, se aparejan con un fin externo al aprendizaje relativo a esa tarea. Esta clasificación “normativa” se centra especialmente en las metas de tipo académico, obviando en cierta manera las de tipo social.

En la tabla 8 puede observarse cómo Alonso (1997) abre ese abanico normativo y añade más matices en esa clasificación, a la vez que introduce metas propias de la actividad escolar relacionadas con aspectos sociales más que académicos. A su vez, se proponen ejemplos de la representación discursiva que hace el alumno respecto a cada meta por medio de los ítems del cuestionario MEVA<sup>30</sup> (Alonso, 2005).

---

<sup>30</sup> Acrónimo de “Motivaciones, Expectativas y Valores-intereses relacionados con el Aprendizaje”. Se trata de un cuestionario destinado a estudiantes de Secundaria y Bachillerato construido para evaluar el grado en que es importante para los estudiantes la consecución de determinadas metas.

**Tabla 8. Metas de la actividad escolar**

<b>Metas de la actividad escolar</b>		<b>Ejemplos de actitudes y conductas respecto a esa meta</b>
<b>Metas relacionadas con la tarea</b>	Incrementar la propia competencia	«Cuando un profesor pide voluntarios para hacer un problema o una tarea, suelo ofrecerme yo, porque si te equivocas, te corrige y así aprendes más».
	Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea	«Normalmente preparo los exámenes con tiempo y estudiando mucho»
	Deseo de ayudar o de ser útil	«Mi interés por aprender aumenta cuando pienso que lo que estoy estudiando puede servirme para ayudar a otras personas»
<b>Metas relacionadas con la autovaloración (el yo)</b>	Experimentar el orgullo que sigue al éxito	«Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas».
	Evitar los juicios negativos de competencia (miedo al fracaso)	«Cuando me pregunta el profesor a veces me pongo tan nervioso/a que me bloqueo y se me olvida lo que he estudiado».
	Deseo de influir en los otros (motivación de poder)	«A menudo doy mi opinión aunque nadie me la pida, porque me gusta que se me tenga en cuenta».
<b>Metas relacionadas con la valoración social</b>	Experimentar la aprobación del profesor y evitar su rechazo	«Cuando veo que los profesores me escuchan con atención y me tratan con respeto, es cuando realmente pongo interés y me esfuerzo por comprender y aprender lo que enseñan»
	Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo	«En clase, si tengo que estudiar o trabajar con algún compañero/a, pongo más interés y lo hago más a gusto y mejor que si he de trabajar solo /a».
<b>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</b>	Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas	«Si mis padres o mi profesor me ofrecen algo por sacar una determinada nota, me esfuerzo mucho más por aprender».
	Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas	«Estudio sólo cuando tengo que examinarme»

Fuente: Adaptación de Alonso (1997:19) y Alonso (2005:405)

### 3.1.2.2.- Conceptualización y clasificación de las orientaciones de meta

Coincidimos con Alonso en que las orientaciones de meta “suponen la conjunción de ciertas metas, expectativas y estrategias de actuación” (Alonso, 2005:405), es decir, al hablar de orientaciones a meta en cierta manera hablamos de un sistema de clasificación más reducido pero también más completo que el de metas académicas, lo cual ayuda a avanzar en la teorización y en la comparación de trabajos empíricos.

Según el modelo “clásico o normativo” (De la Fuente, 2004) las distintas metas se pueden englobar en dos categorías generales prototípicas de orientación de meta: una de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Seguidamente se exponen las características que presentan cada tipo de orientación (De la Fuente, 2004; González-Torres, 1997; Martall, 2005; Mas y Medinas, 2007; Monereo, 2007b; Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2004; Pozo, 1996; Rinaudo, De la Barrera y Donolo, 2006; Ryan y Deci, 2000):

#### a) Orientación de meta de carácter intrínseco (de aprendizaje o de dominio):

La razón o el motivo para aprender proceden del propio sujeto (interés por saber y aprender, deseo de desafiarse a sí mismo, satisfacción de la curiosidad, sensación de dominio y competencia).

Se asume el abordaje y la ejecución de la tarea por uno mismo de manera intencional y consciente utilizándose para ello estrategias cognitivas y metacognitivas a lo largo del proceso con el objetivo de ejecutar la tarea y mejorar el dominio sobre esas estrategias. Respecto a los resultados obtenidos, el alumno muestra capacidad para autoevaluarse y marcarse líneas de mejora, tendiendo a autoreforzarse respecto a lo bien hecho y a analizar lo que está por mejorar.

Es decir, predominaría un patrón motivacional de "dominio" (*mastery oriented*) según el cual el alumno acepta nuevos retos académicos para sentir que aprende y se supera (González Cabanach et al., 1996).

#### b) Orientación de meta de carácter extrínseco (de resultado o de rendimiento):

La razón o el motivo para aprender proceden del exterior y no de uno mismo, frecuentemente debido a la percepción de presión de otras personas o situaciones (bien por obtener la aprobación, juicios positivos de los padres o

profesores normalmente, o recompensas de todo tipo) o bien por la evitación de consecuencias negativas (castigos, juicios negativos o desaprobación).

El abordaje y ejecución de la tarea raramente es asumida por iniciativa propia, se asume como un deber u obligación, utilizándose estrategias simples de aprendizaje con la intención de salir del paso. Respecto a los resultados obtenidos el alumno no muestra capacidad para autoevaluarse y marcarse líneas de mejora, apareciendo cierta tendencia a justificaciones extremas: “balones fuera” o “victimismo”.

Es decir, predominaría un patrón motivacional de "indefensión" (*helpless*) según el cual el alumno intenta evitar los retos académicos por miedo a que queden al descubierto sus pocas capacidades (González Cabanach et al., 1996)

No obstante, cada clasificación de estas por sí sola (bien sea desde la tipología de metas académicas, o bien desde las orientaciones de meta) no parecen suficientes para explicar los procesos motivacionales respecto al aprendizaje, lo cual ha llevado a considerar otro tipo de clasificación respecto a las orientaciones de meta (De la Fuente, 2004): Las orientaciones de meta desde la teoría de las metas múltiples.

Respecto a esta última clasificación, Huertas (2009) así como Rodríguez et al. (2001) defienden la existencia de tres principales orientaciones de meta, introduciendo el aspecto de “aproximación” o “evitación” hacia las metas, lo cual contribuye a diferenciar más específicamente entre los alumnos anteriormente identificados con motivación extrínseca. Las orientaciones de meta serían las siguientes:

- Orientación de meta de aproximación al aprendizaje: centrada en conseguir aprendizaje y desarrollo de la competencia. Se correspondería claramente, tanto en el motivo para aprender como en el abordaje y ejecución de la tarea, con la orientación de meta de carácter intrínseco.
- Orientación de meta de aproximación al rendimiento o resultado: centrada en obtener buenas calificaciones y avanzar en los estudios, superar a los compañeros o buscar el reconocimiento público. Aunque el motivo para aprender no es puramente intrínseco, el abordaje y la ejecución de las tareas sí pueden seguir unos parámetros muy semejantes a la orientación de meta de carácter intrínseco expuestos anteriormente.

- Orientación de meta de evitación del rendimiento o resultado: centrada en evitar calificaciones negativas y juicios desfavorables sobre la competencia que hagan sentirse al alumno inferior o parecer menos inteligente, o que puedan hacerle ser objeto de rechazo social. Se correspondería claramente, tanto en el motivo para aprender como en el abordaje y ejecución de la tarea con la orientación de meta de carácter extrínseco.

Alonso (2005) de acuerdo con las tres orientaciones motivacionales anteriores — aprendizaje, resultado y evitación—, además pone de manifiesto la importancia que tienen para la motivación por aprender algunas metas específicas de carácter social, como por ejemplo “el deseo de ayudar”. Por su parte, González Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán (2008) en consonancia con ese mismo marco diferencian también las dos tendencias, de aproximación y de evitación, y observan que así como la meta de aproximación al resultado se asocia a emociones más comunes con las metas de aprendizaje, y que normalmente son emociones positivas (aunque en las de resultado hay elementos estresores que no aparecen en las de aprendizaje), son las orientaciones de meta de evitación del rendimiento las que se asocian a emociones negativas y hacen más vulnerable al alumno a experimentar estrés académico. Este tipo de orientación de meta se acompaña también de ciertas estrategias de autoprotección como son el *self-handicapping* y el pesimismo defensivo (Rodríguez, González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004; Valle et al., 2007).

Si bien desde la perspectiva “normativa o clásica” sobre las orientaciones de meta se defiende que cada alumno se define en función de un tipo de meta en concreto, actualmente se habla de una reformulación de la anterior clasificación normativa, denominada “teoría de las metas múltiples” (De la Fuente, 2004; González Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Huertas, 2009; Pintrich, 2000b; Rodríguez et al., 2001). En coherencia con la teoría de las metas múltiples, se plantea que las metas de aproximación, de cualquier tipo (al aprendizaje o al resultado), pueden conducir al aprendizaje y que no es apropiado pensar que las metas de resultado están siempre asociadas a estudiantes “desadaptados” académicamente. Esto es posible puesto que un alumno puede presentar inicialmente orientación de meta de aprendizaje y al observar buenos resultados académicos también ir sintiéndose orientado hacia una meta de aproximación al resultado. Y por el contrario, también es posible que un alumno que en un inicio se oriente a meta de resultado, con el tiempo y si el contexto así se lo exige, vaya también acercándose hacia una orientación de

meta de aproximación al aprendizaje. Estas transiciones y combinaciones pueden darse y no tienen porqué ser negativas: el motivo intrínseco de entender y dominar una materia y el motivo extrínseco de conseguir unas buenas calificaciones pueden combinarse en un buen estudiante. En cambio la orientación de meta de evitación de resultado sí se asocia a bajo rendimiento.

Entre los puntos más señalados de la “teoría de las metas múltiples”, destacarían los siguientes:

a) los alumnos pueden utilizar de manera combinada e interactiva (dependiendo de las situaciones académicas) diferentes tipos de orientaciones de meta de aproximación, puesto que éstas no son mutuamente excluyentes, pudiéndose dar ambos tipos de orientaciones motivacionales en la misma persona. Se puede observar, incluso, que los estudiantes que presentan orientaciones combinadas de meta muestran una mayor capacidad para adaptarse al contexto del aula que otros estudiantes dejándose así guiar por una “motivación situada” (Huertas y Agudo, 2003).

b) las metas sociales son importantes en el contexto académico y pueden también combinarse con las orientaciones de meta de aproximación al aprendizaje. Entre las metas sociales se sitúan, por ejemplo, el deseo de ayudar o de ser útil y el deseo de ser aceptado por los compañeros de clase (Alonso, 1997, 2005; Valle, González Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Las evidencias empíricas de los últimos años parecen avalar esta teoría y en consonancia con el marco socio-constructivista, se observa que un aprendizaje significativo, estratégico y autónomo es posible principalmente si el alumno presenta preferentemente una orientación de meta de aproximación al aprendizaje, pero también si combina ésta con la orientación de meta de aproximación al resultado (González Cabanach et al., 1999; Pintrich, 2000b). En base a estos estudios la motivación académica “debería entenderse como un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que pueden funcionar compensándose, convergiendo en la misma dirección o entrando en conflicto” (Rodríguez et al., 2008:160). Así mismo, “las metas en cuanto representaciones cognitivas, pueden mostrar tanto una cierta estabilidad intraindividual como una cierta sensibilidad contextual y situacional” (Rodríguez et al., 2001:549).



### 3.1.3.- Factores contextuales académicos que influyen en las orientaciones de meta de los alumnos

En línea con esta última afirmación, respecto a que en la naturaleza de las orientaciones de meta no puede obviarse la influencia que las diferentes variables contextuales pueden llegar a tener, Pintrich y Schunk (2006) coinciden con Ames (1992) y Epstein (1989) en la utilización del acrónimo TARGET como sistema útil para identificar las áreas o dimensiones contextuales que influyen en las orientaciones de meta de los alumnos (**T**asks, **A**uthority, **R**ecognition, **G**rouping, **E**valuation, and **T**ime), es decir, seis áreas en las que los docentes pueden influir a efectos de estimular determinadas orientaciones de meta y, en sentido positivo, potenciar deseos intrínsecos de aprender (Ames y Archer, 1988). A pesar de que el modelo se planteó en su día en referencia a la clasificación “normativa” de tipos de metas, es extrapolable también al actual marco relativo a las múltiples metas. En la tabla 9, recogidos de diversos autores (Alonso y Montero, 2005; Ames, 1992; Biggs, 2005; Boekaerts, 2006; Huertas, 2009; Morales 1999; Pintrich, 2000c; Pintrich y Schunk, 2006) pueden observarse más detenidamente los objetivos de cada área o dimensión, así como las posibles estrategias de cara a promover la orientación de meta de aproximación al aprendizaje y minimizar la orientación de meta de evitación.

**Tabla 9. Modelo TARGET para la potenciación de la orientación motivacional intrínseca por aprender**

Área	Objetivos	Estrategias
<b>Tasks:</b> Diseño de tareas y actividades de aprendizaje	Incrementar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje  Lograr un aprendizaje significativo	Tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos a la hora del diseño curricular.  Fomentar las tareas relacionadas con los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes (con lo que conocen y les resulta familiar)  Fomentar tareas que supongan un reto moderado (ni muy fáciles ni muy difíciles).  Crear continuos equilibrios y desequilibrios cognitivos (preguntar, generar interrogantes, etc.)  Facilitar la atribución de sentido y significado a las actividades y contenidos de aprendizaje por medio de variados enfoques metodológicos.

Área	Objetivos	Estrategias
<b>Authority:</b> Distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase	Permitir que los estudiantes tomen decisiones y asuman responsabilidades	<p>Proponer situaciones en las que realmente el alumno tenga que elegir.</p> <p>Dar oportunidades para el desarrollo de la independencia y la responsabilidad.</p>
<b>Recognition:</b> Oportunidades de progreso y reconocimiento a todos los alumnos.	<p>Proporcionar oportunidades de reconocimiento por el aprendizaje a todos los estudiantes.</p> <p>Reconocer la búsqueda de desafíos e innovación</p>	<p>Programar para garantizar probabilidades de éxito</p> <p>Reconocer el esfuerzo y la dedicación del alumno (y no sólo el lograr un mejor desempeño que otros), así como el progreso de los estudiantes en la resolución de tareas complejas.</p> <p>Reconocer la creatividad del alumno.</p>
<b>Grouping :</b> Distribución social del aula, clima de aula, agrupamientos.	<p>Crear un entorno de aceptación y apreciación de todos los estudiantes, un <i>clima afectivo, estimulante y de respeto</i>.</p> <p>Ampliar la variedad de interacción personal de cada alumno.</p> <p>Fomentar el desarrollo de habilidades sociales.</p>	<p>Dirigirse a los alumnos por su nombre, aproximación individualizada y personal.</p> <p>Proporcionar oportunidades para el aprendizaje cooperativo.</p> <p>Fomentar la participación en múltiples grupos para incrementar el rango de interacción con los compañeros.</p> <p>Evitar formar grupos homogéneos en base las habilidades y fortalezas de los estudiantes.</p>
<b>Evaluation:</b> Prácticas de evaluación	Desarrollar procesos de evaluación y calificación equilibrados y personalizados	<p>Reducir el énfasis en las comparaciones sociales del desempeño: plantear una "evaluación criterial" que ponga el acento sobre los propios logros de los alumnos, y que permita valorar el esfuerzo personal realizado.</p> <p>Dar a los estudiantes oportunidades para mejorar su desempeño.</p> <p>Favorecer la evaluación que refleje el progreso personal de cada estudiante.</p> <p>Fomentar los procesos de autoevaluación, tanto por parte del alumno como del profesor</p>
<b>Time:</b> Diseño del ritmo de las actividades	Permitir que las características de la tarea de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes determinen el tiempo a dedicar	<p>Cuidar que el currículum no esté excesivamente cargado de contenidos ni de trabajos a realizar.</p> <p>Permitir que los estudiantes progresen a su propio ritmo, cada vez que sea posible.</p> <p>Fomentar la flexibilidad en la planificación de las experiencias de aprendizaje evitando la rigidez en el uso del tiempo.</p>

Como puede derivarse de la lectura de dicho cuadro, tanto objetivos como estrategias dirigidos a alimentar la motivación académica intrínseca, requieren de la consideración de las necesidades psicológicas innatas respecto a la competencia, a la autonomía, y a la vinculación de las personas (Deci y Ryan, 2000).

#### **3.1.4.- Medida y evaluación de las orientaciones de meta**

Como es de esperar, derivado de la abundancia de planteamientos sobre metas académicas y orientaciones de meta, existen distintos instrumentos diseñados para evaluarlas, y cada uno de ellos se orienta a medir aquello que teóricamente defiende: hacia la concepción “normativa o clásica”, o la concepción de “la teoría de las múltiples metas”. A continuación, sin intención de ser exhaustivos, se presentan unas breves referencias de instrumentos utilizados en el ámbito universitario sobre la medida y evaluación de la motivación y las metas académicas.

- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), elaborado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Este instrumento permite conocer y evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. Consta de un total de 81 ítems que representan a quince variables agrupadas en dos áreas principales: el área de la motivación y el área de las estrategias de aprendizaje. Por lo que respecta a la escala de motivación, ésta mide seis dimensiones motivacionales a través de 31 ítems. Las dimensiones son las siguientes:
  - orientación a metas intrínsecas (4 ítems)
  - orientación a metas extrínsecas (4 ítems)
  - valor dado a la tarea (6 ítems)
  - creencias de control del aprendizaje (4 ítems)
  - creencias de autoeficacia ante el aprendizaje y el desempeño (8 ítems)
  - ansiedad ante las pruebas (5 ítems)

Roces, Tourón y González-Torres (1995b) elaboran el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM), resultado de la traducción y adaptación al español del MSLQ.

- *Cuestionario de Metas Académicas* (CMA) o *Achievement Goals Tendencies Questionnaire* (AGTQ) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991). Este cuestionario está compuesto por 20 ítems representativos de tres orientaciones de meta:

- *Metas de Aprendizaje* (8 ítems): representan la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia,
- *Metas de Logro* (6 ítems): representan la tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios.
- *Metas de Refuerzo Social* (6 ítems): representan la tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores.
- *Escala de Orientación a Metas* de Skaalvik (1997). Este cuestionario consta de 22 ítems que recogen cuatro orientaciones de meta diferenciadas según la tendencia de aproximación y de evitación a la meta:
  - *Metas de aproximación a la tarea* (6 ítems): centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito
  - *Metas de evitación de la tarea* (4 ítems): centradas en evitar el esfuerzo y el trabajo académico.
  - *Metas de mejora del yo* (6 ítems): centradas en demostrar una mayor capacidad y rendimiento que los demás
  - *Metas en defensa del yo* (6 ítems): centradas en evitar juicios negativos por parte de los demás o en evitar parecer poco competente.

A partir de estos instrumentos principales, otros investigadores han creado instrumentos “ad hoc”, dependiendo del contexto educativo en que son utilizados (Mas y Medinas, 2007; Miguez, 2005).

Para finalizar con el tema de la motivación, dado que ésta es uno de los elementos más relevantes que influyen en la decisión de matricularse en estudios universitarios (González López, 2005), entre otros de carácter académico, social y económico, a

continuación, en la tabla 10 se exponen algunas investigaciones relativas al tipo de motivación subyacente a la elección de carrera universitaria y los motivos correspondientes propuestos a valoración por los alumnos en ellas.

**Tabla 10. Motivos a valorar en las diferentes investigaciones sobre motivación de elección de carrera universitaria.**

Investig.	Gámez y Marrero (2003)	Esquivel y Rojas (2005)	González López (2005)	Navarro, Bosch y Escarrer (2008)	Barberá, Candela y Ramos (2008)
<b>Motivos a valorar</b>	Metas personales Metas sociales-interpersonales Metas de aprendizaje	Autorrealización Conocimiento Reconocimiento Poder Seguridad Cambio Logro Afiliación	Gusto personal Facilidad Tradición familiar Estatus y condiciones laborales Oportunidades de empleo Imposibilidad de acceder a otra carrera	Me gusta/Por vocación Salidas laborales Interés por el tema Para completar mi formación Tener un buen trabajo Para tener buen futuro/futuro cómodo/calidad de vida Para ayudar a otras personas Ganar un buen sueldo o tener estabilidad económica	Motivos de tipo extrínseco basados en el éxito y prestigio profesional Motivación intrínseca de tipo vocacional La curiosidad y el interés personal Motivaciones ajenas

Una vez analizados los distintos aspectos relacionados con las metas y orientaciones de meta académicas como componentes básicos de la motivación, se expone a continuación, el análisis sobre la autopercepción académica, estrechamente relacionada con ésta.

### **3.2.- APROXIMACIÓN A LA AUTOPERCEPCIÓN ACADÉMICA**

Tal y como se mencionaba en el apartado 3.1.1, entre los factores básicos condicionantes de la motivación académica, tanto como el tipo de meta que el alumno persigue de cara a involucrarse en una tarea, también se situaban las creencias sobre la propia habilidad para desempeñar la tarea que se le propone (la *autopercepción académica* o imagen de uno mismo como aprendiz). Es más, incluso se pueden observar que alumnos con orientaciones de meta muy dispar pueden llegar a abordar

de manera muy semejante una tarea siempre que tengan la confianza en su capacidad para ejecutar esa tarea. Es decir, la percepción de la capacidad propia surge como un elemento mediador entre la meta que el alumno persigue y su activación para el aprendizaje porque “no basta con conocer con claridad aquello que deseamos lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo. No basta con *ser capaz de*; es preciso *juzgarse capaz de* utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas.” (Prieto, 2001:1). Esta confianza y expectativas positivas en las propias capacidades ejercen de estímulo en la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje (Cerezo y Casanova, 2004; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

Bandura, en la línea de la consideración de los procesos cognitivos como importantes mediadores entre el ambiente y la conducta, fue pionero en el estudio del pensamiento autoreferencial como mediador de la acción (Salanova, 2004). Según Bandura (2004) una de las capacidades básicas fundamentales de la acción humana y que posibilita al ser humano ejercitar el control sobre su propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan a su vida es su capacidad de “agenciación” (Tejada, 2005) que se expresa a través de cuatro características fundamentales: la intencionalidad (planes de acción), la previsión (anticipo de resultados), la auto-reactividad (autorregulación y supervisión de las acciones) y la auto-reflexividad. En función de esta última las personas no son sólo agentes de sus acciones sino que también son examinadores de sus pensamientos tanto respecto a lo que les rodea como a sí mismos.

### **3.2.1.- Aproximación a la autopercepción académica**

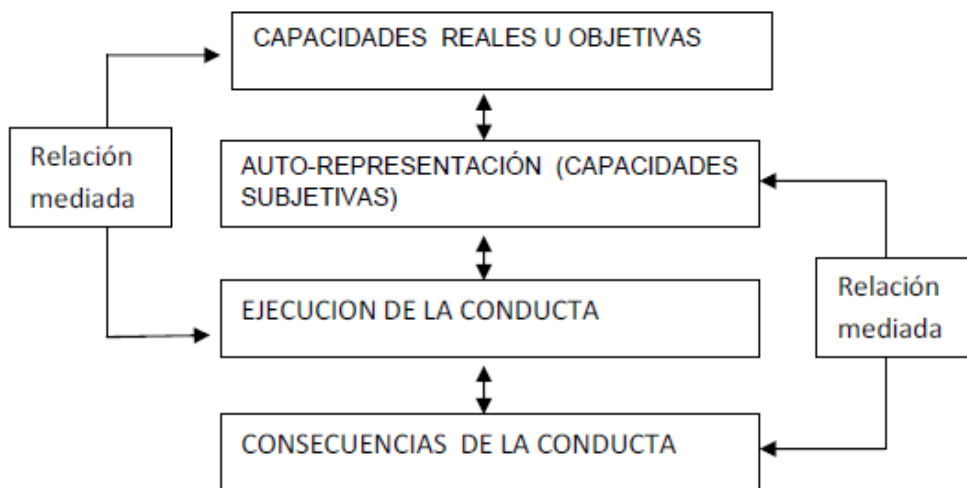
Bandura (1977), en su teoría social-cognitiva subraya el importante papel que desempeña la capacidad para el pensamiento autorreferencial (lo que uno se dice a sí mismo) por medio de la cual el ser humano interacciona con otros y actúa en su contexto vivencial. Para que esto sea posible, el ser humano, a diferencia de los animales, dispone de un sistema mental interno que le capacita para realizar un proceso de autorreflexión y control sobre sus pensamientos, sus sentimientos, sus motivaciones y conductas. Entre los pensamientos autorreferenciales que el ser humano desarrolla en su interacción con el ambiente sobresalen por su influencia en la iniciación, mantenimiento y finalización de la conducta las creencias sobre sí mismo. Es más, la manera en que el ser humano interactúa con el mundo es el producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades respecto a la conducta que el contexto le exige (Bandura, 1977, 1993, 2004).

De este modo, si bien son importantes las habilidades o capacidades reales que la persona posee (lo que conoce, lo que sabe hacer, lo que ha aprendido en su historia previa o los resultados de sus actuaciones previas), la creencia en la propia capacidad para actuar en el contexto demuestra tener un alto poder predictivo de los logros futuros. No obstante, el planteamiento sobre este fenómeno no es un planteamiento ingenuo, según el cual podría pensarse que la persona puede realizar adecuadamente tareas que rebasan sus capacidades con sólo creer que lo puede hacer, y reconoce que para que los logros aparezcan se requiere de cierto equilibrio entre las creencias en la propia capacidad y la capacidad real que la persona posee (Bandura, 1977). Ambos aspectos mantienen una relación recíproca y se retroalimentan, como ejemplifica Velásquez (2009:232): “la perspectiva hipotética que tenga una persona de su capacidad de jugar fútbol, por ejemplo, determinará en buena medida su desempeño en esta área deportiva; pero, a su vez, el desempeño real que tal persona obtenga en un determinado partido, fortalecerá o afectará esa creencia y perspectiva de su desempeño subjetivo.”

Dejando a un lado el fútbol y volviendo al terreno que nos ocupa, si partimos de la base (tal y como ya se ha explicado en el apartado 1.2. del primer capítulo, al hablar del aprendizaje significativo y estratégico) de que aprender es atribuir sentido personal a aquello que pretendemos aprender, esta atribución de sentido necesariamente implica la persona en toda su globalidad, y por lo tanto, en ese proceso de aprendizaje inevitablemente harán su aparición los aspectos relacionados no sólo con la representación de la tarea y su ejecución, sino también los aspectos relacionados con la representación que la persona tiene de sí misma como ejecutora de la tarea. Esta auto-representación constituye un constructo esencial en el análisis de los procesos de aprendizaje (Miras, 2005).

Recopilando lo dicho hasta ahora, se vuelve importante apuntalar dos ideas básicas respecto a la importancia e influencia que tienen los pensamientos sobre las capacidades propias o la auto-representación como aprendiz que las personas hacen sobre sí mismas. En la figura 4 pueden observarse las relaciones entre los distintos elementos ya mencionados: las capacidades reales u objetivas de la persona, la auto-representación que la persona hace de sus capacidades (capacidades subjetivas), la ejecución de la conducta (de aprender) y las consecuencias que se derivan de ella (logro o fracaso).

**Figura 4. Esquema de las relaciones entre capacidad y ejecución de la conducta**



Fuente: adaptado de Peralbo, Sánchez y Simón (1986:40)

Como puede apreciarse en la figura 4: a) no existiría una relación directa entre las capacidades reales y la ejecución de la conducta (aunque, por supuesto, sí existe relación), sino que entre ambas mediarían las capacidades subjetivas, es decir, las capacidades que el sujeto cree poseer. b) las consecuencias de la conducta retroalimentan las capacidades subjetivas para una futura ejecución de la conducta. Como veremos en el apartado 3.3., la atribución causal sobre esas consecuencias vendría a ser el constructo mediador entre las consecuencias de la conducta y las capacidades subjetivas que forman parte de la auto-representación como aprendiz.

La auto-representación como aprendiz viene a constituirse, por tanto, en uno de los centros neurálgicos del proceso de aprendizaje (Bandura, 1977; Gargallo, 2006a; González-Pienda et al., 1997). No obstante, no existe un acuerdo unánime a la hora de plantear el concepto auto-representacional concreto sobre el que se quiere hacer hincapié ni, por lo tanto, a la hora de denominar con un vocabulario común esa auto-representación (Pajares, 1996). Así, son dos los conceptos más destacados referidos a la auto-representación como aprendiz: el autoconcepto y la autoeficacia académica. Dejando claro que no es pretensión de este trabajo de investigación entrar en debate y análisis exhaustivo sobre ambos constructos, seguidamente se trata de dilucidar de la manera más sencilla posible los aspectos que los unen y los separan.

### **3.2.1.1.- Autoconcepto académico**

El autoconcepto viene a representar la idea del YO como objeto de conocimiento en sí mismo (¿quién soy yo?) la concepción que uno tiene de sí mismo como ser físico,



social y espiritual (García y Musitu, 2001). Se constituiría como una dimensión cognitiva de esa representación (¿qué conozco de mí mismo?) y se explicaría por medio de componentes descriptivos (¿qué características poseo?) desde una noción pluridimensional, es decir, desde diversos ámbitos de experiencia de la persona (ámbito físico, emocional, social, académico). El autoconcepto académico, en concreto, responde a las preguntas que el alumno se hace sobre sí mismo como aprendiz, sobre la percepción de competencias o capacidades académicas que observa en sí mismo (¿qué características tengo ante el aprendizaje? ¿Cómo abordo normalmente el aprendizaje?). A su vez el autoconcepto académico se fracciona en diferentes áreas de rendimiento, como son: matemáticas, lenguas, ciencias, artes, etc. (González Fernández, 2007; Miras, 2005).

No obstante, debido a nuestra capacidad de pensamiento autorreferencial, inevitablemente emparejado a esta descripción de carácter cognitivo, nos encontramos también con otra de carácter afectivo. De ahí que tengamos que hablar de una dimensión afectiva o de un componente evaluativo del autoconcepto: la autoestima. La autoestima es la evaluación afectiva que realizamos sobre nuestro autoconcepto. En este caso, la autoestima no se percibe de una manera analítica o fraccionada, sino que se experimenta como un constructo global y unidimensional que expresa el grado de satisfacción con uno mismo (Gargallo, 2006a) según el cual una persona con autoestima positiva tiende a valorarse y se siente bien consigo misma y una persona con autoestima negativa se valora mal y no se siente bien consigo misma de manera más o menos habitual (Miras, 2005).

Añadidos a los dos constructos mencionados y en clara interacción con ellos, se hallan otros dos: 1) el “yo posible”, constituido por la representación que la persona hace de sí misma proyectándose en el futuro (qué desea llegar a ser y qué trata de evitar llegar a ser) (González Fernández, 2007), y 2) el “yo ideal” constituido por la representación de lo que la persona querría representarse sobre sí misma en el presente (bien por convicción personal o bien por influencia socio-familiar) (González-Pienda et al., 1997). Como puede deducirse, ambos tipos de “yoes” constituyen la referencia sobre la cual la persona compara su autoconcepto y de esta comparación resulta su nivel de autoestima. A su vez, son precisamente los contenidos del polo valorativo de la autoestima los que modulan de manera considerablemente el autoconcepto; este fenómeno es el que González-Pienda et al. (1997) denominan “hipótesis interactiva”.

En definitiva, todos los elementos mencionados (autoconcepto, autoestima, “yo posible” y “yo ideal”) configuran el sistema del Yo que hacen posible que la persona se represente o se perciba a sí misma, de manera tanto cognitiva como emocional. Este sistema del yo se crea y evoluciona a lo largo de la vida y en su construcción influyen tanto la información obtenida de las experiencias de vida de cada persona, con sus éxitos y sus fracasos, como la relación y el soporte afectivo que recibe de los otros significativos (familia, profesores y compañeros) a lo largo de estas experiencias (Gonzalez Fernández, 2007; González-Pienda, 1997; Miras, 2005).

### **3.2.1.2.- Autoeficacia académica**

La autoeficacia percibida hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados (Bandura, 1977, 1993, 2002), entendiéndose este logro como el alcance de un determinado nivel de ejecución en una tarea (Torre, 2007) y en distintos ámbitos de la vida: académico, laboral, social, etc. (Bandura, 1993). Dicho de otra manera, mediante la autoeficacia la persona muestra su nivel de confianza en las propias habilidades a la hora de ejecutar con éxito una tarea concreta (Olaz, 2003).

Bandura (1977,1993) señala que el sujeto mediante la autoeficacia anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, las cuales repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

La autoeficacia no conlleva juicios de autovalía aunque sí se halla relacionada con ella, ya que está comprobado que las personas aumentan su nivel de autoeficacia a fuerza de ejecutar actividades que inciden en su autovalía o autoestima de manera positiva (Olaz, 2003). Es decir, los logros de ejecución son uno de los factores que alimentan la autoeficacia, pero no es el único: la experiencia vicaria de cómo otros ejecutan la tarea, la persuasión verbal y las reacciones emocionales en torno a la tarea son otros factores importantes que inciden en la autoeficacia y demuestran que el nivel de autoeficacia puede variar (Peralbo et al., 1986).

Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) distinguen entre autoeficacia (propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente) y eficacia autorreguladora (creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias y autoevaluación). Dependerá del tipo de tarea o conducta exigida (más o menos compleja) que se hable de una u otra, no obstante, ambas están

interrelacionadas entre sí puesto que en la conducta autorregulada resulta imprescindible cierto nivel de autoeficacia respecto al dominio de las actividades académicas. A su vez, se ha comprobado que los estudiantes más autorregulados académicamente tienden a presentar mayor nivel de autoeficacia respecto al rendimiento en diferentes actividades académicas (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

En cualquier caso, la autoeficiacia se considera el constructo mediador en toda intervención humana, puesto que afecta a la decisión del abordaje de la tarea, al esfuerzo que se requiere para realizarla, y a la persistencia para su ejecución (Bandura, 1977). Por eso, las personas que creen que a través de sus acciones no pueden producir los resultados deseados, tendrán pocos incentivos para actuar o para perseverar a la hora de afrontar dificultades (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara , Barbaranelli y Bandura, 2004) y se ha comprobado que un nivel bajo de autoeficacia muy frecuentemente se vincula a mayores niveles de ansiedad y estrés, mientras que, por el contrario, niveles altos de autoeficacia se relacionan con niveles de estrés y ansiedad inferiores; es decir, las creencias de autoeficacia pueden tener un efecto amortiguador sobre el estrés académico (González Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

En definitiva, partiendo de la base de que la autoeficacia es un estado psicológico según el cual la persona se juzga a sí misma «capaz» de ejecutar una conducta eficazmente en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad (Pajares y Schunk, 2001; Salanova, 2004), cualquier cambio que quiera hacerse en la conducta de una persona, independientemente de la estrategia que se utilice para ello, será eficaz siempre que genere en la persona la sensación de juzgarse capaz de hacer algo nuevo o algo que antes se sentía incapaz. Una de las estrategias que se han probado eficaces consiste en la inducción previa de un determinado estado emocional positivo que aumente el nivel de confianza de la persona en sus habilidades (Poy et al., 2004).

### **3.2.1.3.- Autoconcepto y Autoeficacia académica: características comunes y diferenciales**

Una vez que los hemos referido brevemente cada uno de los constructos, comentamos seguidamente los matices que los diferencian y establecemos también sus posibles nexos comunes.

Si releemos los párrafos referidos al autoconcepto y a la autoeficacia, resulta innegable cierta similitud y relación entre los dos conceptos puesto que, por una parte, ambos hacen referencia a la auto-representación de la capacidad para el aprendizaje de la persona y, por otra parte, podemos considerar que las creencias de eficacia son parte del concepto de sí mismo que tiene una persona (Pajares y Miller, 1994). No obstante, el autoconcepto y la autoeficacia representan fenómenos diferentes y no debe ser confundido el uno con el otro (Pajares y Schunk, 2001). Puede decirse que el autoconcepto se diferencia de la autoeficacia “en que la autoeficacia es una evaluación del contexto específico de la competencia para realizar una tarea específica, una sentencia de la propia capacidad de ejecutar conductas específicas en situaciones específicas. (Pajares y Miller, 1994:194). Incluso el autoconcepto sobre un área determinada difiere de la autoeficacia puesto que el autoconcepto trae consigo un juicio más global y menos dependiente del contexto (Pintrich y Schunk, 2006). Por ejemplo, mientras que para conocer el autoconcepto académico en el área de matemáticas preguntaríamos “¿eres un buen estudiante de matemáticas?”, para conocer la autoeficacia tendríamos que preguntar “¿puedes resolver este problema específico?, ¿qué seguridad o qué nivel de confianza tienes de que podrás resolverlo?” (Torre, 2007). Al respecto, Bandura (2002) deja muy claro que las escalas para medir autoeficacia deben reunir características muy concretas, ante todo, ser muy específicas al explicitar en los ítems sobre la capacidad percibida ante una tarea, las características concretas de la tarea, su nivel de dificultad y el contexto en el que se ubica. Precisamente por este nivel de especificidad que se consigue en las escalas sobre autoeficacia académica, se considera que el nivel de autoeficacia obtenido de ellas, tiene un mayor valor predictivo sobre el rendimiento académico que el autoconcepto (Bandura, 2002; Pajares, 1996; Salanova, 2004).

Otro aspecto que contribuye a la diferenciación entre autoconcepto y autoeficacia se relaciona con la diferente activación que hacemos de uno u otro constructo, dependiendo del acercamiento o experiencia previa que hayamos tenido anteriormente respecto a la tarea que nos presentan. Así, cuando la tarea es conocida o la podemos relacionar con experiencias anteriores, se activa el recuerdo respecto a la capacidad percibida y a los resultados obtenidos al realizar anteriores ejecuciones, es decir, se activa la autoeficacia. Sin embargo, si se trata de una actividad nueva, al no tener referencias “externas” se recurre a las creencias internas más próximas al ámbito en que se ubica la tarea, entrando en juego el autoconcepto respecto a esa área curricular o de experiencia, y la autoestima (Torre, 2007).

En cuanto a los posibles acercamientos entre constructos, Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009) indican que algunos autores plantean la auto-representación de uno mismo como aprendiz desde tres dimensiones interrelacionadas: una dimensión cognitiva (conocimiento) constituida por el autoconcepto, una dimensión afectiva (valoración) constituida por la autoestima, y una tercera dimensión conativa (comportamental), representada por la autoeficacia.

Por su parte, algunos autores (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000; Velásquez, 2009) lanzan como propuesta de desarrollo de investigaciones futuras la noción de autoeficacia desde un sentido general y amplio, considerando ésta como un constructo global relacionado con la percepción de una persona sobre su capacidad para hacer frente a distintas situaciones de la vida diaria con variado grado de complejidad.

En cualquier caso, ambos constructos, la autoeficacia y el autoconcepto académico, “actúan como mecanismos comunes de la acción personal, en el sentido de que ambos constructos median en la influencia de otros determinantes en la conducta posterior, ambos son igualmente buenos predictores de la acción humana y ambos, cuando se poseen en una adecuada medida, contribuyen a su modo a la calidad de la vida humana.” (Torre, 2007:49). Así mismo, ambos constructos a través de un proceso de autoconciencia desempeñan un papel fundamental en la motivación y guía de la conducta, así como en la regulación de la conducta general y de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico en particular (Gonzalez-Pienda et al., 1997; Pajares y Schunk, 2001; Pintrich y Schunk, 2006).

Como conclusión de todo lo comentado hasta ahora, obtenemos la idea de que autoeficacia y autoconcepto académico son conceptos diferenciados teóricamente, que se operacionalizan de manera diferente para su identificación y evaluación, pero que en general tienen un funcionamiento psicológico semejante y su influencia mediadora en el aprendizaje también adopta una línea semejante. De acuerdo con estos parámetros, en adelante se utiliza el término de autopercepción académica en referencia fundamentalmente a los pensamientos autorreferenciales del alumno sobre su “autopercepción de competencia” (Pintrich y Schunk, 2006:160) como aprendiz, entendiendo como componentes de esa autopercepción tanto aspectos relacionados más directamente con el autoconcepto como los relacionados con la autoeficacia académica desde una perspectiva general.

### **3.2.2. Cómo favorecer una autopercepción académica positiva**

Entre las similitudes mostradas por ambos conceptos, tanto la autoeficacia como el autoconcepto tienen sus raíces en el pensamiento autorreferente y vienen a compartir en gran medida las fuentes que los alimentan. Estas fuentes principales son (González-Pianda et al., 1997; Pajares y Schunk, 2001; Pintrich y Schunk, 2006; Torre, 2007): a) los mensajes recibidos por los otros significativos, b) los procesos de observación y comparación social entre las actuaciones propias y ajenas, c) las experiencias y los logros de consecución propios, y d) las sensaciones afectivo-emocionales experimentadas por las experiencias vividas.

En coherencia con estas fuentes intervinientes en el desarrollo de la autoeficacia y el autoconcepto, entre las posibles vías para favorecer una autopercepción académica positiva en el ámbito educativo destacamos las siguientes (González-Pianda et al., 1997; Torre, 2008):

- Cuidar los mensajes apreciativos (tanto verbales como no verbales) que se transmiten a los alumnos ya que éstos pueden repercutir en sus autopercepciones, emociones y actuaciones futuras.
- Enfatizar los logros y analizar los fracasos: resulta importante que la persona por una parte sea consciente de sus capacidades y, por otra, sepa observar de la manera más objetiva posible la conexión existente entre el esfuerzo o las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos, especialmente cuando éstos no han sido buenos.
- Ofrecer feedback concreto y constructivo sobre las actuaciones y enviar mensajes persuasivos sobre las capacidades (objetivables, no impostadas) del alumno, construyendo para ello un clima de confianza, respeto mutuo y credibilidad del profesor en las potencialidades de sus alumnos.
- Ir modulando la dificultad y progresión de las tareas que se proponen a los alumnos: el objetivo es que estas tareas resulten lo suficientemente difíciles como para que resulten retadoras y exijan movilizar las capacidades propias y, a su vez, lo “suficientemente fáciles” como para que el alumno sea capaz de ejecutarlas.

- Proponer tareas auténticas, lo más cercanas a situaciones reales posibles, de manera que exijan la movilización de las capacidades de los alumnos que resulten más ajustadas a las capacidades que tendrán que demostrar posteriormente en el ámbito laboral. Estas tareas ofrecen la posibilidad de un ajuste de habilidades o destrezas anterior al desenvolvimiento definitivo, lo que repercute en un mayor autoconocimiento y confianza en sí mismo.

Una vez expuestas las distintas formas de favorecer la autopercepción académica, a continuación se analiza la manera de identificar y poder medir ésta.

### **3.2.3.- Evaluación y medida de la autopercepción académica**

Como hemos referido recientemente, los constructos de autoconcepto y autoeficacia académica se operacionalizan de manera diferente para su identificación y evaluación. Seguidamente exponemos muy brevemente los instrumentos de evaluación de ambos constructos recogidos en la literatura relacionada con el aprendizaje universitario.

Respecto a autoconcepto:

- *Cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5)* de García y Musitu (2001). Este cuestionario parte de una consideración multifactorial según la cual el autoconcepto se halla integrado por cinco dimensiones: académico-laboral, emocional, familiar, físico y social. Cada dimensión está representada por seis ítems, reuniendo el cuestionario un total de 30 ítems<sup>31</sup>.
- *Self Descriptive Questionnaire (SDQ III)* de Marsh (1992). Este cuestionario fue desarrollado para recoger la autoevaluación del alumno respecto a dominios específicos del autoconcepto. Está compuesto por un total de 136 ítems. Por medio de cuatro escalas se evalúa el autoconcepto académico por asignaturas, a través de 8 escalas se mide el autoconcepto no académico (ámbitos físico, emocional, social, familiar, etc) y también comprende una escala relativa al autoconcepto general.

---

<sup>31</sup> El autoconcepto académico/laboral queda representado en los siguientes ítems: “*Hago bien los trabajos escolares*”, “*Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador*”, “*Trabajo mucho en clase*”, “*Mis superiores (profesores) me estiman*”, “*Soy un buen trabajador (estudiante)*”, “*Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.*”

- *The Rosenberg Self-Esteem Scale*, elaborada por Rosenberg en 1965 y validada en estudiantes universitarios por Martín Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, (2007). Esta escala se utiliza para la medición global de la autoestima y consta de diez ítems relacionados con los sentimientos de respeto y aceptación hacia uno mismo. La mitad de los ítems se presentan positivamente enunciados y la otra mitad negativamente.

Respecto a autoeficacia son muy numerosos las escalas o cuestionarios elaborados, sobre las cuales puede obtenerse abundante información en Prieto (2001) y Torre (2007). Nosotros destacamos aquí las siguientes:

- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, elaborado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Como ya hemos comentado en el apartado 3.1.4., este cuestionario consta de un total de 81 ítems que evalúan dos áreas principales: el área de la motivación y el área de las estrategias de aprendizaje. En la primera área (la de motivación), se encuentra la dimensión motivacional relativa a las creencias de autoeficacia ante el aprendizaje y el desempeño, representada por 8 ítems<sup>32</sup>.
- *Self-Efficacy for Learning Form, (SELF)*, publicado por Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) constituye un inventario de autoeficacia para el aprendizaje especialmente diseñado para evaluar las creencias de autoeficacia de los alumnos universitarios en relación a distintos dominios de funcionamiento académico de tipo autorregulatorio como son leer y escribir, estudiar, tomar apuntes y hacer exámenes. Consta de 57 ítems que han de responderse en función de porcentaje de grado de confianza que el alumno tiene ante dichas actividades.
- Por su parte, Torre (2006) realiza su propia adaptación de la anterior subescala de autoeficacia del MSLQ, reelaborándola parcialmente y añadiendo un ítem referido al contexto de las tareas para casa.

---

<sup>32</sup> A modo de ejemplo de ítems de la escala de autoeficacia, los dos siguientes: “Espero tener buenos resultados en esta asignatura” (ítem 21), “Tengo confianza en hacer bien los trabajos y exámenes de esta asignatura” (ítem 20).



### **3.3.- LAS ATRIBUCIONES CAUSALES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Al igual que referíamos respecto a la autopercepción académica, las atribuciones causales también son producto del pensamiento autorreferencial humano, en este caso, relativo a la intención de las personas de comprender tanto el ambiente que les rodea como a sí mismas.

#### **3.3.1.- Conceptualización y caracterización de las atribuciones causales**

Dicho de otra manera, el ser humano intenta encontrar la causa que se relacione con lo que pasa en su mundo, o lo que es lo mismo, intenta atribuir una causa o razón a lo que le sucede (Miras, 2005). Weiner (1986:22, en González Fernández, 2007) define las atribuciones como “construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado”. La interpretación sobre las causas que provocan los acontecimientos en nuestras vidas es una necesidad humana un tanto inconsciente y habitual en diferentes ámbitos, tanto en ámbitos de logro (el académico o el laboral), como en ámbitos de tipo social o afiliativo (la relación con los otros) (Pintrich y Schunk, 2006). No obstante, esta necesidad humana se hace consciente y más pronunciada ante acontecimientos inesperados, acontecimientos importantes, ante resultados negativos y ante situaciones nuevas (González Cabanach et al., 1996; González Fernández, 2007; Weiner, 1985).

Conviene señalar que las atribuciones causales son creencias, es decir, no expresan una relación objetiva sino subjetiva con la causa real, ya que contienen un fuerte componente emocional y afectivo por su relación con el sistema del yo (Miras, 2005; Weiner, 1985).

Como otro factor principal determinante de la motivación académica, las atribuciones causales se encuentran estrechamente ligadas a la autopercepción académica y, por lo tanto, también al tipo de meta que el alumno persigue de cara a involucrarse en el aprendizaje o en una tarea. En gran medida, la autopercepción académica va acompañada por la relación que el alumno percibe entre los resultados de sus acciones y las causas que lo provocan (González Pienda et al. 1997); y a su vez, los mecanismos de atribución causal son un elemento esencial respecto a las expectativas de las personas y sus reacciones afectivas ante determinadas experiencias. La interpretación que el alumno realiza sobre los resultados de aprendizaje que va obteniendo, sobre las causas que producen sus éxitos y sus

fracasos académicos, es crucial para la implicación de éste en el proceso que conduce a estos resultados (Pintrich y Schunk, 2006).

Estas causas se analizan en torno a tres<sup>33</sup> dimensiones (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Miras, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Ugartetxea, 2002; Weiner, 1985):

- Lugar de control de la causa (Locus de control): la atribución de lo ocurrido se hace a causas internas o externas a la persona. Es decir, el locus de control hace referencia al grado en el que la persona se percibe o no como causante de lo que ocurre, de los resultados que se obtienen.
- Grado de control de la causa (Controlabilidad): la atribución se hace a causas controlables o incontrolables, dependiendo el grado de controlabilidad de la facilidad para controlar esa causa por la persona, o del grado en que esa causa está sujeta o no a la voluntad de la persona.
- Carácter o nivel de control de la causa (Estabilidad): la atribución se hace al carácter más o menos fijo en el tiempo de las causas a las que atribuimos lo que ocurre. De este modo, las atribuciones causales pueden ser constantes o invariables y cambiantes o variables en el tiempo.

En función de la combinación de estas tres dimensiones, las atribuciones pueden ser clasificadas en alguna de las ocho celdas resultantes de la matriz “lugar x estabilidad x control”, que puede observarse en la tabla 11.

---

<sup>33</sup> Weiner (1985) también presenta las dimensiones de intencionalidad y globalidad, pero éstas han tenido menor resonancia en la literatura al respecto.

**Tabla 11. Atribuciones de logro clasificadas según las dimensiones de lugar, estabilidad y controlabilidad**

	Lugar			
	Interno		Externo	
	Controlable	Incontrolable	Controlable <sup>34</sup>	Incontrolable
<b>Estable</b>	Esfuerzo a largo plazo  Interés intrínseco del alumno	Habilidad, capacidad o aptitud	Competencias del instructor  Clima de aula	Facilidad/dificultad de las exigencias académicas
<b>Inestable</b>	Destreza o conocimiento  Esfuerzo temporal o situacional para el examen	Salud el día del examen  Estado de ánimo	Ayuda de los amigos o del profesor	Oportunidades  Suerte

Fuente: Pintrich y Schunk (2006:118<sup>35</sup>)

Ante la interpretación de los resultados de una conducta, normalmente cada persona tiende a utilizar unos patrones atribucionales bastante estables, es decir, se asume cierta tendencia estable a atribuir el éxito o el fracaso académico a determinadas causas por parte de un mismo alumno en distintas situaciones académicas; en definitiva, podría hablarse de un estilo atribucional relativamente constante en los alumnos (Ingles, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008). Este estilo atribucional se halla estrechamente relacionado a su vez con la autopercepción académica. De esta manera, por lo que respecta al rendimiento académico de uno mismo, dependiendo de si estamos analizando éxitos o fracasos, por lo general las personas pesimistas o con una autopercepción académica negativa y las personas optimistas o con una autopercepción académica positiva mostrarán patrones diferentes (González-Pienda et al., 1997; Miras, 2005).

<sup>34</sup> Cita recogida de Pintrich y Schunk (2006:117): "Existen desacuerdos acerca de si pueden existir causas externas al sujeto y a la vez controlables. Algunos investigadores (Stipek, 1998) indican que estas casillas estarían vacías porque, por definición, una causa que es externa al individuo no está bajo el control de la persona. Weiner (1986), sin embargo, señala que pueden existir causas externas al individuo y no controlables por él, pero sí controlables por otras personas."

<sup>35</sup> En el cuadro se incluyen las atribuciones causales iniciales de Weiner (esfuerzo, habilidad, dificultad de la tarea y suerte) y las que incluyó más adelante (competencia del profesor, clima del aula, el interés intrínseco del alumno y el estado de ánimo).

Por lo general las personas pesimistas ante el éxito mostrarán el patrón “externo-variable-incontrolable” (p.ej. suerte) y ante el fracaso el patrón “interno-estable-incontrolable” (p.ej. capacidad). Es decir, en estas personas dominaría una sensación de falta de control, de cierta indefensión respecto a las causas que conducen a los éxitos y fracasos académicos. Por el contrario, las personas optimistas, ante el éxito mostrarán el patrón “interno-estable-controlable” (p.ej. esfuerzo) y ante el fracaso el patrón “externo-variable-incontrolable” (p.ej. suerte). Es decir, en estas personas dominaría cierta sensación de control sobre lo positivo y cierto alejamiento de la responsabilidad sobre lo negativo.

Se ha demostrado (Barca et al., 2004) que la motivación hacia el aprendizaje aumenta cuando los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que esta motivación disminuye cuando dichos éxitos se atribuyen a causas externas e incontrolables. El patrón óptimo en contextos académicos resultaría del patrón en el que tanto para éxitos como para fracasos la atribución sea “interna-variable-controlable”; es decir, un tipo de atribución centrada en el esfuerzo y las estrategias de aprendizaje como la planificación y organización, factores que son susceptibles de aprendizaje y mejora (Barca et al., 2004; Miras, 2005)

### **3.3.2.- El proceso atribucional**

Siguiendo a Weiner (1985, 2008, 2010), Manassero y Vazquez (1998, 2008) exponen que una secuencia motivacional en el ámbito académico y respecto a la conducta propia se inicia con la valoración del resultado de una conducta de tipo académico que la persona interpreta bien como meta lograda (éxito) o bien como meta no lograda (fracaso). De manera primaria, el éxito se asocia con sentimientos de felicidad y el fracaso con sentimientos de infelicidad o frustración. Cuando el resultado es inesperado, negativo o importante para el alumno, éste tenderá a buscar la causa de dicho resultado en función tanto de características situacionales (circunstancias que rodearon a la ejecución, el feedback del profesor o la comparación con su grupo) como personales (conocimientos o creencias previas, diferencias individuales en el estilo atribucional, o experiencias previas), dando por acabado el proceso<sup>36</sup> cuando se atribuye el resultado a una causa determinada que puede encuadrarse en las dimensiones causales expuestas en la tabla 11. La “ubicación” de la causa en una

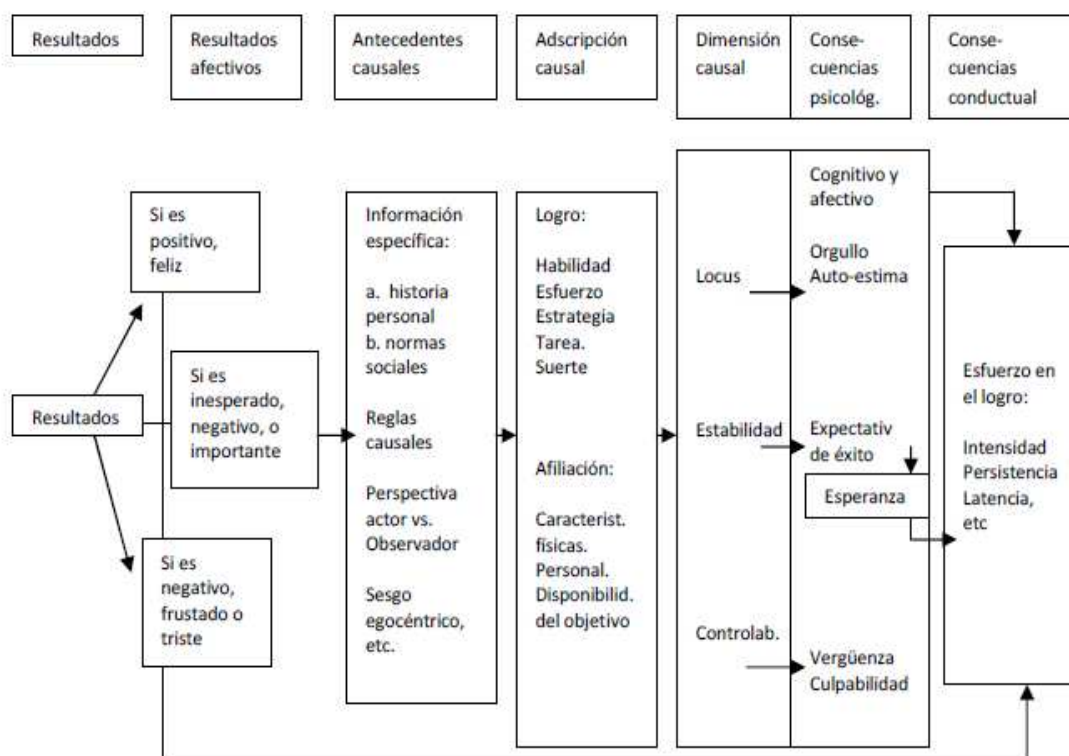
---

<sup>36</sup> En ese proceso atribucional existen sesgos o errores que van a condicionar el patrón atribucional final respecto a las distintas conductas o resultado observados (Manassero y Vázquez, 1998); en Pintrich y Schunk (2006) puede obtenerse amplia información sobre estos errores típicos.

dimensión causal determinada por parte del alumno trae consigo consecuencias relacionadas con las expectativas y las emociones, las cuales a su vez, van a condicionar la conducta futura en cuanto a su intensidad o dirección.

El proceso descrito queda reflejado en la figura 5 donde pueden observarse los distintos elementos implicados en el proceso de atribución causal respecto a una conducta.

**Figura 5. Proceso de atribución causal.**



Fuente: Weiner (2010:34)

En la teoría atribucional se incide de manera significativa sobre el ámbito de las emociones. Así, Weiner (2010) relaciona ciertos patrones atribucionales con determinadas emociones o sentimientos, otorgando a los últimos la capacidad de dirigir la conducta. Según Weiner, la interpretación del pasado, es decir, las causas percibidas de los eventos anteriores y las emociones a ellas asociadas, determina lo que se hará en el futuro. La estructura básica de un episodio de motivación consistiría en que el pensamiento da lugar a sentimientos que guían la acción.

Los vínculos atribución-emoción respecto a la conducta propia que se destacan (Weiner, 2010) son los siguientes:

- causas internas de éxito – orgullo
- causas internas de fracaso controlables - culpa (o responsabilidad)
- causas internas de fracaso incontrolables - vergüenza
- causas estables de fracaso – desesperanza
- causas inestables de fracaso – esperanza

Así, cuando las atribuciones originan emociones de carácter negativo como vergüenza o desesperanza, la persona tiende a retraerse a la acción encaminada al aprendizaje, mientras que si son de carácter positivo como el orgullo o la esperanza, la persona tiende a actuar e involucrarse en su proceso educativo. Ante un sentimiento de culpa, que en principio no es positivo, siempre cabe la posibilidad de dirigirlo a un sentimiento de responsabilidad y por lo tanto habrá posibilidades de acción encaminadas a corregir aquello que condicionó el resultado negativo. En definitiva, la teoría de la atribución causal contribuye a poder explicar mejor la conducta de logro futura en base al resultado de logro previo (Manassero y Vazquez, 1995). Si bien aquí nos hemos centrado en el ámbito académico los principios de esta teoría son también perfectamente aplicables al ámbito social y moral humano (Weiner, 2008)

### **3.3.3.- Fomento de los procesos atribucionales relacionados con el aprendizaje**

Precisamente por ese efecto mediador de la atribución causal entre el resultado de una conducta pasada y la activación de conductas futuras, es por lo que resulta importante que en el ámbito educativo se trabaje sobre las atribuciones causales que los alumnos realizan respecto a sus éxitos y fracasos. Las tres opciones siguientes son algunas de las opciones que pueden incidir en el que el alumno aprenda a ajustar mejor sus atribuciones causales respecto a los resultados obtenidos, de manera que su autopercepción académica mejore y se oriente así a metas de aprendizaje:

- Estimular en los alumnos la capacidad de auto-observación para considerar de la manera más objetiva posible y con la mayor información disponible los aspectos que han intervenido en el logro de un resultado (Ugartetxea, 2002)
- El feedback del profesor respecto a los resultados de aprendizaje, orientado a estimular el ya mencionado patrón en el que tanto para éxitos como para fracasos la atribución sea “interna-variable-controlable” (Pintrich y Schunk, 2006).

- Intervenciones destinadas a influir en el cambio de las atribuciones causales ante el fracaso, por lo menos para moverse desde un patrón “interno-estable-incontrolable” relacionado con la capacidad intelectual, por ejemplo, a otro “interno-variable-controlable” como el esfuerzo (Weiner, 2010).

No obstante, no podemos olvidar que existe un fenómeno que va a condicionar la actuación educativa de manera significativa: Las atribuciones causales y las reacciones emocionales del profesor respecto a los resultados del alumno. Así, por ejemplo, en función de que el profesor atribuya el fracaso a causas de un tipo u otro, ofrecerá ayuda al alumno (si lo considera poco capacitado) o por el contrario le “llamará al orden” o le pondrá las cosas más difíciles (si considera que no se ha esforzado) (González Fernández, 2007). Por lo tanto, también sería necesario estimular en el profesor, cuanto menos, la primera opción que señalábamos para el trabajo con los alumnos: Estimular en sí mismo (o formarse para ello) la capacidad de observación o recogida de información para considerar de la manera más objetiva posible los aspectos que han intervenido en el logro de resultados de sus alumnos.

### **3.3.4.- Evaluación y medida de las atribuciones causales**

Entre los instrumentos creados para poder conocer el tipo de atribuciones causales que los alumnos universitarios realizan sobre sus resultados académicos, destacamos los siguientes:

- *Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)* presentada por Manassero y Vazquez (1998). En esta escala se presentan las causas del logro académico más frecuentes recogidas de la teoría anteriormente expuesta. Como posibles factores determinantes del logro académico se presentan los nueve siguientes: 1) la suerte, 2) la subjetividad del profesor, 3) tu esfuerzo, 4) tu confianza en sacar buenas notas, 5) la dificultad de las tareas escolares, 6) tu capacidad para estudiar, 7) tu interés por estudiar y aprender, 8) los exámenes, y 9) la capacidad pedagógica del profesor.
- *Sydney Attribution Scale (SAS)* elaborada por Marsh en 1984. En la versión original dicha escala está constituida por un total de 72 ítems a través de los cuales se da respuesta a 24 situaciones que incluyen dos áreas académicas (matemática y verbal), tres tipos de causas (habilidad, esfuerzo y causas externas) y dos tipos de resultados (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso). En la adaptación española de Ingles et al.

(2008), al contexto universitario español el cuestionario quedó reducido a 10 situaciones y 30 ítems, 15 relativos a éxito y 15 a fracaso.

- *Cuestionario Multidimensional de Atribuciones (EMA-II)* de Alonso, Montero y Mateos (1986). Este cuestionario con posibilidad de aplicación en el ámbito universitario consta de 69 ítems o afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones. Estos ítems se corresponden con dos grandes áreas: el área de logros académicos y el área de logros en las relaciones interpersonales.

Para finalizar este apartado correspondiente a las atribuciones causales nos parece pertinente comentar que tal y como Weiner (2010) explica, las creencias causales son sólo uno de los muchos factores determinantes del rendimiento escolar. Otras variables relacionadas entre sí, incluyendo la identificación con el centro educativo, los sentimientos de pertenencia al grupo, los valores sociales y personales son también factores importantes a tener en cuenta. Pero sin duda las atribuciones de fracaso a factores internos y del éxito a factores externos, así como las creencias estables sobre las causas del fracaso pueden ser obstáculos importantes para la motivación. En consecuencia, las atribuciones causales deben tenerse presentes a la hora de analizar y mejorar los procesos educativos.

### **3.4.- LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA**

Como ya decíamos en el capítulo uno, entendemos que la construcción del aprendizaje responde a una actividad intencional y consciente orientada a conseguir una construcción significativa para el sujeto que aprende. Hablábamos, por tanto, de conducta estratégica y, en consonancia, de aprendizaje estratégico y analizábamos los principales conceptos que se hallan asociados a este tipo de aprendizaje y a su vez estrechamente relacionados entre sí: las estrategias de aprendizaje, la metacognición y la autorregulación. Decíamos también que el aprendizaje estratégico debe ser reflexivo y que tiene como fin la autonomía de la persona, la autodirección (Pozo y Monereo, 2000), entendiendo así la autorregulación académica como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle et al., 2008).

En este apartado se analiza con mayor profundidad la autorregulación académica, puesto que está considerada como un importante componente del aprendizaje que



ayuda en gran manera a una mejor comprensión de los procesos implicados en éste (Boekaerts y Cascallar, 2006; Pintrich, 1995; Suarez, Anaya y Fernández, 2006). Además, como veremos en el correspondiente apartado referido a las investigaciones al respecto, se ha demostrado que los alumnos más autorregulados obtienen mayor éxito académico (Nuñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006a; Zimmerman, 2002), a la vez que muestran mayor autoeficacia y mayor motivación intrínseca (Zimmerman, 1989).

### **3.4.1.- Conceptualización de la autorregulación académica**

No es nuestro objetivo dar cuenta de las distintas teorías y modelos explicativos respecto a la autorregulación académica. Torre (2007) realiza un exhaustivo análisis recogiendo las aportaciones de distintas perspectivas teóricas de la autorregulación humana y académica (desde la conductista-operante, la fenomenológica, la vygotskiana, la cognitivo-constructivista, hasta la social-cognitiva) y observa que si bien cada una de ellas focaliza en aspectos diferentes, todas ellas coinciden en considerar la importante influencia que tiene en el rendimiento académico el uso de estrategias de aprendizaje que ayudan al alumno a regular su proceso académico, así como la percepción que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz.

Torre (2007) elabora una visión de conjunto de los distintos modelos explicativos y destaca como elementos teóricos comunes a diversos modelos los siguientes:

- Importancia del lenguaje interior como mediador de la conducta autorregulada. Por medio de esta capacidad de simbolización se nos posibilita decirnos a nosotros mismos lo que pretendemos, lo que nos está pasando y lo que nos ha pasado (Pantoja, 1986, citado por Torre, 2007:134).
- Importancia de la observación de la conducta, de los pensamientos y de los sentimientos propios.
- Importancia de la retroalimentación mutua entre los factores relativos a la persona y los factores relativos al contexto. Ambos tipos de factores se interrelacionan de manera dinámica y continua.

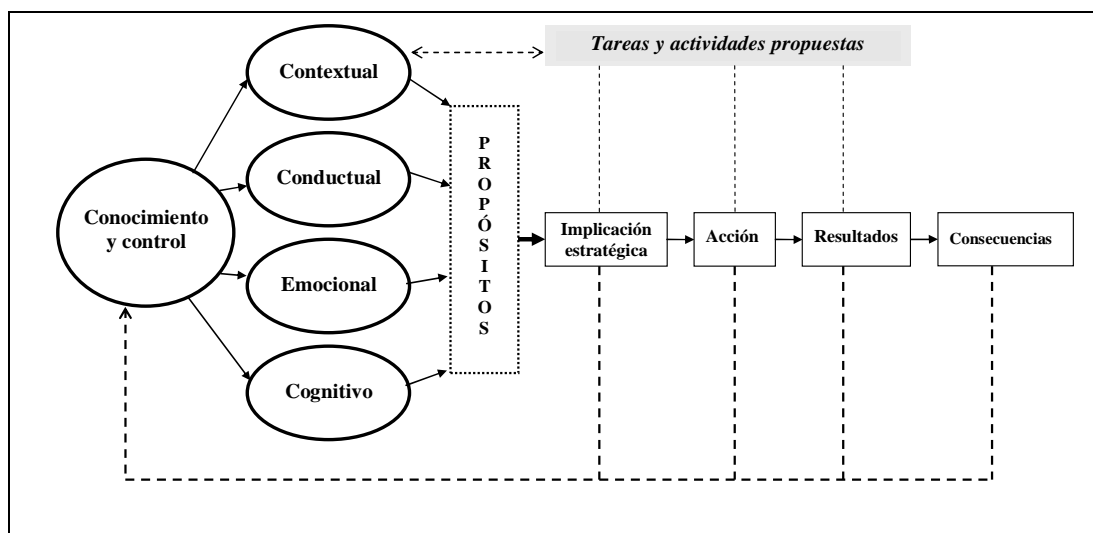
Desde esta visión de conjunto, accedemos a continuación a las distintas dimensiones de la autorregulación académica.

### 3.4.1.1.-Dimensiones de la autorregulación académica

Se considera la autorregulación académica como un conjunto multidimensional de procesos cognitivos-metacognitivos, emocionales-motivacionales, conductuales y ambientales en la resolución de tareas académicas; es decir, la autorregulación académica no puede relacionarse a una variable personal de los estudiantes (De la Fuente y Justicia, 2003a, Torre, 2007).

En la figura 6 se expone este conjunto multidimensional de las dimensiones implicadas en la autorregulación académica. Como puede apreciarse en esta figura, de la interrelación de esas dimensiones surge el propósito de acción referido a las actividades y tareas propuestas en el contexto; dicho propósito se refleja en una implicación estratégica concreta que diseña la acción y la ejecuta para posteriormente recoger los resultados y reflexionar sobre las consecuencias. En todo momento, la persona está presente a través de ese conjunto multidimensional de procesos, los cuales se retroalimentan continuamente posibilitando así la autorregulación del aprendizaje.

Figura 6. Modelo multidimensional de la autorregulación.



Fuente: Torre (2007:168)

En línea con lo expuesto, concluiríamos que para aprender se necesita saber cómo (cognición y conducta estratégica), pero también sentir la necesidad de aprender, tener el deseo y los motivos que nos impulsen a aprender (emociones y motivaciones). Todos estos mecanismos forman parte de la capacidad de la persona para organizarse, gestionarse y regularse en un contexto específico (Monereo, 2007a; Pozo y Monereo, 2000).

En este punto querríamos hacer un inciso sobre dos de las dimensiones implicadas. Hablamos concretamente de la dimensión emocional, por una parte, y de la dimensión contextual, por otra.

Respecto a la dimensión emocional, Efklides (2009) subraya la importancia de los aspectos afectivos relacionados con la experiencia metacognitiva en el proceso de aprendizaje, es decir, la importancia de los sentimientos, estimaciones o juicios relativos a uno mismo, a las tareas de aprendizaje, a cómo tiene lugar el procesamiento cognitivo, así como a los resultados. Todos estos aspectos tienen que ver con la motivación y los procesos del yo, realizándose a través de ellos la unión entre las experiencias de aprendizaje presentes y pasadas. No obstante, dichos aspectos no siempre son conscientes ni deliberados, lo que hace más complejo el proceso y lo condiciona de manera que facilita o inhibe la autorregulación del aprendizaje en el presente y en el futuro.

En cuanto a la dimensión contextual, Martínez Fernández (2002) señala como un elemento importante en esta dimensión la consideración de los aspectos relacionados con el clima y las relaciones en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Una comunicación fluida entre las personas involucradas en este contexto es imprescindible para posibilitar un diálogo constructivo en la construcción del conocimiento que ayude al alumno a interiorizarlo y a hacerlo suyo. En consecuencia, es importante que la actividad pedagógica se lleve a cabo en un ambiente acogedor, de cooperación y diálogo. Para ello, “los espacios de enseñanza deben garantizar el encuentro dialógico, la comunicación fluida entre iguales y con el docente, en espacios que permitan comunicar intereses, expectativas, percepciones, logros y obstáculos, de modo que se enriquezcan y se orienten los procesos de aprendizaje.” (Martínez Fernández, 2002:s.p.). Posteriormente, cuando se aborden las condiciones para la enseñanza o el entrenamiento de la autorregulación académica, volveremos sobre este tema

En definitiva, hoy en día se defiende que en la articulación de los procesos autorreguladores influyen otros mecanismos de tanta importancia como los mecanismos cognitivos, por lo tanto, todo tipo de intervención que se diseñe con la intención de introducir cambios importantes en la conducta de autorregulación de los alumnos debe tener presente la interrelación entre todas las dimensiones mencionadas (Torre, 2007).

Desde otra perspectiva más pragmática, Martín y Moreno (2007) señalan cinco elementos centrales en el proceso de autorregulación sobre los que nos invitan a realizar un proceso reflexivo. Estos elementos son:

- o la persona que aprende
- o el contenido o la tarea a realizar
- o las estrategias a utilizar
- o la regulación y control del proceso de aprendizaje
- o la autoconciencia emocional

Cada elemento se acompaña de una serie de preguntas que ayudan a la reflexión y a la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje. Estas preguntas expuestas en la tabla 12 nos parecen ilustrativas de algunas de las dimensiones (cognitiva, emocional, conductual y contextual) ya expuestas anteriormente.

**Tabla 12. Reflexión sobre los elementos centrales en el proceso de autorregulación**

<b>Elementos centrales de la autorregulación académica y preguntas posibles para la reflexión sobre ellos</b>			
<b>PERSONA:</b> Reflexión del estudiante sobre sí mismo como aprendiz			
¿Qué es para mí aprender? ¿Qué pienso y siento al aprender en cada actividad?	¿Qué no entiendo? ¿Cómo puedo ayudarme?	¿Qué no conozco?	¿Qué imagen tengo de mí mismo como estudiante en general? ¿Y en relación con cada asignatura?
<b>TAREA:</b> Reflexión sobre la tarea objeto de aprendizaje			
¿Cuáles son los objetivos?	¿Es fácil o difícil para mí? ¿He aprendido algo antes sobre este tema?	¿Necesito algún material? ¿Cómo organizo los materiales?	¿Qué tiempo tengo para realizarla? ¿Cómo lo distribuyo?
<b>ESTRATEGIAS:</b> Reflexión sobre las estrategias a utilizar			
¿Cuál es la manera mejor de aprender esto?	¿Conozco bien ese procedimiento?	¿Esa forma es la mejor para mí? ¿Y cuando trabajo con otros estudiantes?	
<b>PROCESO:</b> Reflexión sobre el control y la regulación del proceso de aprendizaje			
¿Cuál es el mejor enfoque? ¿Qué hago primero? ¿Qué pasos vienen después?	¿Qué estrategias elijo?	¿Voy bien de acuerdo con los objetivos?	¿He alcanzado los objetivos? ¿Cambio algo? ¿Doy por finalizada la tarea?
<b>EMOCIONES:</b> Reflexión sobre las emociones que acompañan el proceso de aprendizaje (Autoconciencia emocional)			
Percepción de las emociones: ¿Me siento relajado o ansioso en las clases?	Comprensión de las emociones: ¿Me pongo nervioso si tengo que trabajar en grupo?	Control de las emociones: ¿Qué puedo hacer para no distraerme?	Expresión de las emociones: ¿Cómo puedo decir lo que siento para que me entiendan el profesor y los compañeros?

Fuente: adaptación de Martín y Moreno (2007:27-29)

De entre estos cinco elementos, precisamente pasamos ahora a centrarnos en el elemento que mayor protagonismo adquiere en todo el proceso de autorregulación: el alumno. Y nos preguntamos, ¿qué características tiene un alumno autorregulado? ¿Qué tipo de reflexión hace sobre sí mismo como aprendiz?

### **3.4.1.2.- Características del alumno autorregulado**

A grandes rasgos, una persona autorregulada según Zimmerman (1989:329) es ante todo “un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual”. Como participación activa se entiende que el alumno concibe el aprendizaje como una actividad en la que debe implicarse de manera proactiva, y no a modo de reacción (pasiva) hacia lo que el contexto educativo le plantea. Esa participación activa debe traer consigo la previa definición de las metas u objetivos a conseguir, una planificación estratégica de estos objetivos, una conducta o actuación acorde a lo planificado, la auto-observación sobre lo realizado y la adaptación necesaria en el camino hacia la consecución de los objetivos planteados (Torre, 2007). En definitiva, un alumno autorregulado es un alumno estratégico que sabe planificar, observar, regular y evaluar sus propios procesos de aprendizaje; este alumno es consciente de cómo aprende, conoce sus puntos fuertes y débiles, y, en función de ese conocimiento regula esos procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto (Gargallo y Ferreras, 2000).

Respecto a características más concretas del alumno autorregulado, recogiendo las aportaciones de distintos autores (Gargallo y Ferreras, 2000; González Fernández, 2001; Monereo, 2001b; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006b; Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007) se presentan las siguientes<sup>37</sup>:

- Los alumnos autorregulados son conscientes de la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico. Así, a la hora de enfrentarse a diferentes tareas de aprendizaje tienen clara la relevancia de su actividad e implicación personal para poder llevarlas a buen puerto, demostrando capacidad para definir sus propios objetivos; es decir, tienen conciencia de su papel como “agentes” de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a los productos finales.

---

<sup>37</sup> Nótese el paralelismo con las características del alumno que presenta enfoque profundo de aprendizaje, descritas en el capítulo dos.

- Conocen cuáles son sus capacidades y conocimientos, así como lo que deber hacer para conseguir aprender, las estrategias que a ellos les van bien. Además son capaces de ajustar su conducta a las tareas o actividades de aprendizaje que se le proponen, monitorizando esta conducta por medio de la retroalimentación continua de su pensamiento (mediatizado por el lenguaje).
- Son conscientes de sus emociones, mostrándose capaces de controlar las emociones negativas de manera que les perjudiquen lo menos posible cuando realizan las tareas. De este modo, pueden automotivarse para trabajar duro y sentirse competentes.
- Llevan a cabo su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias de aprendizaje de todo tipo (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo) a las que conceden gran importancia. No solo eso, sino que tienen conciencia de las relaciones entre sus estrategias autorreguladoras y los objetivos de aprendizaje.
- Supervisan la eficacia de sus hábitos y estrategias de aprendizaje, cambiando si lo estiman necesario una estrategia por otra que consideren más eficaz, o reestructurando el ambiente físico o social para la consecución de los fines perseguidos, demostrando así iniciativa personal y perseverancia en la tarea. Así mismo, a lo largo del proceso evalúan su propio desempeño y pueden modificar sus autopercepciones.
- Saben crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje, comenzando por el lugar adecuado para estudiar, pasando por estrategias orientadas a evitar distracciones de carácter interno y externo y llegando a buscar y pedir la ayuda académica necesaria tanto a profesores como a compañeros cuando observan dificultades.
- Se muestran capaces de generalizar y transferir las estrategias autorreguladoras a situaciones diversas, tanto académicas como de la vida cotidiana, así como de la creación y adopción de estrategias futuras de funcionamiento.

En definitiva, el alumno autorregulado es aquel que está capacitado para llevar a cabo una actividad que se estructura en distintas fases en las cuales se llevan a cabo

distintos procesos específicos como son: planificar, supervisar y evaluar (Núñez et al., 2006a); pero ante todo lo distingue al alumno autorregulado es que “es alguien que considera que el aprendizaje no es algo que le suceda a él, sino que también puede ser causado *por él*.” (Torre, 2008:76).

### **3.4.1.3.- Fases de la autorregulación académica**

Respecto a las fases del ciclo de la autorregulación académica, en consonancia con el paradigma socio-constructivista descrito en el capítulo uno y en coherencia con las cuatro dimensiones de la autorregulación académica ya presentadas anteriormente, seguidamente se presenta el modelo de Pintrich (2000c, 2004). Este modelo se constituye como modelo sintetizador de otros modelos sobre autorregulación basados principalmente en el modelo trifásico de Zimmerman (2000, 2002) según el cual podría decirse que una actividad de aprendizaje autorregulada comienza con la formulación de unos objetivos concretos y una conversión de éstos en la planificación de acciones de aprendizaje (*fase de anticipación o preparación*); continúa con la ejecución y la autoobservación de la conducta destinada a la consecución de esos objetivos (*fase de ejecución*) y finaliza con la autoevaluación de la actuación, para comprobar en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos (*fase de autoreflexión*). Este modelo trifásico se constituye como un modelo cíclico según el cual las conclusiones derivadas de la última fase (autoreflexión) constituirían los cimientos o el punto de partida de una nueva fase de preparación (González Fernández, 2001)<sup>38</sup>.

Pintrich (2000c, 2004) ofrece un modelo en el que desglosa el proceso de autorregulación en cuatro fases, y, a su vez, distingue los distintos procesos que tienen lugar en cuatro áreas: cognitiva, motivacional o emocional, conductual y contextual. Este último área (contextual) se considera un área importante y que tal vez no había sido tenido demasiado en cuenta en modelos anteriores (Torrano y González-Torres, 2004).

En la tabla 13 se exponen las fases y áreas del aprendizaje autorregulado siguiendo el modelo de Pintrich (2004), pudiéndose observar en él los distintos procesos que tienen lugar en cada fase respecto a cada área.

---

<sup>38</sup> En este artículo puede obtenerse amplia información, recogida de distintos autores, sobre cada una de las fases del ciclo de la conducta autorregulada.

**Tabla 13. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado.**

Fases	Áreas de la regulación			
	Cognición	Motivación/emoción	Conducta	Contexto
<b>Fase 1</b> <b>Pensamiento anticipatorio, planificación, activación</b>	Establecimiento de objetivos. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de una orientación al objetivo. Juicios de eficacia.  Percepción de la dificultad de la tarea. Activación del valor de la tarea. Activación del interés	Planificación de tiempo y esfuerzo. Planificación para las auto-observaciones de la conducta	Percepciones De la tarea. Percepciones del contexto.
<b>Fase 2</b> <b>Monitorización</b>	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Conciencia y monitorización de la motivación y la emoción	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta.	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto
<b>Fase 3</b> <b>Control</b>	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción	Incremento/ Decremento del esfuerzo.  Persistencia, abandono. Búsqueda de ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea  Cambio o abandono del contexto
<b>Fase 4</b> <b>Reacción y reflexión</b>	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección de la conducta	Evaluación de la tarea

Fuente: Torre (2007:152)

Como puede observarse en el cuadro, cada fase se caracteriza por lo siguiente (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007):

La *primera fase*, considerada de *Preparación-Planificación-Activación*, trae principalmente consigo el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica.

La *segunda fase*, se caracteriza por la *Monitorización*, e implica en primer lugar la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los efectos, los pasos, o los cambios que se van dando en las diferentes áreas.



La *tercera fase* consiste principalmente en el *Control y Regulación* sobre los aspectos que están siendo monitorizados<sup>39</sup>. Este control adopta diferentes formas dependiendo del área, no obstante se destaca la posibilidad de adaptación o cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como cambio de la conducta y posibilidad de intervenir en el contexto.

La *cuarta fase* considerada de *Reacción y Reflexión* hace referencia principalmente a la evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual.

A nuestro entender, este modelo ofrece las siguientes aportaciones al modelo de aprendizaje autorregulado (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007):

- Sostiene que estas cuatro fases representan una secuencia general que el alumno ejecuta a medida que realiza la tarea, pero que esta secuencia no implica un orden jerárquico lineal de manera que unas fases sean necesariamente previas o posteriores a las otras, si no que dichas fases pueden estar dándose de forma relativamente simultánea, de manera interactiva. (Torrano y González-Torres, 2004) En nuestra opinión esta simultaneidad se acerca más a la realidad de las experiencias autorreguladoras.
- Ofrece la posibilidad de considerar que una misma persona muestra diferentes niveles de autorregulación dependiendo de las diferentes áreas y no sólo una medida general de autorregulación, lo que permite centrar el trabajo y la mejora de la capacidad autorreguladora en unas áreas concretas.

En relación con este último punto, en el siguiente apartado se exponen diferentes aportaciones respecto al trabajo y la mejora de la capacidad autorreguladora de los alumnos, lo cual nos parece un aspecto importante a tener en cuenta siempre que se hable de autorregulación académica. Se parte de la base de que un alumno es capaz de autorregularse debido a que ha hecho suyas las orientaciones y criterios que otras

---

<sup>39</sup> A pesar de la evidente dificultad de separar en el tiempo la segunda y la tercera fase en la acción de aprendizaje, puesto que pueden ocurrir simultáneamente, se considera necesario tener claro la distinción de los dos procesos que son de naturaleza diferente (Torrano y González-Torres, 2004).

personas (sus padres, sus profesores o sus compañeros) consiguieron enseñarle o transferirle. Estas orientaciones “ahora le acompañan y auxilian en sus procesos de aprendizaje. Una suerte de “voces” interiores que le guían en sus labores intelectuales.” (Monereo, 2001b:3).

### **3.4.2.- Enseñanza y aprendizaje de la autorregulación académica**

Existe un amplio acuerdo a la hora de asumir que la autorregulación humana es una capacidad que puede enseñarse por medio de la instrucción y la práctica repetida de experiencias diversas en contextos diferentes. Esta idea se hace extensible a la autorregulación académica, siendo en este caso la experiencia académica la principal fuente de formación al respecto (González Fernández, 2001; Pozo, Monereo y Castelló, 2005; Monereo y Pozo, 2003; Núñez et al., 2006a; Pintrich, 1995; Pozo y Monereo, 2000; Schunk y Zimmerman, 1997; Tesouro, 2005; Zimmerman, 2000, 2001; Zimmerman et al., 1996).

Según Monereo (2001b) parecen confirmados los orígenes sociales del desarrollo de la capacidad de autorregulación a través de los modelos sociales importantes para la persona, fundamentalmente los padres, profesores y compañeros. Así, la persona va desarrollando la capacidad de autorregulación en base a cuatro niveles básicos: la observación de modelos, la imitación de modelos, la práctica guiada de la conducta y el feedback recibido, y la práctica autónoma de la conducta y puesta en marcha de estrategias de autorregulación con ella relacionadas (auto-observación, apoyo y retiro progresivo de éste, autorreflexión o discusión metacognitiva) (Schunk y Zimmerman, 1997; Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman, 2000).

Respecto la enseñanza o “entrenamiento” de la conducta autorreguladora, existen diferentes propuestas, no obstante todas ellas vienen a coincidir en que el contexto académico debe ofrecer modelos de aprendizaje autorregulado y a su vez proporcionar en el aula tareas apropiadas para el entrenamiento en autorregulación. (Pintrich, 1995). Dicho en otras palabras, el contexto debe posibilitar la profundización en el uso estratégico del conocimiento y la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Monereo, 2003; Pozo, Monereo, y Castelló, 2005; Pozo y Monereo, 2000). Núñez et al. (2006a) recogen y presentan las modalidades que han venido siendo más habituales en este ámbito: a) Formación centrada en el trabajo de diversas estrategias de aprendizaje adaptables a distintos dominios sin centrarse en un dominio de aprendizaje específico; b) Formación similar a la anterior, pero centrada en un dominio de aprendizaje específico; c) Intervenciones puntuales y focalizadas en

aspectos estratégicos muy concretos (por ejemplo, técnicas de lectura o escritura); d) Formación integrada de la modalidad anterior en un dominio de aprendizaje específico y e) Formación ofrecida por gabinetes especializados sin contextualización académica.

Sin desvalorizar las modalidades presentadas, pero con cierto escepticismo hacia su eficacia, estos autores, así como Pozo, Monereo y Castelló (2005) plantean la necesidad de enseñar (profesor) y de aprender (alumno) tanto contenidos de cada disciplina como estrategias de aprendizaje relacionadas; es decir, se propone la “enseñanza infusionada” (inclusión de la enseñanza de estrategias en el currículum) como la fórmula más apropiada ya que es la perspectiva más adecuada para un aprendizaje contextualizado. A modo de ejemplo representativo de la enseñanza infusionada, Monereo (2001c), expone un conjunto de “unidades de enseñanza estratégica” respecto a distintas materias del currículum de la enseñanza derivadas de experiencias prácticas. Así, mediante la enseñanza infusionada se propone que al tiempo que se enseñan los contenidos de las materias, se enseñen también las estrategias de aprendizaje más pertinentes relativas a cada materia.

En relación con esta enseñanza “infusionada” en el ámbito universitario, Campanario (2000) ofrece una amplia gama de posibilidades de trabajo de la capacidad de autorregulación por medio del desarrollo de la metacognición para el área de las ciencias, distinguiendo entre estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. Las primeras consisten en unas orientaciones de enseñanza dirigidas al profesor en su tarea de fomentar la aplicación de estrategias de aprendizaje en su materia; las segundas se presentan como actividades dirigidas al alumno, de manera que se recogen propuestas para promover en los alumnos el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Esta conciencia les ayudaría a identificar y utilizar estrategias apropiadas a diferentes tareas de aprendizaje, en relación a sus objetivos y condiciones contextuales.

Como elementos complementarios a esta enseñanza infusionada por una parte, González Cabanach et al. (2002) proponen una interesante batería de cuestiones dirigidas al alumno para la reflexión y mejora de las distintas estrategias de aprendizaje (estrategias de planificación, supervisión, revisión y valoración implicadas en la autorregulación) respecto a las cuatro áreas ya mencionadas anteriormente (cognitiva, afectivo-motivacional, conductual y contextual). Por otra parte, Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) lanzan una propuesta basada en un modelo formativo estructurado en cinco semanas para que los profesores aprendan a ayudar a sus

alumnos a desarrollar cinco estrategias autorregulatorias concretas, como parte esencial de sus tareas en la clase: el tiempo de planificación y gestión de las tareas, la comprensión y resumen de textos, la escritura de textos, la toma de apuntes en clase, y la anticipación o preparación de pruebas calificadoras.

Tesouro (2005) destaca cuatro iniciativas concretas por parte del profesor de cara a que el alumno aprenda a afrontar la materia acercándose lo más posible al tipo de pensamiento estratégico que le sirve al profesor, es decir, al experto. Estas iniciativas serían:

- Pensar en voz alta a la hora de resolver un problema, compartiendo así con los alumnos el proceso cognitivo que el profesor ha seguido.
- Estimular que los alumnos se hagan preguntas sobre los distintos aspectos implicados y mecanismos utilizados antes, durante y después de llevar a cabo una tarea. En este punto, por ejemplo, pueden ser útiles las cuestiones de González Cabanach et al. (2002), recientemente mencionadas.
- Potenciar en el aula el análisis y la discusión de las estrategias de aprendizaje que cada alumno utiliza ante determinadas tareas de aprendizaje.
- Analizar y comparar en clase los distintos materiales de elaboración personal de los alumnos, de manera que, indirectamente, se pueda estimar las similitudes y diferencias a la hora de manejar y procesar la información: apuntes, esquemas, trabajos, exámenes, mapas conceptuales, diarios de aprendizaje, etc.

En sintonía con las recientes iniciativas señaladas, Torre (2008) por su parte ofrece tres recomendaciones para favorecer la autorregulación académica desde los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje en las aulas: a) Crear ocasiones para que los estudiantes reflexionen; b) Modelar la autorregulación mediante la propia práctica (del profesor) y la de los otros compañeros de clases; y c) Proporcionar información precisa y cualificada sobre las actuaciones de los alumnos. El uso de instrumentos apropiados como los portafolios o las rúbricas de evaluación se constituyen un apoyo importante en toda esta labor (Blanco, 2008b; Coll, Rochera y Onrubia, 2009; Rodríguez Illera, 2009), además de materiales que vehiculen la

mencionada necesaria reflexión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje universitario desde que este comienza (Rosário et al., 2006b).

Tal y como puede deducirse de los planteamientos de enseñanza propuestos, resulta de extrema importancia que las estrategias para fomentar la autorregulación académica de los alumnos formen parte también de los programas de formación inicial de los profesores, para que así puedan incluir la enseñanza de ésta en sus áreas de conocimiento al elaborar las respectivas propuestas de trabajo con los alumnos (Núñez et al., 2006a).

Como cierre a este apartado cabe destacar que, como se verá en el siguiente apartado referido a las investigaciones al respecto, si bien el tipo de intervenciones descritas sobre la autorregulación académica suele ofrecer resultados aceptables, otros dos aspectos que tienen un menor recorrido experimental se están descubriendo como factores influenciables en la autorregulación académica. Estos aspectos son: el ambiente de clase y los escenarios metodológicos y relacionales propuestos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Así, Boekaerts y Cascallar (2006) son partidarios de abogar más que por una enseñanza intencionada de estrategias, por estimular un ambiente positivo, activo y participativo de grupos pequeños de alumnos que trabajan sobre problemas auténticos. Este sería un aspecto clave, ya que en este ambiente los alumnos se ven obligados a relacionarse, a compartir la información y a construir el conocimiento por sí mismos (con ayuda de sus pares y la supervisión del profesor). Más o menos en la misma línea pero incidiendo más en lo metodológico, Pintrich (2004) señala que en el aula tradicional, los alumnos tienen pocas oportunidades para participar en el control y regulación del contexto. Sin embargo, en aulas más centradas en el aprendizaje de los alumnos, a éstos se les exige directa e indirectamente mayor control y regulación tanto del clima del aula como de la estructura de las tareas. A menudo se les pide que diseñen sus propios proyectos, que trabajen en grupos cooperativos, o que se desarrollen en el aula pautas para elaborar y evaluar las tareas, trabajando en conjunto con el profesor. Estos tipos de aulas, ofrecen mayor autonomía y responsabilidad a los estudiantes, ofreciéndoles múltiples oportunidades para su autorregulación académica. En esta línea también se habla de la importancia que la relación profesor-alumno tiene en el aprendizaje autorregulado, especialmente cuando en esa relación se ofrece al alumno “posibilidad de elección de tareas, de control y de autoevaluación o valoraciones orientadas al dominio” (Torre, 2007:160)

Respecto a la importancia de la autonomía para el desarrollo del aprendizaje autorregulado Suarez, Anaya y Fernández (2006), exponen una interesante distinción entre conductas autorreguladoras o autocontroladas, estando situada la clave para estimular las primeras, y no tanto las segundas, en la posibilidad de elección personal, determinada por las propias metas del alumno (lo que le motiva), sus recursos cognitivos y la respuesta al contexto en el que se encuentra inmerso. Esa meta u objetivos personales influyen de manera positiva en el mantenimiento y esfuerzo necesarios en el proceso de aprendizaje autorregulado. De ahí que de cara a potenciar el desarrollo de la autorregulación académica se hable de escenarios metodológicos centrados en la autonomía del alumno. Al hilo de la importancia de la autonomía, también resulta interesante señalar que autonomía no significa que se abandone al alumno para que aprenda de manera totalmente autodidacta o “por su cuenta” (Monereo, 2001b); en este sentido trabajar en un escenario que potencia la autonomía del alumno significa que en ese escenario se prepara, se ayuda, se enseña al alumno a aprender de manera autorregulada (Zimmerman, 2002) para que así sea capaz de llegar a aprender de manera “responsablemente” independiente (González Cabanach et al., 2002).

En relación con esta última idea, existen diferentes formas de acercarse a conocer si el alumno está aprendiendo de manera autorregulada; las analizamos a continuación.

### **3.4.3.- Evaluación y medida de la autorregulación académica**

La autorregulación académica, al igual que las otras variables analizadas hasta ahora, es una variable habitualmente evaluada a través de cuestionarios de autoinforme, bajo la consideración de que se miden atributos o cualidades del alumno. No obstante, cada vez más la evaluación del aprendizaje autorregulado se ve factible desde la consideración de éste como una actividad del alumno basada en una ejecución real, recogiendo información sobre estados o procesos mientras la autorregulación se lleva a cabo. En esta segunda categoría, se encuentran los protocolos *think aloud* (pensar en voz alta), los métodos de detección de errores en las tareas y las medidas de observación (Torrano y González-Torres, 2004).

En este apartado se analizan los principales cuestionarios de autoinforme utilizados para la evaluación de la autorregulación académica en el ámbito universitario, sin por ello dejar de señalar la posibilidad de un abordaje cualitativo de la medida de la autorregulación por medio de entrevistas estructuradas a los alumnos o los juicios de

los profesores sobre las actividades académicas diarias de esos alumnos (Nuñez, González-Pianda y Roces, 2002; Torre, 2007).

Una cuestión relativa al uso de autoinformes se refiere al efecto que tiene el grado de conciencia que el alumno tiene sobre el proceso de autorregulación académica en la calidad de la respuesta del alumno en este tipo de cuestionarios. Los resultados obtenidos por Núñez et al. (2006b) señalan que la información recogida por un instrumento como el autoinforme es significativamente más precisa después de una intervención educativa centrada en aumentar el grado de conciencia del alumno sobre los procesos de autorregulación académica.

Entre los cuestionarios de autoinforme se destacan los siguientes:

- *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) de Weinstein, Schulte y Palmer (1987). Este cuestionario consta de 80 ítems divididos en 10 subescalas agrupadas en tres factores principales:
  - Actividades relacionadas con el manejo del esfuerzo, la motivación y la afectividad, o estrategias de apoyo. Escalas: *actitud, motivación, control del tiempo y concentración.*
  - Actividades relacionadas con la orientación a meta. Escalas: *ansiedad, selección de las ideas principales y estrategias de preparación de exámenes.*
  - Actividades cognitivas. Escalas: *procesamiento de la información, ayudas al estudio y autoevaluación.*
- *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Como ya venimos comentado en anteriores apartados, el *MSLQ* consta de un total de 81 ítems que evalúan dos áreas principales: el área de la motivación y el área de las estrategias de aprendizaje. Esta segunda área se divide en dos sub-escalas que suman un total de 50 ítems; son las siguientes con sus correspondientes factores:
  - Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Entrenamiento, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico y Autorregulación.

- Estrategias de Organización de los Recursos: Tiempo y entorno de estudio, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje acompañado y Búsqueda de ayuda.
- *Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA)* de Román y Gallego (1994). Este cuestionario consta de 119 ítems que evalúan un total de 32 estrategias de aprendizaje agrupadas en cuatro grandes escalas: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (de ahí su nombre). Esta escala ha sido aplicada en diversas investigaciones en el ámbito universitario (Camarero et al., 2000; Martín del Buey y Camarero, 2001). No obstante, De la Fuente y Justicia (2003a) realizaron una adaptación de la escala ACRA, más corta y que se adecúa mejor al ámbito universitario denominada *ACRA-Abreviada para estudiantes universitarios*. De una escala de 119 ítems se pasa a otra de 44 ítems, y se simplifican las dimensiones, resultando dos principales: la referida a las estrategias cognitivas y metacognitivas por un lado, y la referida a estrategias de apoyo centradas principalmente en variables motivacionales y afectivas por otro. Además se incluye una tercera dimensión referida a los hábitos de estudio.
- *Cuestionario de aprendizaje autorregulado*, de Torre (2007). Este cuestionario consta de 20 ítems representados por cuatro factores entre los que se distribuyen diferentes aspectos relacionados con la autorregulación académica. Los factores son los siguientes:
  - Conciencia metacognitiva activa (6 ítems)
  - Control y verificación por parte del alumno (7 ítems)
  - Esfuerzo diario en la realización de las tareas (4 ítems)
  - Procesamiento activo durante las clases (3 ítems)

Hay que destacar que este es un cuestionario corto y de fácil aplicación; añadido a esto, aunque se creó para su aplicación en el ámbito universitario, también resulta aplicable en Bachillerato.

- *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)* de Gargallo, Suárez y Pérez (2009). Se trata de un cuestionario de autoinforme muy centrado en estrategias de aprendizaje y compuesto por 88 ítems, organizados en dos escalas que se



dividen en otras seis subescalas y éstas en un total de veinticinco estrategias. Las escalas y subescalas son las siguientes:

- Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo): Estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas, Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos
- Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información: Estrategias de búsqueda y selección de información y Estrategias de procesamiento y uso de la información.

Para finalizar este apartado, querríamos señalar que aunque todos los cuestionarios presentados tienen en común la evaluación y medida de la autorregulación académica, en un análisis más pormenorizado se podrían observar los diferentes matices y teorías implícitas en su elaboración, lo cual que puede marcar la diferencia en su elección por lo que miden y por cómo lo miden (Gargallo, 2006b; Gargallo, Suarez y Pérez, 2009; Muis, Winne y Jamieson-Noel, 2007).

### **3.5.- INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LAS VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES**

Si bien en las dos últimas décadas han ido apareciendo modelos explicativos de la interrelación de las variables cognitivo-motivacionales analizadas a lo largo de este capítulo (González y Tourón, 1992; Gonzalez-Pienda et al., 1997; Suarez, Fernández y Anaya, 2005; Torre, 2006; Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992), no parece ser todavía del todo coincidente el tipo de causalidad que las relaciona. No obstante, a falta de futuras investigaciones que irán aportando más luz sobre la naturaleza de esta interrelación, son variados los trabajos realizados con el fin de conocer más a fondo el grado de asociación entre dichas variables y otras también presentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza, como son: los enfoques de aprendizaje, el rendimiento académico, el sexo, distintos contextos educativos, intervenciones pedagógicas específicas, etc.

En el presente apartado damos cuenta de algunas de estas investigaciones.

### **3.5.1.- Relación entre las variables cognitivo-motivacionales entre sí y con respecto al rendimiento académico**

Tal y como recogen Coll, Palacios y Marchesi (2005) hoy en día se disponen de las suficientes evidencias como para señalar como variables cruciales en la explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica tanto los factores autoperceptivos como son el autoconcepto y la autoeficacia, como las orientaciones motivacionales o las metas académicas, los procesos de atribución causal y el conocimiento estratégico que conduce a la autorregulación académica. Analizaremos seguidamente las investigaciones al respecto.

Gargallo (2006a) a través de un primer estudio con una muestra de 1127 alumnos universitarios, y otro posterior de diseño idéntico (Gargallo, Pérez et al., 2009) con 1298 de tres universidades de Valencia, encuentra una relación directa entre autoconcepto y rendimiento. Eso sí, entre los diferentes tipos de autoconcepto, es el autoconcepto académico la variable con mayor poder de predicción respecto al rendimiento académico, siendo los resultados respecto a los otros tipos de autoconcepto (emocional y familiar) un tanto inconsistentes. Por su parte, Román, Cuestas y Fenollar (2008) por medio de un estudio con una muestra de 553 alumnos universitarios de diferentes universidades españolas concluyen que una buena autoestima y el apoyo familiar influyen positivamente en el aprendizaje y rendimiento académico.

Aunque en un contexto no universitario, Pintrich y De Groot (1990) fueron unos de los pioneros en señalar la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y los elementos motivacionales, concretamente, las creencias de eficacia de los alumnos. También observaron cómo los alumnos que utilizaban ciertas estrategias de autorregulación obtenían mejores notas. Al analizar más minuciosamente la influencia de los factores mencionados en el rendimiento, pudieron ver que los componentes de tipo cognitivo relacionado con las estrategias de aprendizaje son predictores más significativos del rendimiento que los de tipo motivacional, resultados también encontrados por Roces, Tourón y González-Torres (1995a) con alumnos universitarios, concluyendo que para mejorar el rendimiento académico es preciso enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas y de autorregulación, lo cual incrementa a su vez las creencias de autoeficacia. A su vez, al tener mayor confianza

y consciencia en el proceso de aprendizaje, el alumno pone realmente en acción estrategias cognitivas y metacognitivas para abordar las tareas (Núñez et al., 1998).

En línea con estos resultados, Zusho, Pintrich y Coppola (2003) en un estudio con alumnos universitarios americanos señalan que las creencias de autoeficacia y las metas de aprendizaje se relacionan positivamente con las notas finales del curso, mientras que la ansiedad lo hace negativamente. A su vez, mayores niveles de autoeficacia y metas de aprendizaje se relacionan con estrategias cognitivas de procesamiento más profundas, como la elaboración y la metacognición. Al respecto de las metas académicas, Skaalvik (1997) a través de dos estudios con un total de 253 alumnos de educación obligatoria obtiene una relación positiva entre metas de aprendizaje y autoconcepto académico, autoeficacia y autoestima, mientras que la relación entre metas de evitación y autoconcepto académico resulta negativa.

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) en un estudio con 216 estudiantes universitarios argentinos hallaron relaciones significativas positivas entre motivación intrínseca, creencias de autoeficacia y uso de estrategias de aprendizaje, lo cual coincide con lo hallado por Suarez, Anaya y Gómez (2004), estando asociadas estas estrategias al pensamiento crítico y a la autorregulación metacognitiva. En contraste, las metas de orientación extrínseca resultan asociadas a estrategias de repaso. A similares resultados llegan Gil, Benaras, Elizalde y Arrieta (2009) con una muestra de 144 alumnos de cuatro titulaciones de la Universidad del País Vasco obteniendo correlaciones significativas positivas entre motivación intrínseca y las estrategias de regulación metacognitiva y establecimiento de relaciones. Por su parte, Piñeiro, Valle Rodríguez, González Cabanach y Núñez (2001) y Valle et al. (2007), a partir de una muestra de 614 y 632 estudiantes universitarios respectivamente, indican que las metas de aprendizaje muestran una relación positiva y significativa con las estrategias cognitivas de repetición, organización y elaboración, con el pensamiento crítico y con las estrategias de autorregulación, mientras que tanto las metas de rendimiento como las de evitación lo hacen de manera negativa. No obstante, respecto a la relación entre estrategias de aprendizaje y metas de rendimiento o centradas en el "yo", Valle et al. (2006) observan cómo respecto a una muestra de 447 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, incluso aquellas metas orientadas al yo relacionadas con una defensa del yo y búsqueda de mejora de la autoestima también se llegan a relacionar significativamente con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio.

Respecto a la influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento, Camarero et al. (2000) destacan que son los alumnos con rendimiento académico mayor quienes utilizan en mayor medida estrategias metacognitivas, socioafectivas (autoinstrucciones) y de control. Por su parte Valle et al. (2008) al clasificar a los alumnos por niveles de autorregulación observan cómo son los que pertenecen al nivel más alto los que, además de obtener mejores resultados académicos, también utilizan más estrategias de elaboración y organización de los recursos. Gargallo (2006b) obtiene resultados similares.

Para finalizar con este sub-apartado, referido al ámbito de las atribuciones causales, Ames (1992) observa cómo los alumnos con metas de aprendizaje, además de comprometerse en la autorregulación de su aprendizaje, también realizan atribuciones más equilibradas ante sus resultados académicos: muestran más sentimientos de orgullo y satisfacción en el éxito y menos ansiedad ante el fracaso que los alumnos orientados a otro tipo de metas.

Barca et al. (2004) respecto a alumnado de Educación Secundaria en Galicia señalan que los alumnos de alto rendimiento académico tienden a atribuir sus buenos resultados a causas internas (bien sea la buena capacidad o el esfuerzo realizado), mientras que el fracaso lo atribuyen normalmente a falta de esfuerzo (causa interna controlable). En contraste, los alumnos de bajo rendimiento atribuyen sus fracasos a causas diversas (tanto internas como externas), entre las que se hallan la capacidad, el esfuerzo realizado, la insuficiente atención y preparación del profesorado y la suerte. En la misma línea, Valle et al. (1998) encuentran en alumnos universitarios la existencia de una relación positiva entre atribuciones internas respecto al rendimiento académico, autoconcepto académico y buenas notas.

### **3.5.2.- Relación entre las variables cognitivo-motivacionales, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico**

Respecto a la interrelación de todas estas variables, Valle et al. (1998) observan una serie de relaciones entre las que destacan: a) el enfoque de aprendizaje profundo se relaciona positivamente con la atribución de los resultados a causas de naturaleza interna, con el autoconcepto académico y con el rendimiento; y b) El enfoque de aprendizaje superficial se relaciona positivamente con la atribución de los resultados a causa de naturaleza externa y negativamente con el rendimiento. Drew Lai (1998) llega a las mismas conclusiones, especialmente a las referidas a enfoque profundo. De manera indirecta, ya que no habla de enfoques de aprendizaje expresamente,

Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) hallan una correlación positiva entre una actitud positiva o profunda de disposición activa al aprendizaje con rendimiento y con atribuciones internas respecto a éste.

En esta misma línea, en universidades finlandesas Heikkilä y Lonka (2006) observan que los enfoques de aprendizaje, la regulación de aprendizaje y estrategias cognitivas se relacionan entre sí y, también con el éxito académico, a la vez que Tynjälä, Salminen, Sutela, Nuutinen y Pitkänen (2005) a través de una encuesta por internet a 394 alumnos de Ingeniería obtienen que mostrar estrategias superficiales de aprendizaje, dudas sobre la falta de capacidad y falta de autorregulación académica son factores relacionados negativamente con el éxito académico.

Por otra parte, Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy, 2010, así como Papinczak et al. (2008) hallan una relación significativa positiva entre enfoque profundo y autoeficacia, que Phan (2006, 2008a) complementa con autorregulación y pensamiento reflexivo. A su vez, de nuevo Baeten et al. (2010) constatan la relación entre enfoque profundo y motivación intrínseca, en la misma línea en que Mondéjar-Jimenez et al. (2008) que hallan relación significativa entre un mayor grado de interés (lo que hablaría de motivación intrínseca) y menor ansiedad por la asignatura.

Finalmente, Torre (2006), derivado de su trabajo de investigación con una muestra de 1.200 alumnos de la Universidad Comillas de Madrid sobre las variables de enfoques de aprendizaje, autoeficacia y autorregulación académica, apunta un modelo causal exploratorio según el cual “la incorporación de estrategias profundas de aprendizaje a la práctica cotidiana de estudio está fuertemente condicionada por los motivos para aprender que se posean, por el grado en el que se es consciente de lo que se quiere y de los propios procesos mentales y, en última instancia, por lo capaz que se sienta el estudiante para aprender.” (Torre, 2006:452).

### **3.5.3.- Resultados de las intervenciones pedagógicas relativas a las variables cognitivo-motivacionales**

En primer lugar, como ya comentábamos en su momento en el capítulo dos, relacionado con las investigaciones sobre enfoques de aprendizaje centradas en la influencia de intervenciones educativas, damos cuenta a continuación de las investigaciones realizadas por Hernández Pina et al. (2006) y Rosário et al. (2007) basadas en el material pedagógico recogido en el libro que lleva por nombre “Cartas de Gervasio a su ombligo” (Rosário et al., 2006b). Dicho material se organiza en base

a un programa de intervención para la promoción de la autorregulación y competencias de aprendizaje (denominado PACA). Este programa se organiza alrededor de 6 sesiones de una hora de duración distribuidas a lo largo de un trimestre en las que se lee una hipotética carta que un alumno de primer curso (Gervasio) se escribe a sí mismo (su ombligo) sobre los distintos aspectos relativos al proceso de adaptación a la universidad; aspectos como adaptación de tipo social, las estrategias de aprendizaje puestas en marcha, la preparación de exámenes, etc. Después de la lectura de la correspondiente carta, se abren momentos de discusión y reflexión en pequeño grupo.

Respecto a este tipo de intervención con 68 alumnos de dos universidades de Murcia, y a través de un diseño de medida repetida (pre-test/post-test) Hernández Pina et al. (2006) obtienen diferencias tanto en el uso declarativo de estrategias de aprendizaje, como en los resultados cualitativos respecto a una tarea (escribir una carta al rector de la universidad) medidos mediante taxonomía SOLO. Respecto a enfoques se encuentran diferencias significativas en el enfoque superficial, que disminuye, pero no en el profundo que, aunque aumenta, no lo hace significativamente. Posteriormente, Rosário et al. (2007) repiten esta misma intervención con 66 alumnos de la universidad de Oviedo y un diseño experimental con grupo de control donde vuelven a repetirse los mismos resultados anteriores, recogidos del grupo experimental.

Por su parte, Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário (2006b) con la intención de aumentar el grado de conciencia sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje, llevaron a cabo un diseño de medida pretest y posttest, sin grupo control, en el cual participaron 90 estudiantes universitarios. La intervención, con una duración de 45 horas, distribuidas en 8 sesiones de 5 horas cada una, consistió en un trabajo teórico-práctico sobre las distintas estrategias de aprendizaje y tareas necesarias a lo largo del proceso de autorregulación académica. Los resultados vienen a corroborar que, efectivamente, el alumno después de una intervención de este tipo tiene una conciencia más precisa sobre lo que supone la autorregulación académica, lo que hace más fiables las respuestas a los instrumentos que tratan de medirla (autoinformes, en este caso).

Paolini y Rinaudo (2009) refieren que con una muestra total de 84 alumnos compuesta por dos grupos de alumnos universitarios argentinos, una intervención basada en dar mayor feedback sobre una tarea por parte del profesor, mejora en general los aspectos relacionados con la motivación y la ansiedad, siendo significativa la diferencia a positivo en autoeficacia (en uno de los grupos).

Para finalizar el apartado de intervenciones pedagógicas, Brady (2005) da cuenta de los cambios experimentados por alumnos americanos por medio de una intervención de carácter metacognitivo basada en mapas conceptuales a lo largo de un semestre. Se demuestra que los alumnos protagonistas de esta intervención aumentan su enfoque profundo y su nivel de autorregulación académica.

### **3.5.4.- Relación entre las variables cognitivo-motivacionales y otras variables (sexo, contextos educativos y evolución a lo largo del tiempo)**

Al igual que ocurría con los enfoques de aprendizaje, se constatan diferencias significativas respecto al perfil cognitivo-motivacional en función del sexo. Así, Cano (2000) obtiene de un estudio con una muestra de 991 estudiantes de primer y último curso de distintas carreras de la universidad de Granada (carreras de ciencias, ciencias sociales y letras), que por lo que respecta a aspectos motivacionales las mujeres puntúan más alto en *miedo al fracaso* en los tres tipos de carreras; así como, salvo en las de letras, los hombres muestran mayores *actitudes negativas hacia el estudio*. Respecto a estrategias de aprendizaje, las mujeres superan significativamente a los hombres en interés y actitud para estudiar, administración del tiempo, ayudas de estudio (resúmenes, diagramas, subrayados, etc.), repaso y comprobación de los niveles de comprensión logrados.

Resultados semejantes respecto a las estrategias de aprendizaje relatan Suarez, Anaya y Gómez (2004); en un estudio con 575 estudiantes de tres titulaciones de la UNED estos autores encontraron la presencia de diferencias significativas respecto a los tipos de estrategias autorreguladoras utilizadas por mujeres y hombres, siendo las primeras las que presentaban las puntuaciones mayores, mostrando así un mayor grado de control y regulación en el desarrollo de su aprendizaje. En la misma dirección, Martín del Buey y Camarero (2001) en una investigación con 1174 estudiantes de la universidad de Oviedo, encuentran que existen diferencias en los estilos y las estrategias de aprendizaje en función del sexo. Dichos investigadores constatan que las mujeres emplean un mayor número de técnicas que configuran las estrategias de aprendizaje, mientras que los hombres reflejan un tipo de estudio menos metódico.

En lo que respecta a las investigaciones que interrelacionan las variables cognitivo-motivacionales y los diversos contextos educativos, Suarez y Anaya (2004) realizan una investigación con 298 estudiantes universitarios, la mitad de los cuales cursa sus

estudios a través de una modalidad presencial y la otra mitad a través de una modalidad a distancia. En lo que se refiere a aspectos motivacionales, las diferencias significativas encontradas entre ambos grupos apuntan a que los alumnos de modalidad presencial presentan mayor ansiedad; mientras que, por su parte, los alumnos de modalidad virtual presentan mayor orientación a meta de tarea y mayor autoeficacia para el aprendizaje, así como mayor rendimiento. Estos últimos alumnos presentan también puntuaciones significativamente más altas en cuanto a estrategias de aprendizaje referidas a estrategias de repetición, organización y autorregulación metacognitiva.

Otro de los aspectos analizados respecto a las variables cognitivo- motivacionales lo constituye la diferenciación de contextos educativos en función del grado de interactividad y cooperación entre los agentes educativos. Karabenick y Collins-Eaglin, (1996) en un estudio con una muestra de 1.037 alumnos universitarios americanos, observan como los contextos educativos cuya base en gran medida está constituida por el trabajo en grupo y la cooperación entre pares, y donde se pone menos énfasis en las notas, parece estimular más estrategias de elaboración, pensamiento crítico y metacognición, a la vez que crea un mayor nivel de participación de los alumnos en su aprendizaje. Honkimäki, Tynjälä y Valkonen (2004), a su vez, concluyen que la pedagogía interactiva puede disminuir la competitividad entre los estudiantes y parece beneficiar especialmente a los estudiantes con problemas de motivación.

En relación a la evolución de las variables cognitivo-motivacionales a lo largo del tiempo, Zusho, Pintrich y Coppola (2003) realizaron un estudio longitudinal de un semestre con una muestra de 458 alumnos americanos. A lo largo del semestre se organizaron tres momentos de medida por medio de autoinforme. En general se observa que la autoeficacia académica disminuye significativamente con el tiempo, así como el uso de estrategias de ensayo y de elaboración, mientras que las estrategias de organización y metacognición aumentan con el tiempo, especialmente de la segunda a la tercera medición. Sin embargo estos resultados varían según el tipo de alumnos respecto a rendimiento académico; así, en los alumnos de alto rendimiento la autoeficacia no baja, sino que sube. Una explicación posible a la bajada de autoeficacia en los alumnos con menor rendimiento parece estar ligada a que éstos reciben las primeras calificaciones y ajustan su autopercepción en función de éstas y cambian su emocionalidad.



Precisamente, respecto a la relación de las emociones<sup>40</sup> con las variables cognitivo-motivacionales a lo largo del tiempo, Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002), tras diversos estudios cualitativos y longitudinales concluyen que las emociones están significativamente relacionadas con la motivación académica, el uso de las estrategias de aprendizaje, los recursos cognitivos, la autorregulación y el rendimiento académico. Concretamente, emociones como la alegría y la esperanza se relacionan positivamente con estas variables, mientras que la ansiedad o el aburrimiento lo hacen negativamente.

-----

En este capítulo se han analizado las distintas variables de naturaleza cognitiva y motivacional presentes en el aprendizaje; así mismo, se ha incidido en la interrelación entre dichas variables y las investigaciones respecto a éstas. Con la finalización de este capítulo se da por concluida la presentación de los referentes teóricos que enmarcan el presente trabajo de investigación y se inicia la explicación del trabajo empírico desarrollado a partir de estos referentes.

---

<sup>40</sup> Emociones de todo tipo: el disfrute, la esperanza, el orgullo, el alivio, la ira, la ansiedad, la vergüenza, la desesperación y el aburrimiento



## **SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4**

---

### **DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 4**

### **DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN**

#### **4.0.- INTRODUCCIÓN**

Como ya hemos avanzado en la introducción de esta tesis doctoral, nuestra finalidad en la realización este trabajo de investigación es contribuir a un mayor conocimiento de las variables determinantes de un aprendizaje de calidad de los alumnos universitarios. También señalábamos que esta investigación adopta un carácter exploratorio o de indagación sobre los siguientes aspectos:

- a) cuáles son las variables que inciden en un aprendizaje universitario de calidad,
- b) cómo se expresan estas variables en los alumnos de HUHEZI,
- c) qué desarrollo siguen estas variables y que interrelaciones surgen entre ellas a lo largo de un curso,
- d) qué aspectos o variables aparecen como objetos de estudio en los que profundizar en futuras investigaciones.

Si en el bloque anterior (marco teórico) basándonos en los constructos teóricos y las investigaciones realizadas al respecto hemos recogido las posibles respuestas sobre el primer apartado, es decir, sobre cuáles son las variables que inciden en un aprendizaje de calidad, con este bloque que iniciamos ahora (trabajo empírico), y partiendo de esa base teórica que lo sustenta, pretendemos conocer cómo se expresan estas variables, el desarrollo que siguen estas variables en los alumnos y las distintas interrelaciones que surgen entre ellas a lo largo del primer curso en HUHEZI.

A continuación exponemos los distintos aspectos del dispositivo de investigación que va a vehicular el trabajo empírico realizado: objetivos, metodología, muestra, contexto, variables a medir, instrumentos utilizados y procedimientos realizados para la obtención y análisis de datos.

#### **4.1.- OBJETIVOS**

Los objetivos de esta investigación se derivan de una pregunta inicial muy amplia, que es la siguiente:

***¿Qué impacto ejerce el contexto educativo de HUHEZI sobre nuestros alumnos respecto al desarrollo de un aprendizaje de calidad?***

Si bien ésta es la formulación global de la pregunta, necesitamos desglosarla en aspectos más operativos que nos sirvan de guía para encontrarle respuesta. De este modo, si queremos conocer el impacto de HUHEZI en los alumnos, primero tendremos que conocerlos tal y como llegan a la facultad; una vez que conocemos el perfil de entrada al primer curso, deberemos conocer cómo ha cambiado éste al final del curso, y por último, tendremos que saber también cómo se ha producido dicho cambio a lo largo del curso. En todo este proceso, tendremos que tener presente las características del contexto educativo que HUHEZI ofrece a los alumnos, de manera que podamos identificar los factores que inciden más determinadamente en esos cambios.

Antes de avanzar, queremos dejar claro que, entre las variables influyentes en el aprendizaje universitario de calidad presentadas, hemos considerado la variable *enfoques de aprendizaje* como la variable central de nuestra investigación, respecto a la cual planteamos unos objetivos específicos y a la que dedicamos apartados más exhaustivos en los distintos capítulos.

En consonancia con esto último, distribuimos los objetivos de esta investigación en “Objetivos Generales” y “Objetivos centrados en enfoques de aprendizaje”:

##### **OBJETIVOS GENERALES:**

1) Analizar las características o el perfil de los alumnos al comienzo del primer curso respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad.

Pretendemos analizar cuál es el perfil de entrada al primer curso de nuestros alumnos respecto a las variables principales y otras características previas a la universidad (nota de acceso a la universidad, nº de opción de carrera, horas semanales estudio, etc.), y si aparecen diferencias significativas dependiendo



de aspectos socio-demográficos (sexo, edad, situación laboral, estudios de los padres, tipo de centro y de estudios previos a la universidad).

2) Analizar las características o el perfil de los alumnos al final del primer curso respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad.

En este caso analizaremos cuál es el perfil de finalización del primer curso de nuestros alumnos respecto a las variables principales y otras características relacionadas con la universidad (horas semanales estudio y satisfacción con la titulación elegida, concretamente), y si aparecen diferencias significativas dependiendo de aspectos socio-demográficos (sexo, edad, situación laboral, estudios de los padres, tipo de centro y de estudios previos a la universidad).

3) Analizar la evolución de las características o del perfil de los alumnos a lo largo del primer curso respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad.

4) Analizar y comparar los distintos perfiles y evoluciones resultantes en función de distintos escenarios metodológicos (en nuestro caso ABP<sup>41</sup> y no ABP) relacionados con las distintas carreras universitarias – Magisterio y Comunicación Audiovisual -.

5) Analizar y comparar los distintos perfiles y evoluciones resultantes en cada titulación a lo largo del todo el primer curso.

#### OBJETIVOS CENTRADOS EN ENFOQUES DE APRENDIZAJE:

6) Aportar evidencia empírica respecto a la validación externa del cuestionario R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) a través de estudios en diferentes contextos educativos. Para lograr este objetivo se pretende validar el R-SPQ-2F en su adaptación al euskera.

7) Conocer y analizar la tipología de enfoques de aprendizaje de los alumnos recogida por medio de *clusters* o conglomerados. Además de conocer la tipología de cluster que presentan nuestros alumnos al comienzo y al final de curso se trata de analizar también la evolución que experimenta esta tipología a lo largo del primer

---

<sup>41</sup> Recordamos, ABP = Aprendizaje Basado en Problemas.

curso y en cada cuatrimestre en concreto, en función de las distintas titulaciones y escenarios metodológicos.

8) Contrastar las siguientes hipótesis, derivadas de las investigaciones existentes respecto a la relación entre diversas variables y los enfoques de aprendizaje:

HIP.1.: El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de auto-percepción académica, el nivel de autorregulación académica y el rendimiento académico medido mediante las notas; mientras que el enfoque superficial lo hace de forma negativa.

HIP.2.: El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de percepción de variables contextuales de carácter socio-constructivista, el nivel de percepción de desarrollo de competencias transversales y la satisfacción por la titulación elegida; mientras que el enfoque superficial lo hace de forma negativa.

HIP.3.: Los escenarios educativos basados en metodologías activas como el ABP estimulan el enfoque profundo y contribuyen a la disminución del enfoque superficial en mayor medida que los escenarios educativos que no contemplan este tipo de metodología.

HIP.4.: La variable sexo se relaciona con la variable enfoques de aprendizaje, mostrando mayor enfoque profundo las mujeres, y mayor enfoque superficial los hombres.

HIP.5.: La variable edad se relaciona con la variable enfoques de aprendizaje, mostrando mayor enfoque profundo los alumnos de más edad, y mayor enfoque superficial los alumnos de menos edad.

## **4.2.- METODOLOGÍA**

### **4.2.1.- Diseño de la investigación**

Tal y como se señalaba en la introducción, el dispositivo diseñado para llevar a cabo el trabajo empírico de esta investigación consta por una parte de un estudio longitudinal de medida cuantitativa a lo largo de todo un curso académico, a partir de los datos

obtenidos de una muestra de 226 alumnos pertenecientes a las distintas titulaciones de primer curso de HUHEZI. Por otra parte, el trabajo empírico consta también de un estudio cualitativo llevado a cabo con una muestra de 33 alumnos realizado a final del curso a través de entrevistas escritas.

El trabajo empírico desarrollado consiste en una investigación *ex post facto* ya que en ella no se tiene control o no se interviene sobre las variables del contexto (son las que son), por lo tanto es de naturaleza no experimental. En esta investigación se pretende describir las relaciones de las variables entre sí (análisis correlacional), describir las puntuaciones resultantes en las distintas variables (análisis descriptivo), comparar las puntuaciones que se deriven de esas variables en grupos de sujetos diferentes (análisis comparativo de muestras diferentes) y las posibles variaciones de las puntuaciones de una misma variable en los mismos sujetos a lo largo del tiempo (análisis comparativo de muestras relacionadas). Así mismo, se pretende describir la tipología resultante de la agrupación por enfoques de aprendizaje de los alumnos (análisis descriptivo por medio de *cluster* o conglomerados).

Para la recogida de datos se utilizan cuestionarios de carácter cuantitativo así como entrevistas escritas semiestructuradas. Por consiguiente, hablamos de un diseño de naturaleza mixta, basado en técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, con el objetivo de hacer destacar la magnitud de los fenómenos por un lado (análisis estadístico-cuantitativo), y además obtener pistas que ayuden a entender mejor esos fenómenos (análisis interpretativo-cualitativo), de manera que se obtenga información complementaria que aporte mayor luz y significado a los resultados obtenidos a través los diferentes tipos de instrumentos. Gracias a este diseño mixto se posibilita también una triangulación entre métodos, de manera que al combinarlos cruzando ambos tipos de resultados (cuantitativos y cualitativos), se aprovechen los puntos fuertes de cada uno de los métodos, redundando en un incremento de la validez convergente (Cook y Reichardt, 1986; Rodríguez Ruiz, 2005). En la presente investigación, esta combinación inter-métodos no se produce de manera simultánea sino secuencial, puesto que el análisis cualitativo es posterior al análisis cuantitativo.

Este tipo de diseño cuantitativo-cualitativo ha sido propuesto en numerosas investigaciones ubicadas en el paradigma SAL y el aprendizaje autorregulado (por ejemplo, Cope, 2003; Drew Lai, 1998; Goh Swee-Choo, 2005; Jackling, 2005b; Kember et al., 1999; Papinczak, 2008).

Por otra parte, de cara a la realización de este trabajo empírico se ha elegido un diseño longitudinal, el cual se halla en plena consonancia con las líneas de investigación futuras planteadas en diversas investigaciones (Rodríguez y Cano, 2007; Torre, 2006). En la elección de este tipo de diseño, se ha tenido en cuenta la importancia de considerar el aprendizaje desde una perspectiva temporal a través de la cual poder relacionar éste con la experiencia del alumno en el contexto educativo; de esta manera se pueden extraer mayores evidencias sobre las variables que inciden y cómo lo hacen en el tiempo. Los diseños de carácter transversal, y/o de tipo comparativo entre estudios o cursos, resultan innegablemente necesarios pero insuficientes para poder analizar en profundidad la naturaleza y el desarrollo de las variables relacionadas con el aprendizaje universitario, y en concreto de los enfoques de aprendizaje.

La elección del curso de primero responde a la necesidad de que todos los alumnos tengan un mismo punto de partida contextual a partir del cual comenzar a medir las variables y su evolución, y este punto de partida común lo constituye la entrada a primer curso. Además, esta decisión abre la puerta a la posibilidad de continuar en el futuro con un diseño longitudinal no ya de un solo curso, sino de toda la carrera o titulación.

En este diseño longitudinal sobre el primer año de universidad, se han señalado tres momentos de medición: la primera medición al inicio del curso, en setiembre del 2008; la segunda medición a mitad del curso, en la primera semana de febrero del 2009 (justo después de acabar el primer cuatrimestre e iniciarse el segundo); y la tercera medición al finalizar el curso, en la primera semana de junio del 2009 (al finalizar el segundo cuatrimestre).

La decisión de realizar tres mediciones está relacionada con el contexto educativo diferenciado de la diplomatura de Magisterio y la licenciatura de Comunicación Audiovisual. En el primer cuatrimestre del primer curso todas las titulaciones de la diplomatura de Magisterio comparten las asignaturas troncales del currículum; estas asignaturas se agrupan entre sí y forman módulos de 2 ó 3 asignaturas. Dichos módulos se trabajan siguiendo la metodología ABP donde los grupos de referencia son grupos mixtos de 16 alumnos, compuestos por alumnos de distintas titulaciones. Posteriormente, en el segundo cuatrimestre, los estudios de Magisterio se organizan en torno a las titulaciones, de manera que cada titulación funciona de manera independiente de las demás. En este segundo cuatrimestre Educación Infantil es la

única titulación que continúa con metodología ABP, mientras que las otras titulaciones (Lengua Extranjera, Educación Especial y Educación Física) abordan la titulación en base a una organización por asignaturas y metodologías variadas, que normalmente no se corresponden con metodología ABP. Por lo que respecta a la licenciatura de Comunicación Audiovisual, en ambos cuatrimestres el grupo de alumnos se corresponde con el propio de la titulación y el currículum se organiza básicamente en torno a asignaturas, algunas de las cuales confluyen en un proyecto al final del cuatrimestre. En el caso de esta titulación, los alumnos no experimentan la metodología ABP.

Por lo tanto, en consonancia con estas circunstancias contextuales, la segunda medición propuesta (a mitad de curso, justo después de finalizar el primer cuatrimestre y al iniciarse el segundo) tiene como objetivo la detección de posibles indicadores diferenciadores entre Magisterio y Comunicación Audiovisual, o, dicho de otra manera, entre escenarios metodológicos ABP y no-ABP. A su vez, se pretende observar si en el primer cuatrimestre las cuatro titulaciones de Magisterio evolucionan de manera más o menos común.

Somos conscientes de que realizar mediciones con un intervalo de 4 meses puede acarrear ciertos riesgos relacionados con el cansancio o desmotivación de los alumnos, o con un posible “efecto aprendizaje” (Balluerka e Isasi, 2003); no obstante hemos persistido en ello por la razón recientemente explicada. Además, de esta manera, también podemos realizar comparaciones con investigaciones que han contemplado similar número de mediciones (Gijbels, Coertjens, Vanthournout, Struyf y Van Petegem, 2008; Najar y Davis, 2001; Wilson y Fowler, 2005; Zeegers, 2001) y así obtener más indicadores de referencia para valorar nuestros resultados.

Respecto al estudio cualitativo, como ya hemos expuesto anteriormente, éste se realiza por medio de entrevistas escritas semiestructuradas. Con este término se hace referencia a un guión de preguntas abiertas ofrecidas al alumno para responder por escrito y en presencia del investigador (Papinczak, 2008). Las preguntas se presentan agrupadas por categorías relacionadas con aspectos asociados a las distintas variables objeto de estudio en esta investigación.

Por último, señalar que para la recogida y análisis de datos cuantitativos se emplea el programa estadístico SPSS versión 16.0. (2008).

#### **4.2.2.- Muestra**

La recogida de datos se ha realizado a lo largo del curso 2008-2009 en la facultad de HUHEZI de Mondragon Unibertsitatea. El hecho de que el contexto de la investigación sea la facultad de HUHEZI, como ya explicamos en la introducción, se debe al deseo de acercarnos a un diagnóstico sobre la intervención educativa que desarrollamos (en la cual hemos sido partícipes en estos años), y conocer mejor cómo influye ésta sobre nuestros alumnos.

Hay que explicar que, dependiendo del tipo de análisis a realizar a lo largo de este trabajo empírico, se han manejado tres muestras diferentes. Las presentamos brevemente:

- Con el objetivo de realizar el análisis de validación de los instrumentos empleados y conseguir una muestra lo mayor posible, hemos contado con los alumnos de primero, segundo y tercer curso de la carrera de Magisterio en todas sus especialidades o titulaciones, junto con los alumnos de primero de la titulación de Comunicación Audiovisual.
- Con el objetivo de realizar el análisis o estudio longitudinal hemos contado con los alumnos de primer curso, tanto con los de todas las titulaciones de Magisterio, como con los de la titulación de Comunicación Audiovisual.
- Por último, con el objetivo de realizar el análisis o estudio cualitativo que se complementa con el anterior, se cuenta con una muestra constituida por aproximadamente el 15 % de los alumnos de la muestra del estudio longitudinal.

A continuación detallamos la composición específica de cada tipo de muestra:

##### **Muestra A - Estudio de validación de los instrumentos**

Para la realización de este estudio, hemos contado con una muestra total de 487 alumnos. El rango de edad se ha situado entre 17 y 42 años, con una media de 20,7 años (DT=3,55). La distribución por sexos ha sido de un 66,7 % de mujeres (N=325) y de un 33,3 % de hombres (N=162).

Estos alumnos se han distribuido en tres cursos: Primer curso de la diplomatura de Magisterio y la licenciatura de Comunicación Audiovisual (N=226), segundo curso de Magisterio (N=129) y tercer curso de Magisterio (N=132).

### **Muestra B: Estudio longitudinal sobre los alumnos de primer curso de HUHEZI**

Se ha contado con una muestra total de 226 alumnos del total de una población de 237 sujetos, lo que constituye aproximadamente el 95% de todos los alumnos matriculados en primer curso en HUHEZI. El rango de edad se ha situado entre 17 y 39 años, con una media de 20,1 años (DT=4,28). La distribución por sexos ha sido de un 61,1 % de mujeres (N=138) y de un 38,9 % de hombres (N=88).

Los alumnos de primero se han distribuido en cinco titulaciones: Las diplomaturas de Magisterio especialidad Lengua Extranjera, Magisterio especialidad Educación Infantil, Magisterio especialidad Educación Especial, Magisterio especialidad Educación Física; y la licenciatura de Comunicación Audiovisual. En la tabla 14 pueden observarse los datos específicos de la muestra relativos a cada titulación:

**Tabla 14. Distribución de la muestra según titulaciones, edad y sexo**

Distribución de la muestra según titulaciones, edad y sexo								
Titulaciones	Numero alumnos		Edad		Sexo			
			$\bar{x}$	D.T.	Mujer		Hombre	
	N	%			N	%*	N	%
<b>Magisterio Lengua Extranjera</b>	26	11,6%	19,58	3,74	15	57,7%	11	42,3%
<b>Magisterio Educación Infantil</b>	85	37,5%	20,88	5,14	73	85,9%	12	14,1%
<b>Magisterio Educación Especial</b>	32	14,3%	19,69	3,46	25	78,1%	7	21,9%
<b>Magisterio Educación Física</b>	53	23,2%	19,61	2,79	8	15,1%	45	84,9%
<b>Comunicación Audiovisual</b>	30	13,4%	19,03	3,12	17	56,7%	13	43,3%
<b>Total muestra</b>	<b>226</b>	<b>100%</b>	<b>20,10</b>	<b>4,28</b>	<b>138</b>	<b>61,1%</b>	<b>88</b>	<b>38,9%</b>

En la tabla 15 constatamos también los datos relacionados con la experiencia previa al comienzo de los estudios elegidos, de manera que podamos representarnos mejor el tipo de alumno objeto de esta investigación.

**Tabla 15: Experiencia previa al comienzo de los estudios elegidos de los alumnos de primero de HUHEZI**

Tipo de centro previo a HUHEZI		Estudios realizados previos a HUHEZI				Situación laboral (Trabajando)	
Público	42,3%	Bachillerato 83%	Tecnológico	15,5%	Otros estudios universitarios previos 10,17%	Sí	No
Religioso	11,4%		Científico	23,3%		23,6%	76,4%
Ikastola	34,1%		Humanístico	59,1%			
Otros (Facultades, otro tipo centro...)	12,2%		Artístico	2,1%			
			Ciclo Superior	14%			
		Prueba acceso universidad mayores 25 años			3%		

Como puede apreciarse, la mayoría de nuestros alumnos proceden de centros públicos, también de ikastolas y, en menor grado, de centros religiosos. Han cursado bachillerato por la rama humanística y no trabajan en el momento de iniciar sus estudios universitarios.

#### **Muestra C - Estudio cualitativo sobre los alumnos de primero a lo largo de su primer curso en HUHEZI**

De cara a la composición de la muestra de este estudio se ha planteado un margen del 10-15% por cada titulación de alumnos de primer curso. Se ha conseguido así la participación de 33 alumnos en total, repartidos de la siguiente manera: 4 alumnos de la titulación de Magisterio Lengua Extranjera, 10 alumnos de la titulación de Magisterio Educación Infantil, 4 alumnos de la titulación de Magisterio Educación Especial, 9 alumnos de la titulación de Magisterio Educación Física y 6 alumnos de la titulación de Comunicación Audiovisual.

El rango de edad se ha situado entre 18 y 35 años, con una media de 20,8 años (DT=4,82). La distribución por sexos ha sido de un 54,6 % de mujeres (N=18) y de un 45,4 % de hombres (N=15).

#### **4.2.3.- Contexto en el que se ubica la investigación**

A continuación se describe muy brevemente el contexto en el que se ha desarrollado esta investigación. En primer lugar se hace referencia a Mondragón Unibertsitatea, la universidad donde se ubica la investigación, para pasar después a explicar muy



brevemente las bases de su Proyecto Educativo (denominado *Mendeberrri*) del que se deriva el contexto organizativo y metodológico para los alumnos de nuestra muestra. Posteriormente se ofrecen unas pinceladas sobre HUHEZI, la facultad donde se desarrolla el presente trabajo de investigación, y se describen los aspectos del contexto organizativo que experimentan los alumnos de primer curso, con el objetivo de entender mejor todo el proceso.

### **Mondragon Unibertsitatea (M.U.)**

Mondragon Unibertsitatea es una universidad de carácter privado, creada en el año 1997 como resultado de la unión de tres escuelas universitarias con un largo recorrido previo: la Escuela Politécnica (EP), hoy día denominada Mondragon Goi Eskola Politeknikoa (MGEP) ubicada en Mondragón, la Escuela de Estudios Empresariales de Oñate (ETEO) ubicada en Oñate y la Escuela de Magisterio - Irakasle Eskola (IE) ubicada en Escoriaza. Las tres escuelas se hallan situadas en la comarca del Alto Deba – Debagoiena de la provincia Guipúzcoa, repartidas en diferentes municipios con una distancia media entre ellos de aproximadamente 8 kilómetros.

La Escuela de Magisterio, concretamente, se convierte en Facultad al albergar en el año 1997 la licenciatura de Humanidades-Enpresa, pasando a ser denominada Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en euskera, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea - HUHEZI). Más adelante, en el año 2000 se implantan también los estudios de segundo grado de Psicopedagogía, en modalidad on-line y con semi-presencialidad. Y por último, en el año 2005 se pone en marcha la licenciatura de Comunicación Audiovisual.

En el curso 2008-2009, momento de la recogida de los datos de esta investigación, Mondragon Unibertsitatea cuenta con un total de 3211 alumnos, distribuidos en estudios de Diplomatura, Licenciatura, Doctorado y Posgrado (Máster y Títulos propios). La facultad más numerosa es MGEP, con 1658 alumnos, seguida por HUHEZI con 1154 alumnos y ETEO con 399 alumnos.

### ***Mendeberrri*, el proyecto educativo de Mondragon Unibertsitatea**

Elaborado en el año 2000, dicho proyecto trajo consigo el rediseño de los planes de estudio existentes, señalándose como criterios o ejes principales de ese rediseño los siguientes:

- *El alumno como protagonista de su aprendizaje.* El alumno es el protagonista y

por eso debe tener una participación activa continúa: tiene que compartir, hacer, argumentar, buscar soluciones, hacer crítica constructiva, etc.

- *El profesor como guía del aprendizaje.* El profesor ayudará a crear contexto, ofrecerá recursos, creará dudas, estimulará retos, guiará, y ayudará a construir conocimiento.
- *El desarrollo de competencias y valores como objetivo del aprendizaje.* El aprendizaje se entiende como el desarrollo integral del alumno. Así, más allá del puro conocimiento o del *saber*, se pretende desarrollar también las competencias necesarias para *saber hacer*, *saber ser* y *saber estar*.
- *La interdisciplinariedad como vía de integración del aprendizaje.* Las disciplinas o los ámbitos de conocimiento y de aplicación se unen de manera integrada a modo de reflejo del ámbito profesional en que se hallan presentes.
- *Las metodologías activas como estímulo y vehículo del aprendizaje.* El alumno trabajará en grupos pequeños sobre problemas, casos o proyectos que recogen situaciones reales o muy próximas al ámbito profesional.
- *El multilingüismo como escenario de fondo.* Se considera al alumno actual como el profesional futuro y como tal estudia ahora y trabajará luego en un contexto multilingüe.

Con el objetivo de llevar a cabo el rediseño de los planes de estudio, se organizaron grupos de trabajo especializados en consonancia con estos criterios y se elaboraron los perfiles profesionales para cada titulación en los que se explicitaron las competencias específicas a desarrollar en los alumnos. Posteriormente, se procedió a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre las metodologías adecuadas para fomentar los ejes del proyecto y, especialmente entre ellos, el desarrollo de competencias (tanto las específicas para cada titulación, como las de corte transversal, comunes a cualquier titulación de Mondragon Unibertsitatea). Como resultado de esta reflexión se implementaron las siguientes metodologías: Aprendizaje Basado en Problemas, Estudio de Casos y Aprendizaje Orientado a Proyectos. Para

asegurar una implementación más exitosa, se estableció también la progresión o secuencia de metodologías más adecuada respecto al nivel de autonomía del alumno y el nivel de complejidad de los objetivos de aprendizaje para cada curso en concreto<sup>42</sup>. Como elemento común a todos los contextos metodológicos se pretende transitar de una organización orientada a la disciplina académica y centrada en el docente a otra que tiene al alumno como centro y se orienta a un trabajo interdisciplinar.

### **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI)**

En la tabla 16 se expone la oferta académica de HUHEZI y el número de alumnos matriculados en el curso 2008-2009.

**Tabla 16. Número de alumnos matriculados en HUHEZI por titulaciones en el curso 2008-2009**

<b>Magisterio 1ª diplomatura</b>	<b>Magisterio 2ª diplomatura<sup>43</sup></b>	<b>Psicopedagogía (on-line, semi presencial)</b>	<b>Comunicación Audiovisual y Humanidades- Empresa</b>	<b>Doctorado y Posgrados</b>	<b>Total HUHEZI</b>
584	157	99	206	108	<b>1154</b>

Los alumnos matriculados oficialmente en primero son un total de 205 en Magisterio y 32 en Comunicación Audiovisual.

### **Contexto metodológico en el que se ubica esta investigación – Primer curso de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI)**

Dado que uno de los objetivos principales de esta investigación hace referencia directa a investigar sobre la influencia de los distintos contextos o escenarios metodológicos en las variables relacionadas con un aprendizaje de calidad, seguidamente explicaremos brevemente el escenario metodológico principal sobre el que queremos investigar: el aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El contexto metodológico en el primer curso de la diplomatura de Magisterio es el Aprendizaje Basado en Problemas, habiéndose tomando concretamente como

<sup>42</sup> La progresión o secuencia de metodologías propuesta fue la siguiente: Aprendizaje Basado en Problemas para primer curso, Estudio de Casos para segundo curso y Aprendizaje Orientado a Proyectos para tercer curso.

<sup>43</sup> Magisterio, 2º diplomatura: estudios de Magisterio para alumnos que ya han realizado una primera diplomatura de Magisterio; se trata de obtener así una diplomatura (la segunda) en una especialidad distinta a la que ya poseen.

referencia el modelo de carácter híbrido<sup>44</sup> desarrollado por la Universidad de Maastrich – Holanda. En dicho modelo los cursos se organizan en base a módulos interdisciplinarios que agrupan a varias asignaturas afines totalmente interrelacionadas en la programación del módulo, cuya duración es de entre cinco y siete semanas. Cada semana se trata un problema y para su análisis se plantea una secuencia de 7 pasos. No se explican aquí estos siete pasos, sobre los cuales puede encontrarse amplia información en Schmidt (1983, 1993). Sin embargo, nos parece oportuno describir cómo se han llevado esos 7 pasos de cada semana del ABP de Maastrich al contexto de HUHEZI (García et al., 2008:4):

- En la primera sesión, organizada en pequeños grupos tutorizados (12-16 alumnos, que representan proporcionalmente a las cuatro titulaciones de Magisterio), se efectúa la presentación del problema o situación de estudio; posteriormente se consideran los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en relación al objeto de estudio y se finaliza con la plasmación de los objetivos de aprendizaje.
- Posteriormente, y ateniéndose a estos objetivos de aprendizaje consensuados en la primera sesión, el alumno debe realizar un trabajo individual de búsqueda, análisis y síntesis de la información necesaria para la consecución de los mismos. Para cumplimentar este compromiso de reflexión el alumno encuentra diferentes asistencias de índole grupal o individual: lecturas recomendadas, conferencia, sesión práctica y sesión de seguimiento.
- Así, en la conferencia o charla, planteada para un grupo grande (45-60 alumnos), los alumnos reciben, a través de un experto, nociones básicas relativas a los contenidos de la temática propuesta. Esta disertación magistral tiene una duración de unos 75 minutos (a la semana) y se sitúa entre las dos sesiones de dinámica de grupo pequeño. Sirve para definir el marco teórico del problema analizado.
- Seguidamente, los alumnos realizan una sesión práctica, programada para un grupo intermedio (26-30 alumnos, resultantes de la unión de dos grupos tutorizados por un mismo tutor) con la finalidad de reflexionar y buscar nexos de unión entre ese marco teórico y el factor práctico que los objetivos detallan, objetivos éstos relacionados directamente con la profesión de maestro.

---

<sup>44</sup> Tal y como se ha expuesto en el apartado 1.1.2.2., se entiende por modelo ABP híbrido aquel que presenta una propuesta más guiada por el tutor, intercalándose sesiones magistrales y prácticas puntuales.

- Por otra parte se realizan sesiones de seguimiento donde una vez a la semana el tutor se reúne con cada pequeño grupo tutorizado y mantiene un diálogo semiestructurado con los alumnos. En estas reuniones el contenido del módulo pierde relevancia para dejar paso a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, tanto a nivel personal como de grupo.
- Como resultado de la información adquirida (búsqueda propia, análisis de textos, conferencia y sesión práctica) a lo largo de la semana el alumno elabora su aportación individual de respuesta a los objetivos de aprendizaje.
- Por último se retoma al grupo pequeño inicial (12-16 alumnos) y se efectúa una segunda sesión, a manera de descargo. En ella cada alumno presenta su aportación individual contribuyendo a la construcción social del conocimiento del grupo y respondiendo así entre todos a los objetivos de aprendizaje planteados para el problema de esa semana.

Como puede observarse en la tabla 17 en la que se representa el horario básico de una semana del primer cuatrimestre de Magisterio, a la vez que se desarrolla ABP se intercalan sesiones de clases de tipo más tradicional (no ABP) en las que se trabajan materias instrumentales (idiomas y TICs). La dedicación de los alumnos al ABP constituye aproximadamente el 70% de sus horas presenciales en la facultad el primer cuatrimestre.

**Tabla 17. Horario de una semana del primer cuatrimestre de Magisterio**

SEMANA N° __ : Título del problema				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Grupo tutorizado 09:00-10:30	Materias instrumentales	Charla o conferencia 08:00-09:15	Grupo tutorizado 09:00-10:30	Materias instrumentales
Trabajo personal		Seguimiento 09:30-10:30	Trabajo personal	
		Práctico 11:00-12:00		

Fuente: Adaptado de García et al. (2008)

Este es el escenario organizativo-metodológico que experimentan todos los alumnos de Magisterio durante el primer cuatrimestre del primer curso, es decir, de septiembre a enero. A lo largo de este periodo se llevan a cabo dos módulos de aproximadamente 7 semanas de duración cada uno. Los alumnos de Comunicación Audiovisual por su parte, se organizan en torno a materias organizadas de manera tradicional (no ABP) y realizan un proyecto que aglutina a tres de éstas como trabajo interdisciplinar.

A lo largo del segundo cuatrimestre, los alumnos de Comunicación Audiovisual siguen el mismo esquema que en el primer cuatrimestre, aglutinándose ahora mayor número de asignaturas relacionadas al proyecto. Los alumnos de las titulaciones de Magisterio de Lengua Extranjera, Educación Especial y Educación Física pasan a trabajar en torno a materias organizadas de manera tradicional (no ABP). Por su parte, los alumnos de Educación Infantil son los únicos alumnos de Magisterio que continúan con la metodología ABP a través de la cual desarrollan dos módulos académicos, cada uno de ellos con una duración de 7 semanas. Hay que matizar que el último de estos módulos cambia su forma estructurada de los 7 pasos por otra más abierta y más cercana a ABPOP (Aprendizaje Basado en Problemas Orientados a Proyectos) en las últimas 4 semanas.

Respecto al sistema de evaluación relacionado con el ABP en el primer cuatrimestre, conviene especificar que la nota final de cada módulo es el resultado de la nota media ponderada entre los siguientes elementos<sup>45</sup>:

Examen tipo test sobre contenidos específicos del módulo.

Examen de preguntas abiertas cortas sobre cada una de las asignaturas integradas en el módulo.

Pregunta abierta larga de relación y aplicación interdisciplinar.

Actitud y nivel de participación en las sesiones presenciales del grupo tutorizado.

Trabajo de grupo de carácter modular.

Por su parte, el sistema de evaluación derivado de las asignaturas organizadas de manera tradicional (tanto en Magisterio como en Comunicación Audiovisual) resulta difícil de concretar, ya que cada asignatura adopta el suyo propio y se combinan

---

<sup>45</sup> En el segundo módulo no se realiza el examen tipo test, y se permite el uso de apuntes en el examen de preguntas abiertas, orientadas a casos prácticos.

distintas formas de evaluación (trabajos de grupo, exámenes escritos, presentaciones orales, etc.).

Para finalizar este apartado, creemos oportuno aclarar la razón por la que la titulación de Magisterio de Educación Infantil continúa con metodología ABP hasta finalizar el año y no así el resto de las titulaciones: esta titulación fue en su día la elegida como “titulación-piloto” de la facultad de HUHEZI en los primeros años del proyecto Mendeberry. Si bien entonces la intención consistía en ir extendiendo esta experiencia de metodología ABP durante todo el primer curso a todas las demás titulaciones, en el momento de la realización de esta investigación este proceso no había sido implantado, en gran manera influenciado por la prevista reorganización de las titulaciones para adecuarse al proceso Bolonia y los títulos de grado.

Respecto a la titulación de Comunicación Audiovisual, en el año 2003 en que comenzó la implantación del proyecto Mendeberry, esta titulación todavía no formaba parte de la oferta académica de HUHEZI, por lo que en su momento no fue incluida como posible experiencia piloto.

#### **4.2.4.- Descripción de las variables y los instrumentos de medida**

En consonancia con la revisión bibliográfica que ha contribuido a nuestro marco teórico, hemos elegido las variables que a nuestro entender influyen de manera decisiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios de cara a que éste sea un aprendizaje de calidad. Entendemos como tal aprendizaje aquel que sintoniza con el modelo explicativo defendido por la teoría socio-constructivista y el paradigma SAL que sostienen teóricamente este trabajo de investigación.

Con el objetivo de medir dichas variables, se han elaborado los instrumentos agrupados en dos modalidades: una de carácter cuantitativo, cuyos datos son susceptibles de procesamiento estadístico y que utilizamos para la realización del estudio longitudinal; y otra de carácter cualitativo, cuyas ideas recogidas nos permiten contrastar con los resultados cuantitativos, y que utilizamos para la realización del estudio cualitativo.

Los instrumentos pertenecientes a la primera modalidad se agrupan a su vez en una batería o conjunto de cuestionarios que engloban las variables susceptibles de medida cuantitativa. A través de esta batería de cuestionarios denominada “*Analizando el aprendizaje universitario*” se miden las siguientes variables: *motivación en la elección*

*de carrera, atribuciones causales sobre el rendimiento académico, autopercepción académica, autorregulación académica, enfoques de aprendizaje, percepción de variables contextuales y percepción del desarrollo de competencias transversales.* Esta batería está constituida por varias secciones en las que se incluyen los instrumentos de medición que, aunque interrelacionados, poseen un carácter independiente y por lo tanto son considerados como instrumentos diferentes.

En la primera sección se ofrecen unas breves instrucciones sobre el objetivo del cuestionario y la manera de responder a las preguntas. En una segunda sección, bajo la denominación de “Datos básicos de identificación del alumno” se propone un bloque de preguntas básicas de identificación (titulación elegida, edad, sexo y situación laboral). En la tercera sección, con “Datos previos a la titulación” se pretende recoger datos de tipo académico relacionados con aspectos previos a la universidad (estudios previos del alumno, tipo de centro del que procede, nota de acceso a la universidad, etc.). Así mismo, como se explica más adelante, en esta sección se introducen 10 preguntas que constituyen el instrumento destinado a medir el tipo de motivación en la elección de la titulación. En una cuarta sección, con el título de “Percepción asociada al rendimiento académico” se encuentran ubicados los instrumentos destinados a medir las atribuciones causales sobre el rendimiento académico y la auto-percepción académica. De ahí en adelante, las siguientes secciones se corresponden con los instrumentos creados destinados a medir la autorregulación académica, los enfoques de aprendizaje, la percepción de variables contextuales y la percepción del desarrollo de competencias transversales.

Los instrumentos creados son siete y reúnen un total de 100 ítems o preguntas. Estos ítems son de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*totalmente en desacuerdo / muy rara vez es verdad en mi caso*) a 5 (*totalmente de acuerdo/ siempre o casi siempre verdad en mi caso*).

La batería de cuestionarios mencionada puede encontrarse en el anexo 1.<sup>46</sup> Posteriormente, en el capítulo cinco se da a conocer con mayor profundidad el proceso de validación seguido con cada instrumento.

---

<sup>46</sup> Hay que señalar que los cuestionarios del anexo 1 son los presentados a los alumnos para la primera medición efectuada al comienzo de primer curso, en la cual se le pide al alumno que su respuesta haga referencia a la experiencia académica previa a HUHEZI. Tanto para las dos siguientes mediciones de primero (a mitad y a final de curso), como para las mediciones de segundo y tercero de Magisterio, en



A continuación, se describe brevemente la manera de entender cada variable, y el instrumento a través del cual va a medirse.

**Motivación o razones para elegir la titulación:** Refleja las distintas razones que han llevado al alumno a elegir la titulación que cursa. De las interrelaciones de las distintas razones entre sí, es decir, de los factores resultantes, se deriva el tipo de motivación que mueve al alumno a elegir la titulación.

Como ya se ha comentado anteriormente, los ítems que componen el instrumento utilizado para la medición de esta variable se localizan en la sección “Datos previos a la titulación” de la batería de cuestionarios con el epígrafe de “Razones para matricularte en esta titulación”. A este instrumento se le denomina “Cuestionario sobre motivación para la elección de titulación”, constituido por 10 ítems referidos a la razón o motivación para elegir la titulación.

**Atribuciones causales sobre el rendimiento académico:** Se entiende la atribución causal como la manera en que el alumno interpreta los resultados académicos que consigue; el eje principal de esa interpretación es la identificación de la causa a la que cree que se debe su rendimiento académico.

Al instrumento empleado para la medición de esta variable se le denomina “Cuestionario de atribuciones causales sobre el rendimiento académico” constituido por 6 ítems con el objetivo de identificar el tipo de atribución que hace el alumno sobre las causas que inciden en su rendimiento académico (tanto en exámenes como en trabajos académicos).

Los seis ítems que componen el cuestionario sobre atribuciones causales, se localizan en la sección “Percepción asociada al rendimiento académico” y hacen referencia a las opciones de respuesta en torno a la pregunta A: “¿En qué grado sueles asociar los resultados de tu trabajo académico (calidad de los trabajos, notas) con los siguientes factores?”

---

todos estos casos en que ha sido necesario, la redacción de las instrucciones en cada sección y de los tiempos verbales de los ítems se han adaptado al contexto y momento académico concreto.

**Percepción del alumno sobre sí mismo en el ámbito académico (Auto-percepción académica):** Puede entenderse como el conjunto de percepciones que el alumno tiene sobre sí mismo como alumno y sobre su rendimiento académico desde diferentes ángulos. Así, estas percepciones hacen referencia a aspectos sobre la capacidad académica percibida (en la medida en que le preguntamos al alumno sobre si se cree capaz para realizar y resolver satisfactoriamente las tareas de tipo académico que se le proponen). También se incluyen expectativas de resultados (hasta qué punto cree que superará con éxito lo que se le proponga en su futuro académico inmediato y que tiene que ver con resultados académicos) y, por último la creencia sobre si está realizando una asimilación adecuada de lo ya trabajado.

Al instrumento empleado para la medición de esta variable se le denomina “Cuestionario sobre autopercepción académica”, constituido por 8 ítems que recogen la percepción que el alumno tiene sobre distintos aspectos académicos relativos a sí mismo.

Los ocho ítems que componen el cuestionario sobre autopercepción académica se localizan en la sección “Percepción asociada al rendimiento académico” y hacen referencia a las opciones de respuesta en torno a las preguntas B,C,D y E.

**Horas semanales dedicadas al estudio:** A través de esta variable se pretende recoger la dedicación temporal del alumno a sus estudios universitarios. La medida de esta variable se recoge por medio de pregunta de respuesta libre, sin opciones numéricas, respecto a un único ítem que se ubica en la misma sección que la variable anterior.

**Autorregulación académica:** Esta variable hace referencia tanto a creencias como a conductas del alumno respecto al nivel en que éste tiene conciencia de cómo aprende o qué hace (y no hace) para aprender, así como el repertorio de estrategias que le ayudan a conseguir sus objetivos de aprendizaje.

Al instrumento empleado para la medición de esta variable se le denomina “Cuestionario de autorregulación académica” (CUAUT), constituido por 16 ítems relativos al nivel de autorregulación académica del alumno.

Este instrumento es el resultado de la adaptación del “Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado” de Juan Carlos Torre (2007).

**Enfoques de aprendizaje:** Reflejan tanto la intención que tiene el alumno al hacer frente al aprendizaje como las estrategias de aprendizaje que desarrolla para conseguirlo. Pueden ser de dos tipos:

- *Enfoque profundo de aprendizaje:* su característica principal es la intención de comprender profundamente los contenidos de aprendizaje, así como el uso de estrategias de búsqueda de significado e interconexión entre lo que se aprende.
- *Enfoque superficial de aprendizaje:* su característica principal es la intención de aprobar las asignaturas de estudio con el mínimo esfuerzo posible, así como el uso de estrategias de memorización de los contenidos de aprendizaje.

Al instrumento empleado para la medición de esta variable lo denominamos R-SPQ-2F (E). Este instrumento se constituye como escala y consta de 20 ítems relativos al tipo de enfoque de aprendizaje que presenta el alumno. Esta escala, a su vez se divide en dos sub-escalas: una con 10 ítems relativos al enfoque profundo de aprendizaje, y la otra con 10 ítems relativos al enfoque superficial de aprendizaje.

Este instrumento es el resultado del procedimiento de *back-translation* sobre el instrumento original denominado R-SPQ-2F, elaborado por Biggs et al. (2001).

**Percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente:** Esta variable refleja el conjunto de percepciones que el alumno tiene sobre los distintos factores del contexto educativo en el que se encuentra envuelto. Estos factores (metodología, sistema evaluación, actitudes de los profesores, sentido de pertenencia comunidad educativa, etc.) se formulan de acuerdo a las características expuestas por la literatura existente coincidentes con el *alineamiento constructivo* (Biggs, 1985, 2005) y recogidas por Trigwell y Aswhin (2003).

De manera indirecta puede entenderse que los resultados estadísticos obtenidos de este instrumento nos dan información diagnóstica sobre las características coincidentes con el *alineamiento constructivo* que en mayor y menor medida se

puedan estar dando (según lo perciben los alumnos) en el contexto educativo de referencia.

Al instrumento empleado para la medición de esta variable se le denomina “Cuestionario sobre la percepción de las variables contextuales” (CONTEX), constituido por 20 ítems relativos a cómo percibe el alumno los distintos aspectos o variables del contexto académico que le rodea. Estos aspectos se hallan enunciados de manera que reflejan, en consonancia con el concepto de Biggs (1985, 2005), las características del modelo de alineamiento constructivo.

**Percepción del desarrollo de competencias transversales:** Por medio de esta variable se hace referencia a la percepción que el alumno tiene sobre el nivel de desarrollo que cree que ha conseguido en las distintas competencias transversales que se le ofrecen a valorar. De manera indirecta puede entenderse que los resultados derivados de los análisis estadísticos con toda la muestra nos dan información sobre las competencias transversales que más (y menos) se trabajan en el contexto educativo.

Al instrumento empleado para la medición de esta variable se le denomina “Cuestionario sobre el desarrollo de competencias transversales” (COMPET), constituido por 20 ítems relativos al nivel que el alumno cree haber adquirido respecto al desarrollo de competencias genéricas o transversales.

**Resultados de aprendizaje – notas:** Reflejan lo que normalmente conocemos por rendimiento académico y que se expresa mediante las notas obtenidas en las distintas asignaturas o módulos.

Se manejan las notas medias resultantes de calcular la media aritmética entre todas las asignaturas; esto respecto a cada una de las distintas mediciones realizadas. Por lo tanto, son cuatro los tipos de notas que se manejan:

- Nota de acceso a la universidad: recogida de la sección “Datos básicos de identificación del alumno”, ofrecida por los alumnos y sin confrontar con el expediente académico.
- Nota media del primer cuatrimestre: recogida del expediente académico del alumno por medio de la secretaría académica de la facultad. Hace

referencia a la nota media obtenida de todas las asignaturas o módulos cursados durante el primer cuatrimestre en HUHEZI.

- Nota media del segundo cuatrimestre: igual que la anterior respecto al segundo cuatrimestre.
- Nota media del curso: calculada estadísticamente para esta investigación, es la resultante de calcular la nota media entre las dos notas medias de ambos cuatrimestres.

**Resultados de aprendizaje – satisfacción con la titulación elegida:** Con esta variable se quiere reflejar lo que el alumno obtiene como resultado de su aprendizaje a un nivel más emocional, haciendo referencia al nivel de satisfacción que siente con la titulación que cursa.

La medida de esta variable se recoge por medio de la respuesta en una escala del 1 al 10 a un único ítem en el que se le pregunta al alumno por el nivel de satisfacción respecto a la titulación elegida. Esta pregunta o ítem, como es lógico, no aparece en la primera medición del inicio de curso y sí en las dos posteriores.

Para finalizar con las variables de naturaleza cuantitativa, queremos señalar que si bien a efectos de validación psicométrica se efectuaron con todas las variables los mismos análisis, el nivel de profundidad en el análisis y discusión de resultados, así como el protagonismo que adquiere cada una de esas variables en el estudio longitudinal, difiere en función de la relevancia que se otorga a cada variable de esta investigación. Así, consideramos tres tipos de variables diferentes:

a.- Variable central de la investigación: *enfoques de aprendizaje*. Como hemos expuesto en el marco teórico, los enfoques de aprendizaje se consideran una de las variables fundamentales respecto al aprendizaje de calidad; por lo tanto, en la lectura de los resultados de esta investigación esta variable constituye nuestro principal punto de referencia. Los análisis y el tratamiento de los resultados se han llevado a cabo de manera más exhaustiva y se presentan en apartados específicos en cada capítulo del trabajo empírico.

b.- Variables principales de la investigación, considerando como tales las siguientes:

- *autopercepción académica*
- *autorregulación académica*

- *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*
- *percepción del desarrollo de competencias transversales.*

La lectura de los resultados obtenidos respecto a estas variables, en combinación con los de la variable *enfoques de aprendizaje*, dará cuenta del nivel de aproximación o no a un aprendizaje universitario de calidad. Estas cinco variables han sido consideradas como las variables principales y susceptibles, por tanto, de análisis en el estudio longitudinal.

c.- Variables secundarias de la investigación: las denominamos así no tanto porque se consideren menos importantes que las otras, sino porque en esta investigación adoptan un carácter descriptivo respecto al perfil de entrada recogido al comienzo de curso. Principalmente se han incluido como apoyo o evidencia al análisis de validez externa respecto a la variable central *enfoques de aprendizaje*. Estas variables secundarias se miden exclusivamente al inicio del curso, por lo tanto no han sido objeto de análisis longitudinal, y serían las siguientes:

- *motivación a la hora de elegir la titulación*
- *atribuciones causales sobre el rendimiento académico*

Por otra parte, como ya hemos avanzado al inicio de este apartado, de cara a la realización del estudio cualitativo se ha elaborado un guión de entrevista escrita semiestructurada de 12 preguntas. Nuestro objetivo con este estudio cualitativo ha sido doble: por un lado, posibilitar una triangulación de resultados que aporte más luz sobre el fenómeno que nos ocupa; y por otro lado, aproximarnos a una de las variables de esta investigación, *las concepciones de aprendizaje*, que, como ya se ha expuesto en el capítulo dos de esta investigación, forma parte del conjunto de las variables principales relacionadas con los enfoques de aprendizaje. Siguiendo la corriente mayoritaria en la literatura al respecto en cuanto al estudio de esta variable, ésta no es considerada susceptible de medida cuantitativa y se aborda a través de metodología cualitativa, dada la mejor adecuación de ésta a la naturaleza de la variable (Marton et al., 1997; Phan, 2008a; Säljö, 1979; Van Rossum y Hamer, 2010).

**Concepciones de aprendizaje:** A través de esta variable se recoge la noción que el alumno tiene sobre el concepto mismo de “aprendizaje”, es decir, se interroga al alumno sobre su propio sistema de creencias respecto a lo que supone para él aprender y se le invita a reflexionar sobre cómo y cuándo siente él que aprende.

La medida de carácter cualitativo de esta variable es recogida en función de la categorización de respuestas resultantes respecto al enunciado: “¿Qué es para tí aprender? ¿Qué quieres decir cuando afirmas que has aprendido algo? Pon ejemplos que ilustren tu respuesta.”

A través de esta entrevista escrita, además del abordaje de las concepciones de aprendizaje de los alumnos, se quiere recoger las impresiones de la muestra de alumnos sobre lo que ha supuesto su primer año en HUHEZI; por esto último la entrevista se ha realizado al final del curso. Los resultados recogidos se refieren tanto a una impresión general de la experiencia, como a aspectos relacionados con las variables de medida cuantitativa.

Las doce preguntas propuestas en el guión de entrevista, se estructuran alrededor de 5 temas o bloques principales:

- 1.- Concepciones de aprendizaje: qué es para los alumnos aprender y cuándo creen que han aprendido.
- 2.- Procedimientos o estrategias de aprendizaje: cómo creen que aprenden mejor.
- 3.- Características o criterios que hacen que una materia o módulo sean apropiados o no para su aprendizaje.
- 4.- Cambio experimentado por los alumnos en su entrada a la universidad
- 5.- Características de los alumnos con buenos resultados en los estudios, chequeo personal sobre éstas y las necesarias para cursar en HUHEZI.

Por último sólo falta añadir que las entrevistas se han realizado en grupos de 5-6 alumnos y ha sido de carácter libre o abierto (es decir, sin limitación ninguna respecto a la respuesta ni al tiempo empleado en su ejecución).

En el anexo 3 puede encontrarse el guión de entrevista referido.

#### **4.2.5.- Procedimiento**

Este apartado tiene por objeto explicar el procedimiento seguido en la presente investigación para la obtención de los datos. Así, se ha considerado pertinente exponer los pasos y criterios seguidos para la elección de los instrumentos de medida, para la elección de la muestra, dar a conocer el cronograma para la recogida de datos, describir cómo fueron recogidos los datos en el aula, y finalmente exponer los análisis estadísticos realizados.

##### **Elección de los instrumentos de medida:**

Una vez definidas las variables a medir, se procedió a la elaboración de los instrumentos que las midieran. Así, después de investigar en la literatura existente, se eligen algunos instrumentos con la idea de adaptarlos al contexto de HUHEZI, y otros se crean “ad hoc”. Para la elaboración de esa batería de instrumentos se siguieron los siguientes procedimientos:

- Búsqueda y contraste bibliográfico sobre los distintos instrumentos que miden las variables principales de esta investigación.
- Adaptación al euskera con el procedimiento *back-translation* o de retro-traducción del cuestionario *R-SPQ-2F* elaborado por Biggs et al. en 2001. En el anexo 2 se expone con más profundidad este procedimiento.
- Adaptación al euskera del “Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado”, elaborado por Juan Carlos Torre en 2006.
- Elaboración de los borradores de los restantes cuestionarios en base a otros cuestionarios ya existentes en la literatura.
- Contraste de expertos o jueces: *Feedback* sobre los borradores de todos los cuestionarios por parte de doctores expertos en el tema de la universidad Pontificia Comillas de Madrid, universidad Rey Juan Carlos de Madrid y Mondragon Unibertsitatea.
- Realización de las modificaciones oportunas y elaboración definitiva de la batería de instrumentos.



En mayo del año 2008 se realiza una prueba piloto compuesta por una muestra de 80 alumnos de tercero de Magisterio de todas las titulaciones. Fruto de los resultados observados en esa prueba piloto se realizaron pequeños cambios relacionados con la formulación de algún ítem, así como el orden entre cuestionarios.

Una vez realizados los cambios mencionados se da la forma definitiva a los instrumentos empleados en la presente investigación.

#### **Elección de la(s) muestra(s):**

Ya hemos avanzado en el apartado 4.2.2. los datos descriptivos pertenecientes a las muestras de los distintos estudios. Nos centramos ahora, pues, en los criterios considerados y los pasos realizados para obtener estas muestras.

Tanto para la muestra utilizada en el estudio de validación de los instrumentos (muestra A) como para la utilizada en el estudio longitudinal (muestra B), el procedimiento de muestreo ha sido de tipo “no aleatorio por conglomerado o estratificado” (las distintas titulaciones), y además “no aleatorio con carácter accidental” (los cuestionarios se han aplicado a los alumnos que en el momento de realizar la investigación se encontraban presentes en el aula). Es decir, se han recogido datos de todas las titulaciones distribuidas éstas en distintos grupos/aulas, y la recogida se ha llevado a cabo con los alumnos presentes en ese momento en el aula.

Como criterio para determinar el tamaño de la muestra necesaria, se han seguido las orientaciones de Martínez-Arias (1995) según las cuales el tamaño final de la muestra debe llegar a ser el resultante de multiplicar el nº de ítems del instrumento más largo (20 ítems en nuestro caso) por un mínimo de 5 alumnos, lo que obliga a conseguir así una muestra cuyo tamaño supere los 100 alumnos. En esta investigación se ha conseguido una muestra total de 226 alumnos.

Respecto al estudio cualitativo, los criterios para la elección de la muestra de 33 alumnos fueron los siguientes:

- En el caso de los alumnos de Magisterio, en el módulo inicial de introducción a HUHEZI, se les propone una actividad consistente en escribir una corta autobiografía de su recorrido académico. Entre las pregunta-guías que se les ofrecen se proponen algunas relacionadas con su manera de aprender.

Estando la investigadora de este trabajo en posesión de las autobiografías de uno de los grupos compuestos por alumnos de Magisterio pertenecientes a todas las titulaciones (a partir de la aleatoriedad del becario a la hora de repartir los alumnos de manera combinada), se estimó oportuna la elección de la muestra según este criterio, de cara a, en caso de necesitarse o ser apropiado para la investigación, poder disponer de esta información complementaria.

- Previo a la concertación de las entrevistas, y con la intención de asegurar que entre esos alumnos preseleccionados se daban perfiles variados, se procedió a efectuar estadísticamente un *informe de casos* en función del cual pudieran identificarse los perfiles de cada uno de los alumnos respecto a las variables analizadas en el cuestionario de carácter cuantitativo. Se pretendía de esta manera que la muestra seleccionada fuese lo suficientemente representativa, dando especial importancia a la variable de enfoques de aprendizaje.
- En el caso de la titulación de Comunicación Audiovisual, de la que no se disponen trabajos de autobiografía académica previa de los alumnos, la elección de estudiantes para entrevista escrita se hizo al azar teniendo delante el informe de casos y considerando que aparezcan también diferentes perfiles, especialmente respecto a enfoques de aprendizaje.

#### **Cronograma y procedimiento para la recogida de datos:**

En la tabla 18 se expone el cronograma respecto la recogida de datos de esta investigación; en él pueden observarse las diferentes tareas realizadas, y su temporalización correspondiente.

La recogida de datos del estudio cuantitativo (cuestionarios) se realizó dentro del aula y en el horario habitual de los alumnos, siendo la aplicación de los cuestionarios realizada personalmente por la autora de esta investigación en las aulas de las distintas titulaciones o grupos de alumnos. Los alumnos recibieron en el aula las instrucciones y los cuestionarios que una vez rellenados entregaron allí mismo. Se les señaló que su participación era voluntaria, así como que los datos y resultados eran confidenciales aunque no anónimos (puesto que se trataba de un estudio de medidas repetidas).

**Tabla 18. Cronograma de las tareas realizadas para la recogida de datos**

Tareas realizadas	Setiembre 2008	Febrero 2009	Mayo –Junio 2009
Explicación a los coordinadores de titulación del objetivo de la investigación.	■		
Acuerdo con los profesores correspondientes para entra en el aula.	■		
Elaboración del <i>planning</i> de la entrada a las aulas	■		
Envío por e-mail a los profesores implicados del <i>planning</i> para posibles correcciones y a modo de recordatorio.	■		
Entrada al aula: primera recogida de datos		■	
Acuerdo con los profesores correspondientes para entra en el aula.		■	
Elaboración del <i>planning</i> de la entrada a las aulas		■	
Envío por e-mail a los profesores implicados del <i>planning</i> para posibles correcciones y a modo de recordatorio.		■	
Entrada al aula: segunda recogida de datos		■	
Acuerdo con los profesores correspondientes para entra en el aula.			■
Elaboración del <i>planning</i> de la entrada a las aulas			■
Envío por e-mail a los profesores implicados del <i>planning</i> para posibles correcciones y a modo de recordatorio.			■
Entrada al aula: tercera recogida de datos			■
Invitación a la realización de entrevistas escritas y concreción de fecha y hora con los alumnos implicados.			■
Realización de las entrevistas escritas con los alumnos implicados			■

De cara a asegurar la confidencialidad y poder realizar posteriormente un estudio de medidas repetidas o análisis de muestras relacionadas, se siguió el siguiente procedimiento: cuando el alumno entregaba el cuestionario, se anotaba en él su número de identificación de alumno (IDAL) que sólo conoce él y la secretaría académica de la facultad.

Se ofreció a los alumnos el margen de tiempo suficiente para poder responder a la diversidad de ritmos de respuesta, que fueron desde 25 minutos a 45 en algunos casos, resultando una media general aproximada de 30-35 minutos.

Respecto a la entrevista escrita, se invitó a los alumnos elegidos a realizarla una vez finalizado el último cuestionario (en junio); al aceptar la invitación se procedía a concretar una hora y lugar para la realización de la misma. Las entrevistas se llevaron a cabo a lo largo de las dos primeras semanas de junio del 2009 y se realizaron en grupos pequeños de 4 ó 6 alumnos como máximo. Tuvieron una duración de 40 a 60 minutos.

#### **Análisis estadísticos de los datos obtenidos:**

Se procedió a crear un archivo de datos para poder proceder posteriormente al tratamiento estadístico de éstos. A su vez, se realizó la transcripción escrita de las respuestas recogidas en las entrevistas.

Los datos de tipo cuantitativo fueron sometidos a los siguientes análisis:

#### Análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos

Son los análisis psicométricos que sirven para evaluar la utilidad del instrumento utilizado.

- Análisis de fiabilidad o consistencia interna (alfa de Cronbach): Este análisis nos indica si el instrumento en cuestión produciría los mismos resultados cada vez que se administrase a la misma persona y en las mismas circunstancias. Valores de 0 a 1. (Morales, 2011)<sup>47</sup>
- Análisis de validez: Con este análisis medimos el nivel de credibilidad que se le da al instrumento, es decir, hasta qué punto el instrumento es capaz de medir lo que quiere medir.
  - Análisis de evidencia Interna:

---

<sup>47</sup> Pedro Morales en su "Guía para construir escalas de actitudes" (2011: 23-24) señala lo siguiente al respecto: "Un  $\alpha$  de .70 podemos considerarlo aceptable; es un valor muy habitual (Schmitt, 1996), es el *mínimum* recomendado por Nunnally (1978:245-346) pero valores en torno a .60 son también aceptables. Con valores muy inferiores (hasta .50) podemos utilizar el instrumento en trabajos de investigación (Schmitt, 1996; Guilford, 1954:388-389)".

Prueba de Esfericidad de Bartlett y Medida de adecuación muestral-KMO: El Test de esfericidad de Bartlett es un indicador del grado de asociación entre variables o factores. Valores altos del Chi-cuadrado vienen a significar que las variables tienen correlaciones altas. Por su parte, la Medida de adecuación de la muestra, KMO (propuesta por Kaiser, Meyer y Olkin) toma valores entre 0 y 1. Cuanto más alto sea, nos indica en mayor medida que es apropiado hacer análisis factorial: si está entre 1 y 0,75 es buena idea; si está entre 0,75 y 0.50 es aceptable; si es más bajo de 0,5 es inaceptable la idea de análisis factorial.

Análisis Factorial Exploratorio (Varimax): Este análisis identifica la estructura subyacente en una matriz de datos, de manera que identifica las relaciones existentes entre diferentes ítems constituyéndose en factores.

- Análisis de evidencia externa: Análisis de relación entre la variable variables relacionadas teóricamente.

#### Análisis descriptivos

Destinados a conocer las características de las variables sobre la base de datos de la que disponemos (número de casos, medias, desviación típica, porcentajes, informe de casos, etc.).

#### Análisis de relación entre variables.

Variables de medida cuantitativa: Se realiza la prueba de correlaciones bivariadas (coeficiente  $r$  de Pearson) que aporta el grado de relación entre variables de naturaleza cuantitativa.

Variables de medida no cuantitativa: Se realiza la prueba de contingencia ( $X^2$  de Pearson) que aporta el grado de relación entre variables de naturaleza no cuantitativa.

#### Análisis de la distribución de la variable: comprobación del supuesto de normalidad

Se realiza la prueba de normalidad respecto a la distribución de la variable (Kolmogorov-Smirnov) a todas las variables combinadas e ítems existentes. El resultado de esta prueba indica la conveniencia de realizar análisis paramétricos (variables con distribución normal) o no paramétricos (variables con distribución no normal) respecto a las variables correspondientes.

### Análisis comparativos entre medias de muestras diferentes:

Siguiendo los criterios del apartado anterior, cuando se efectúen análisis comparativos entre sujetos, en función de la normalidad o no de la distribución de la variable, se realizan las siguientes pruebas estadísticas:

- Pruebas paramétricas para comparar medias de distintos grupos:
  - prueba T de Student (dos grupos)
  - análisis de varianza ANOVA con la prueba de Tukey (más de dos grupos)
  
- Pruebas no paramétricas para comparar medias de distintos grupos:
  - prueba U de Mann-Whitney (dos grupos)
  - prueba de Kruskal-Wallis (más de dos grupos)

### Análisis comparativos entre medias de muestras relacionadas

Al efectuarse un diseño longitudinal, también es necesario realizar los análisis pertinentes para poder comparar las medias entre muestras relacionadas de alumnos. En este caso, según se trate de dos o más muestras implicadas:

- Pruebas paramétricas:
  - prueba T para muestras relacionadas (dos muestras)
  - modelo lineal general – prueba de medidas repetidas (más de dos muestras)
  
- Pruebas no paramétricas:
  - prueba de Wilcoxon (dos muestras)
  - prueba de Friedman (más de dos muestras)

### Análisis de *clusters* o conglomerados

Por último también se han efectuado análisis de *clusters* o conglomerados en el caso de la variable *enfoques de aprendizaje*. Este método de análisis realiza la clasificación de los elementos dados en grupos bien definidos (*cluster*), en los cuales se encuentran elementos muy similares entre sí, y diferentes de los de los otros grupos. En esta investigación se ha procedido con el método no jerárquico de K-medias, en base al cual se requiere definir de manera anticipada el número de *cluster* que se quieren extraer.

### Análisis del tamaño del efecto

Atendiendo a las directrices de la APA (2001) se ha calculado el tamaño del efecto en todos los análisis de comparación de medias. Este análisis estadístico va más allá de la constatación de las diferencias estadísticamente significativas, tanto respecto a los análisis comparativos entre medias de muestras diferentes como a los de medias de muestras relacionadas. Para ello se han utilizado dos estimadores: la  $d$  de Cohen (comparación entre dos grupos) y la  $\eta^2$  - *eta parcial al cuadrado* (comparación entre más de dos grupos); estos estimadores del tamaño del efecto que son tradicionalmente utilizados con pruebas paramétricas, en este trabajo han sido utilizados tanto con pruebas paramétricas como con pruebas no paramétricas tal y como pueden encontrarse en numerosas investigaciones (entre otros Aritzeta, 2005; Garcia Carduño, 2007; Franco, Mañas y Justo, 2010) . Los criterios para estimar el tamaño del efecto ofrecido por estos estimadores han sido los propuestos por Cohen (1992) y se han seguido también las indicaciones de Morales (2008a, 2009).





## **CAPÍTULO 5**

---

# **ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS**



## **CAPÍTULO 5**

### **ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS**

#### **5.0.- INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del proceso de validación psicométrica de todos los instrumentos empleados en la presente investigación, un total de siete, con el objeto de medir las correspondientes variables ya presentadas en el capítulo anterior.

En el estudio de validación de los instrumentos, se ha seguido el mismo orden de presentación de la batería de cuestionarios ofrecida a los alumnos excepto en el caso del R-SPQ-2F(E), instrumento asociado a la variable central, los enfoques de aprendizaje. La descripción del proceso de elaboración junto con los análisis de fiabilidad y evidencia interna de validez respecto a este instrumento se presentan en el último lugar del apartado 5.1., posterior al análisis de los restantes instrumentos. Esta ubicación se ha considerado más oportuna teniendo en cuenta la “intensidad” del apartado, con la intención de no interrumpir el ritmo del capítulo.

Hay que recordar que a efectos de la realización de este estudio de validación, la muestra relacionada es la muestra A, presentada en el apartado 4.2.2. Esta muestra ha sido constituida por 487 sujetos diferentes, estudiantes de primer, segundo y tercer curso de la diplomatura de Magisterio, así como estudiantes de primero de la licenciatura de Comunicación Audiovisual de HUHEZI en el curso académico de 2008-2009.

Por último sólo queda señalar que al final del capítulo se presentan las conclusiones derivadas de este estudio de validación, conclusiones en las que también se le dedica un sub-apartado específico al instrumento R-SPQ-2F(E), dada la relevancia del instrumento y la posibilidad que ofrece para realizar una comparativa con los resultados de validación de otros trabajos de investigación que han utilizado este instrumento.

## **5.1.- PROCESO DE ELABORACIÓN, ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y EVIDENCIA INTERNA DE VALIDEZ**

A continuación presentamos el estudio de validación realizado con cada instrumento en el que explicamos el proceso de elaboración seguido, los resultados de fiabilidad obtenidos y los resultados del análisis de evidencia interna de validez.

Los resultados de fiabilidad se dan a conocer a través del coeficiente alfa de Cronbach, el cual advierte de si los instrumentos cumplen o no los requisitos requeridos para ser utilizados con fines de investigación.

Respecto al análisis de evidencia interna de validez (Elosua, 2003), queremos señalar que previo al análisis factorial correspondiente, se ha realizado el cálculo de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de esfericidad de Bartlett, las cuales hablan del nivel de correlación entre las variables, así como de la conveniencia o no de realizar Análisis Factorial.

Por último, se ha completado el análisis de evidencia interna de validez con la realización del análisis factorial correspondiente a cada instrumento. Estos análisis factoriales han sido realizados siguiendo el procedimiento estadístico de análisis de componentes principales, rotación Varimax con el criterio de Kaiser, y se han omitido los valores de los componentes menores a .300. En los casos en que un ítem satura a más de un factor, se ha decidido mantener gráficamente su presencia en la tabla correspondiente pero, de cara a facilitar la definición y comprensión del factor, se ha considerado el ítem únicamente en el factor al que más satura.

Otro criterio que se ha tenido en cuenta es la consideración o no de la categoría de factor para aquellos factores que presentan una estructura de solamente dos ítems. Después de una revisión de todos los casos o instrumentos en los que esto ocurre se decide considerarlos factores ya que los ítems que los saturan dan una mayor explicación del factor en sí, y este a su vez contribuye a reforzar la validez interna del instrumento.

Encabeza cada apartado el nombre de cada instrumento.

### **5.1.1.- Cuestionario sobre motivación para la elección de titulación**

Este es un instrumento creado “ad hoc” para cuya elaboración se han considerado tanto la bibliografía existente al respecto como algunos de los instrumentos utilizados en investigaciones realizadas en el tema de la motivación para la elección de estudios

en los estudiantes universitarios (Alonso, 1997, 2005; Alonso y Ruiz, 2007; De la Fuente, 2004; González López, 2005).

Con la elaboración de este instrumento se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer el tipo de motivación que sienten los alumnos de HUHEZI para elegir los estudios universitarios.
- Servir como instrumento de contraste para analizar la validez externa del instrumento empleado en esta investigación sobre los enfoques de aprendizaje, el R-SPQ-2F (E).
- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones similares.

El instrumento resultante es un cuestionario compuesto por un total de 10 ítems de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

Este cuestionario ha sido cumplimentado exclusivamente por los alumnos de primer curso, por lo tanto los análisis psicométricos realizados tienen como muestra a 226 alumnos de primero.

Fiabilidad del instrumento:

El coeficiente alfa de Cronbach resultante de este instrumento para una muestra de 215 sujetos es de .628. A pesar de que no resulta excesivamente alto, se considera fiable para uso en investigación (Morales, 2011).

Análisis factorial exploratorio:

Realizamos la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.691$ ) y la Prueba de esfericidad de Bartlett ( $\text{Chi-cuadrado}=335,81$ ;  $p<0,001$ ), cuyos resultados señalan que resulta adecuado realizar un análisis factorial.

La varianza total explicada por el instrumento creado llega a 54,24%, y se compone de 3 factores. En la tabla 19 se presenta la estructura subyacente a cada factor.

**Tabla 19. Análisis factorial del “Cuestionario sobre motivación para la elección de titulación”**

ITEMS	FACTORES		
	I	II	III
4. Por conseguir fácilmente trabajo después de la carrera	,807		
3. Por consejo de alguien cercano (familia, amigo/as)	,721		
10. Buenas condiciones de trabajo (sueldo, vacaciones...)	,633		
5. Por consejo del orientador o el tutor del centro	,571		
8. Por no sentirme capaz para hacer otra carrera		,782	
9. Por no complicarme la vida (carrera no muy difícil)	,347	,695	
1. No poder elegir otra carrera por la nota de selectividad		,585	
7. El deseo de aportar algo para transformar el mundo			,800
6. Por verme capaz de superar esta carrera			,716
2. La curiosidad y ganas de conocer mejor ese mundo		-,337	,598

El factor I está compuesto por 4 ítems relacionados con razones de tipo puramente instrumental (conseguir trabajo, buen sueldo) o razones influenciadas por otros, no relacionadas con una elección activa o motivada interiormente. A este factor se le denomina “Motivación de carácter instrumental”, explica el 21,33% de la varianza total y presenta un alfa de .670.

El factor II está compuesto por 3 ítems relacionados en este caso con aspectos que hacen referencia a la evitación del fracaso. A este factor se le denomina “Motivación de carácter evitativo”, explica el 16,84% de la varianza total y presenta un alfa de .517.

El factor III está compuesto también por 3 ítems relacionados en este caso con aspectos que en los que el alumno se siente implicado activamente. A este factor lo denominamos “Motivación de carácter intrínseco”, explica el 16,06% de la varianza total y presenta un alfa de .542.

Hay que señalar que si bien en los factores I y II puede considerarse implícita una motivación de carácter extrínseco, a efectos de análisis posteriores, va a ser el factor II el que va a ser considerado con mayor correspondencia con la motivación extrínseca hacia los estudios elegidos.

### **5.1.2.- Cuestionario de atribuciones causales sobre el rendimiento académico**

Este cuestionario es un instrumento creado “ad hoc” para cuya elaboración se han considerado tanto bibliografía al respecto como otros cuestionarios utilizados en investigaciones realizadas referidas al tipo de atribución que el alumno universitario hace respecto a su rendimiento académico (Manassero y Vázquez, 1998; Pintrich y Schunk, 2006; Weiner, 1985).

Con la elaboración de este instrumento se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer el tipo de atribución que los alumnos de HUHEZI realizan sobre las causas de su rendimiento académico, tanto para los exámenes como para los trabajos académicos. Así, se pretende conocer si el alumno atribuye sus resultados académicos a causas que tienen que ver con características internas propias como son la capacidad intelectual, sus hábitos de estudio y su esfuerzo (atribuciones internas); o si por el contrario su rendimiento lo atribuye a causas externas a él como son los compañeros, el profesor y el clima de aula (atribuciones externas).
- Servir como instrumento de contraste para analizar la validez del instrumento empleado en esta investigación sobre los enfoques de aprendizaje, el R-SPQ-2F (E).
- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones similares.

El instrumento resultante es un cuestionario compuesto por un total de 6 ítems de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar en qué medida atribuye los factores que se ofrecen a su rendimiento académico. Para valorar cada ítem o factor se dispone de una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy poco*) a 5 (*mucho*).

Fiabilidad del instrumento:

El coeficiente alfa resultante de este instrumento para una muestra de 458 sujetos es de .563. A pesar de que dicho coeficiente no resulta alto, se halla en los límites para considerarlo fiable de cara a su uso en investigación (Morales, 2011).

Análisis factorial exploratorio:

Según los resultados de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.601) y la Prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado=318,516;  $p < 0,001$ ), resulta adecuado realizar un análisis factorial.

La varianza total explicada por el instrumento creado llega a 54,08%, y se compone de 2 factores. En la tabla 20 se presenta la estructura subyacente a cada factor.

**Tabla 20. Análisis factorial del “Cuestionario de atribuciones causales sobre el rendimiento académico”**

ITEMS	FACTORES	
	I	II
5. Mi esfuerzo	,856	
3. Mis hábitos de estudio	,836	
1. Mi capacidad intelectual	,399	
2. El ambiente de clase		,824
4. La ayuda de los compañeros/as		,731
6. El estilo del profesor/a		,553

El factor I está compuesto por 3 ítems que explicarían los resultados académicos en función de aspectos que se relacionan con aspectos internos de atribución, como son el esfuerzo, los hábitos de estudio y la capacidad intelectual. A este factor se le denomina “Atribución causal interna”, explica el 28,33% de la varianza total y presenta un alfa de .562.

El factor II está compuesto también por 3 ítems relacionados en este caso con aspectos de atribución del rendimiento académico externos al alumno, como son el clima de aula, la ayuda de los compañeros y el estilo del profesor. A este factor se le denomina “Atribución causal externa”, explica el 25,74% de la varianza total y presenta un alfa de .521.

Como puede observarse, si bien los ítems nº 5, 3 y 1 saturan al factor I, la carga factorial del ítem 1 (“La capacidad intelectual”) es muy diferente a la de los otros dos. De alguna manera, los alumnos lo han identificado como común a los otros (la atribución interna), pero también parecen verlo como algo diferente (podemos pensar en dos posibilidades: su rasgo de atribución no controlable o de atribución estable).



### **5.1.3.- Cuestionario sobre autopercepción académica**

Es un instrumento creado “ad hoc” teniendo en cuenta tanto la bibliografía al respecto como otros instrumentos utilizados en investigaciones respecto a la percepción que tiene el alumno sobre sí mismo como alumno y sobre su rendimiento académico (Bandura, 1977,1993; González-Pienda et al.1997; Miras, 2005; Pajares y Schunk, 2001; Roces, Tourón y González-Torres, 1995; Torre, 2006, 2007).

Con la elaboración de este instrumento se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer el conjunto de percepciones que el alumno tiene sobre sí mismo como alumno y sobre su rendimiento académico. Estas percepciones hacen referencia a aspectos de capacidad académica percibida (en la medida en que le preguntamos al alumno sobre si se cree capaz para realizar y resolver satisfactoriamente las tareas de tipo académico que se le proponen); también se incluyen expectativas de resultados (hasta qué punto cree que superará con éxito lo que se le proponga en su futuro académico inmediato y que tiene que ver con resultados académicos) y, por último, la creencia sobre si está realizando una asimilación adecuada de lo ya trabajado.
- Analizar el desarrollo de esta variable a lo largo del estudio longitudinal como una de las variables principales que intervienen en un aprendizaje de calidad.
- Servir como instrumento de contraste para analizar la validez externa del instrumento empleado en esta investigación sobre los enfoques de aprendizaje, el R-SPQ-2F (E).
- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones similares

El instrumento resultante es un cuestionario compuesto por un total de 8 ítems de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores,

desde 1 (*muy en desacuerdo/muy mal/muy baja*) a 5 (*muy de acuerdo/muy bien/muy alta*), según la redacción del ítem.

Fiabilidad del instrumento:

El coeficiente alfa resultante de este instrumento para una muestra de 466 sujetos es de .787, por lo tanto se considera fiable para uso en investigación.

Análisis factorial exploratorio:

Realizamos la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.783) y la Prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado=1018,082;  $p < 0,001$ ), cuyos resultados señalan que es adecuado realizar un análisis factorial.

La varianza total explicada por el instrumento creado llega a 68,36 %, y se compone de 3 factores. En la tabla 21 se presenta la estructura subyacente a cada factor.

**Tabla 21. Análisis factorial del “Cuestionario de autopercepción académica”**

ITEMS	FACTORES		
	I	II	III
3. Respecto al trabajo académico realizado creo que mis estrategias y modos de aprender han sido adecuados	,830		
6. En mi próximo trabajo académico confío en que mis estrategias y modos de aprender van a ser adecuados	,825		
8. Como alumno, me veo respecto a nivel de responsabilidad....	,727		
5. En mi próximo trabajo académico confío en que haré bien los exámenes		,779	
4. En mi próximo trabajo académico confío en que haré bien los trabajos		,746	
7. Como alumno veo mi capacidad general (habilidades, inteligencia) como...		,715	
1. Respecto al trabajo académico realizado creo que he comprendido las lecturas y materiales			,869
2. Respecto al trabajo académico realizado creo que he integrado los conceptos			,827

El factor I está compuesto por 3 ítems relacionados con las estrategias, maneras de aprender y nivel de responsabilidad como alumno; en definitiva, estos ítems se asocian con aspectos controlables y aprendidos por el alumno respecto el aprendizaje en el ámbito académico. A este factor se le denomina “Adecuación de estrategias y responsabilidad hacia el aprendizaje”, explica el 26,06% de la varianza total y presenta un alfa de .772.

El factor II está compuesto por 3 ítems relacionados en este caso con expectativas de resultados, abarcando tanto la percepción sobre la capacidad intelectual necesaria

como el rendimiento previsto en trabajos y exámenes. Se denomina a este factor como “*Expectativas de resultados*”, explica el 22,75% de la varianza total y presenta un alfa de .639.

El factor III está compuesto por 2 ítems relacionados con la percepción del alumno sobre el nivel de apropiación de lo trabajado en sus estudios. Por eso se le denomina “*Apropiación de lo trabajado*”, explica el 19,53% de la varianza total y presenta un alfa de .681.

De alguna manera, queda constatada la asociación “clásica” de inteligencia y buenos resultados académicos que expresan los alumnos al unirlos en un mismo factor II. Es decir, parecen haber identificado una mayor influencia de la inteligencia que del nivel de responsabilidad o estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico.

#### **5.1.4.- Cuestionario de autorregulación académica**

Este instrumento consiste en una adaptación del cuestionario creado por Torre (2007) denominado “Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado”. Para esta elección se ha tenido en cuenta tanto la bibliografía al respecto como otros instrumentos utilizados en investigaciones para medir el nivel de autorregulación respecto al aprendizaje de los alumnos universitarios (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; De la Fuente y Justicia, 2003a, 200b; Martín y Moreno, 2007; Monereo, 2001c; Roces, Tourón y González-Torres, 1995; Zimmerman, 1989).

Con la adaptación al euskera de este instrumento se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de autorregulación académica que manifiestan los alumnos de HUHEZI a la hora de hacer frente a la actividad de aprendizaje y estudio académico.
- Analizar el desarrollo de esta variable a lo largo del estudio longitudinal como una de las variables principales que intervienen en un aprendizaje de calidad.
- Servir como instrumento de contraste para analizar la validez externa del instrumento empleado en esta investigación sobre los enfoques de aprendizaje, el R-SPQ-2F (E).

- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones similares.

Antes de proceder al análisis de validación psicométrica del cuestionario creado para la presente investigación, se considera conveniente conocer mínimamente la estructura del cuestionario original en el que se basa. Se describe dicha estructura en los siguientes puntos:

- El “Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado” (Torre, 2007) fue elaborado en su día teniendo como referentes diversas investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje (entre otras, Zimmerman y Martinez-Pons, 1986, 1988, 1995; citadas en Torre, 2006:291), así como las escalas relativas a las estrategias cognitivas, metacognitivas y de control de recursos del MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991).
- El cuestionario elaborado consta de 20 ítems y en su día presentó un coeficiente alfa de fiabilidad de .86 para una muestra de 1188 alumnos universitarios. Por su parte, los resultados del análisis factorial realizado indicaron la existencia de cuatro factores principales, presentando una varianza total explicada del 49,55%. Los factores resultantes fueron denominados “*Conciencia Metacognitiva activa*”, “*Control y Verificación*”, “*Esfuerzo diario*” y, por último, “*Procesamiento activo durante las clases*”.

En la adaptación al euskera de este instrumento se han realizado modificaciones de redacción en varios ítems, se han suprimido algunos y se añadido otros. Se ha pasado así de un cuestionario original de 20 ítems a otro de 16 ítems, denominándose ahora “Cuestionario de autorregulación académica”. Los ítems son de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

Fiabilidad del instrumento:

El coeficiente alfa resultante de este instrumento de 16 ítems para una muestra de 460 sujetos es de .844; por lo tanto, se considera fiable para uso en investigación.

Análisis factorial exploratorio:

A partir de los resultados de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.875) y la Prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado=1973,188;  $p < 0,001$ ), puede decirse que resulta adecuado realizar un análisis factorial.

La varianza total explicada por el instrumento creado llega a 54,47%, y se compone de 4 factores. En la tabla 22 se presenta la estructura subyacente a cada factor.

**Tabla 22. Análisis factorial del “Cuestionario de autopercepción académica”**

ITEMS	FACTORES			
	I	II	III	IV
8. Utilizo bien mi tiempo de estudio (lecturas, trabajos, etc.).	,704			
6. En casa, después de las clases, miro mis apuntes para asegurarme que he entendido toda la información y de que lo tengo todo en orden.	,690			
7. Llevo siempre al día en casa los trabajos de clase.	,677		,339	
3. Normalmente no pierdo las ganas de aprender o esforzarme, aunque encuentre dificultades en el camino.	,568			
11. Mientras estudio, me doy cuenta de si voy cumpliendo o no mis objetivos.		,658		
10. No utilizo siempre los mismos modos para trabajar/aprender los temas, se cambiar de estrategia.		,605		
2. Cuando estoy estudiando una asignatura o módulo, sé exactamente qué quiero conseguir o aprender.		,584		
5. Cuando estoy estudiando, ante las dificultades, hago un esfuerzo mayor o cambio mi modo de estudiar.	,386	,538		
9. Cuando estoy trabajando una asignatura, intento identificar las ideas y conceptos que no comprendo.		,518		
4. Cuando me pongo a estudiar, tengo claro cuándo y por qué tengo que estudiar de un modo concreto o con una estrategia determinada.	,394	,517		
12. Cuando estoy leyendo, de vez en cuando me paro y reviso mentalmente lo que estoy haciendo		,478		
14. En clase, estoy atento ya que así entiendo mejor los temas.			,853	
16. En clase, estoy atento siguiendo los puntos más importantes; no pierdo la atención.	,328		,787	
13. En clase, a menudo me aseguro de que entiendo lo que estamos trabajando.		,363	,601	
15. Mientras estudio o realizo un trabajo académico, me doy ánimos para mantener el esfuerzo.				,823
1. Mientras estudio, me digo a mí mismo cómo tengo que estudiar.	,459			,632

El factor I está compuesto por 4 ítems relacionados con la actitud y los hábitos necesarios para enfrentar el estudio de manera autónoma y, más específicamente, en casa. A este factor lo denominamos “Actitud y hábitos de estudio en casa”, explica el 16,18% de la varianza total y presenta un alfa de .732.

El factor II está compuesto por 7 ítems que hacen referencia a los distintos aspectos relacionados con la metacognición respecto a la toma de conciencia de qué se hace y cómo se lleva a cabo la actividad de aprendizaje. A este factor lo denominamos

“Metacognición-autoconciencia”, explica el 15,73% de la varianza total y presenta un alfa de .714

El factor III está compuesto por 3 ítems relacionados en este caso especialmente con la actitud necesaria en clase de cara a facilitar la comprensión de lo que se trabaja. A este factor lo denominamos “Actitud autorreguladora en clase”, explica el 14,11% de la varianza total y presenta un alfa de .776.

El factor IV está compuesto por 2 ítems relacionados también en cierta medida con el factor II, pero en este caso se señalan aspectos relacionados con el diálogo interno (autoinstrucciones) presentes en el proceso metacognitivo. A este factor lo denominamos “Metacognición-autoinstrucciones”, explica el 8,44% de la varianza total y presenta un alfa de .484.

Los cuatro factores resultantes coinciden en gran medida con los factores del instrumento original. Como puede observarse en la tabla 23, existe una considerable coincidencia entre la estructura interna del cuestionario de Torre y la resultante del instrumento adaptado al euskera.

**Tabla 23. Correspondencias entre factores del “Cuestionario del aprendizaje autorregulado” (Torre, 2007) y del “Cuestionario de autorregulación académica”**

“Cuestionario del aprendizaje autorregulado” (Torre, 2007)	“Cuestionario de autorregulación académica”
Conciencia Metacognitiva activa	Metacognición-autoconciencia
Control y Verificación	Metacognición-autoinstrucciones
Esfuerzo diario	Actitud y hábitos de estudio en casa
Procesamiento activo durante las clases	Actitud autorreguladora en clase

Por último hay que señalar la naturaleza mixta de los factores, en cuanto a estrategias o aspectos tanto cognitivos, metacognitivos como emocionales. Claro ejemplo de ello es el factor IV (“Metacognición-autoinstrucciones”) ya que de los dos ítems que lo saturan, uno hace referencia a estrategias metacognitivas (ítem nº 1) y otro a estrategias de carácter motivacional (ítem nº 15).

### **5.1.5.- Cuestionario sobre la percepción de las variables contextuales**

Este instrumento ha sido creado “ad hoc” inspirado en gran medida por el “Study Questionnaire” de Trigwell y Aswhin (2003). También se han tenido en cuenta para su elaboración los planteamientos teóricos de Biggs (2005) respecto a los principios de alineamiento constructivo y las aportaciones de Rivas (1997, 2003) referidas a la importancia de las distintas condiciones relativas a la situación educativa para un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la elaboración de este instrumento se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción que tienen los alumnos de HUHEZI respecto a las diferentes variables del contexto educativo que les rodea, como son la metodología propuesta, la relación con los profesores, el sistema de evaluación, etc.
- Analizar el desarrollo de esta variable a lo largo del estudio longitudinal como una de las variables principales que intervienen en un aprendizaje de calidad.
- Identificar el nivel en que la percepción de los alumnos sobre las variables contextuales que rodean su aprendizaje universitario se corresponde con los principios del alineamiento constructivo. Aunque no directamente, los resultados de esta identificación hablarán del fomento o no del enfoque de aprendizaje profundo en HUHEZI. Esta identificación permitirá, a su vez, detectar posibles indicadores “ambientales” que estén incidiendo en el fomento de un tipo de enfoque de aprendizaje u otro.
- Servir como instrumento de contraste para analizar la validez externa del instrumento empleado en esta investigación sobre los enfoques de aprendizaje, el R-SPQ-2F (E).
- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones.

El instrumento resultante es un cuestionario compuesto por un total de 20 ítems de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

Fiabilidad del instrumento:

El coeficiente alfa resultante de este instrumento de 20 ítems para una muestra de 460 sujetos es de .856. Por lo tanto, se considera fiable para uso en investigación.

Análisis factorial exploratorio:

Se calcula la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.891$ ) y se realiza la Prueba de esfericidad de Bartlett ( $\text{Chi-cuadrado}=2564,591$ ;  $p<0,001$ ), cuyos resultados señalan la pertinencia de realizar un análisis factorial.

La varianza total explicada por el instrumento creado llega a 50,32%, y se compone de 4 factores. En la tabla 24 se presenta la estructura subyacente a cada factor.

El factor I está compuesto por 8 ítems relacionados en general con variables contextuales asociadas a aspectos motivacionales intrínsecos necesarios para un aprendizaje significativo en un modelo socio-constructivo. A este factor se le denomina “Variables constructivas relacionadas con la metodología y la comunidad educativa”, explica el 20,42% de la varianza total y presenta un alfa de .821.

El factor II está compuesto por 7 ítems relacionados con variables contextuales (en este caso el tipo de evaluación, así como la relación y el feedback entre profesores y alumnos) que hablan de los aspectos del contexto pedagógico necesarios para un aprendizaje significativo. A este factor se le denomina “Variables constructivas relacionadas con el profesor en su forma de evaluar y relacionarse”, explica el 12,81% de la varianza total y presenta un alfa de .759.

El factor III está compuesto por 3 ítems que se refieren a los aspectos didácticos que pueden dificultar el aprendizaje significativo, como son el poco tiempo, el tipo de evaluación de tipo reproductivo, y la estructura basada en contenidos inconexos del programa académico. A este factor lo denominamos “Variables no constructivas de tipo didáctico”, explica el 8,87% de la varianza total y presenta un alfa de .575.



El factor IV está compuesto por 2 ítems relacionados también en cierta medida con el factor anterior, pero en este caso se señalan aspectos relacionados con la carga de trabajo y la cantidad de contenidos. A este factor lo denominamos “Variables no constructivas relacionadas con la carga de trabajo”, explica el 8,20% de la varianza total y presenta un alfa de .663.

**Tabla 24. Análisis factorial del “Cuestionario sobre las variables contextuales”**

ITEMS	FACTORES			
	I	II	III	IV
20. Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.	,721			
15. Considero que en este centro educativo he aprendido cosas valiosas para mi futuro	,721			
10. Mi paso por la universidad ha desarrollado en mí confianza para investigar y compartir nuevas ideas con los demás	,703			
11. Se plantean metodologías que permiten conseguir los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo	,672			
16. Se enseña para provocar una respuesta positiva de los estudiantes, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información.	,654			
19. Me he sentido parte de la comunidad universitaria / de esta facultad.	,582			
5. Siento que la universidad ha estimulado mis ganas de aprender.	,549			
13. De cara a la evaluación lo que se valora principalmente es: la relación entre ideas y la elaboración personal del alumno.	,368			
8. Se plantean sistemas de evaluación que permiten valorar realmente los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo.		,665		
18. Se priorizan los métodos de evaluación que estimulan el compromiso diario del alumno con las tareas de aprendizaje.		,629		
6. Se enfatiza más la profundidad del aprendizaje que la cobertura de todo el programa de contenidos.		,572		
12. Los profesores expresan interés por los alumnos y sus posibles dificultades.	,437	,493		
7. Los profesores apoyan y dan <i>feedback</i> adecuado a los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje.	,460	,482		
2. Los profesores demuestran interés y profundidad por los contenidos de la materia impartida	,383	,469		
17. Los profesores enseñan de manera que se estimula una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos.	,460	,464		
3. Se priorizan métodos de evaluación que enfatizan la reproducción o la aplicación de conocimientos que se basan en la memoria.			,717	
1. En el desarrollo de las asignaturas se facilitan “listas de datos”, sin presentar la estructura interna del tema o la unión entre materias.			,676	
4. En general se deja poco tiempo para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad			,582	
	,372			
14. Los estudios, en general, están excesivamente cargados de trabajos.				,805
9. Las asignaturas están excesivamente cargadas de contenidos o temas que aprender.			,401	,676

Como puede observarse en la tabla 24, determinados ítems del factor II saturan también el factor I. La correlación entre ambos factores resulta de  $r=668$  y  $p<0,001$ , por lo cual se puede decir que ambos son factores relacionados, lo que es totalmente

congruente con el concepto de alineamiento constructivo sobre el que se asienta la elaboración de este cuestionario.

### **5.1.6.- Cuestionario sobre el desarrollo de competencias transversales**

Basándonos tanto en anteriores trabajos propios (García, 2006, 2007) como en la revisión de bibliografía sobre el tema del desarrollo de competencias transversales en la universidad, el cuestionario resultante para medir el desarrollo de estas competencias transversales se constituye como un listado-resumen de los ofrecidos en los proyectos NSSE, ETL, CHEERS y especialmente REFLEX (véase apartado 2.5.3.3).

Con la elaboración de este instrumento se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción que los alumnos de HUHEZI tienen sobre el desarrollo de competencias transversales a través de su experiencia educativa.
- Analizar el desarrollo de esta variable a lo largo del estudio longitudinal como una de las variables principales que intervienen en un aprendizaje de calidad.
- Servir como instrumento de contraste para analizar la validez externa del instrumento empleado en esta investigación sobre los enfoques de aprendizaje, el R-SPQ-2F (E).
- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones.

El instrumento resultante es un cuestionario compuesto por un total de 20 ítems de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de valorar el grado en que creen que han desarrollado las competencias transversales que se le ofrecen utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy poco*) a 5 (*mucho*).

Fiabilidad del instrumento:

El coeficiente alfa resultante de este instrumento de 20 ítems para una muestra de 456 sujetos es de .860. Por lo tanto, se considera fiable para uso en investigación.

Análisis factorial exploratorio:

Se calcula la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.897) y se realiza la Prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado=2603,730;  $p < 0,001$ ), cuyos resultados indican que es adecuado un análisis factorial.

La varianza total explicada por el instrumento creado llega a 49,81%, y se compone de 4 factores. En la tabla 25 se expone la estructura subyacente a cada factor.

**Tabla 25. Análisis factorial del “Cuestionario sobre el desarrollo de competencias transversales”**

ITEMS	FACTORES			
	I	II	III	IV
17. Resolución de problemas	,709			
18. Tomar decisiones	,700			
15. Adquirir nuevos conocimientos con rapidez	,665			
16. Encontrar nuevas oportunidades	,629	,365		
11. Coordinar actividades	,618			
20. Autorregulación del aprendizaje (planificación, reflexión y revisión sobre el trabajo académico...)	,604			
19. Liderazgo	,599			
10. Encontrar nuevas ideas y soluciones	,558			
14. Hacerse entender	,499	,346		
13. Usar el tiempo de forma efectiva	,407			
6. Predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas		,686		
5. Negociar de forma eficaz	,348	,613		
7. Movilizar las capacidades de otros	,316	,602		
8. Hacer valer tu opinión	,370	,501		
12. Rendir bajo presión		-,489	,424	
1. Trabajo en equipo			,700	
4. Presentar en público ideas o documentos			,669	
9. Redactar informes o documentos	,340		,582	
3. Utilizar herramientas informáticas				,776
2. Escribir y hablar idiomas extranjeros				,701

El factor I está compuesto por 10 ítems relacionados con competencias que tienen que ver con la implicación activa del alumno en su proceso de aprendizaje. A este factor se

le denomina *“Competencias para el aprendizaje activo”*, explica el 21,49% de la varianza total y presenta un alfa de .847.

El factor II está compuesto por 5 ítems que tienen como denominador común competencias asociadas a trabajar con otros. A este factor se le denomina *“Competencias para la relación con otros”*, explica el 11,21% de la varianza total y presenta un alfa de .549.

El factor III está compuesto por 3 ítems que tienen cierta relación con el trabajo productivo o de elaboración más tradicionalmente propio del ámbito universitario (“rendir”, “redactar”) y de cara al trabajo grupal. A este factor se le denomina *“Competencias para la elaboración de productos académicos de tipo grupal”*, explica el 9,93% de la varianza total y presenta un alfa de .586.

El factor IV está compuesto por 2 ítems relacionados con competencias de tipo instrumental que contribuyen a dotar de más recursos al alumno universitario. A este factor se le denomina *“Competencias instrumentales complementarias”*, explica el 7,16% de la varianza total y presenta un alfa de .439.

Como puede observarse en la tabla 25, determinados ítems del factor II saturan también el factor I, tratándose respectivamente estos factores de *“Competencias para la relación con otros”* y *“Competencias para el aprendizaje activo”*. La correlación entre ambos factores es  $r=.644$  y  $p<0,001$ , con lo cual puede decirse que ambos factores están relacionados, lo que es totalmente congruente con las teorías de aprendizaje socio-constructivo analizadas en el primer capítulo de este trabajo de investigación.

En la misma tabla observamos un aspecto llamativo respecto al ítem nº 12 (“Rendir bajo presión”). Dicho ítem presenta una carga factorial negativa (-.489) en el factor II, y a su vez una carga factorial positiva (.424) en el III. Con el objetivo de obtener más claridad sobre este aspecto, procedemos a calcular el coeficiente alfa de Cronbach del factor II en ausencia del ítem 12, observándose que el valor resultante aumenta hasta .731, lo cual podría hablarnos de la adecuada representatividad por parte de los ítems nº 6, 5, 7 y 8 del factor II, pero no así del ítem nº 12. Si reparamos en la redacción de esos cuatro ítems, éstos nos hablan en general de las capacidades necesarias para mantener una relación positiva con los otros, mientras que el ítem 12 al contener la palabra “presión” parece aportar una connotación que resulta contrapuesta a mantener una relación positiva (o cuanto menos relajada) con los otros. Por ello, podemos

deducir que la presencia del ítem nº 12 en el factor II se debe más a su relación con la necesidad del clima adecuado para la relación con los otros (que la presión no favorece) que a las capacidades necesarias para esa relación en sí.

Por otra parte, como ya hemos comentado, también puede verse el ítem nº 12 adherido al factor III. Según esto, puede pensarse que los alumnos asocian el factor III relacionado con los trabajos a realizar en grupo con una situación “necesaria” de presión (carga factorial positiva de .424 del ítem nº 12), más que de relación con los otros (representado por el factor II). Este fenómeno identificado psicométricamente nos aporta implícitamente información de tipo más cualitativo y referida al ambiente y a las competencias que verdaderamente creen desarrollar nuestros alumnos en el trabajo en grupo en HUHEZI. Clarificar este aspecto conllevaría un análisis más profundo que sobrepasa los objetivos de esta investigación.

#### **5.1.7.- R-SPQ-2F (E): Cuestionario sobre enfoques de aprendizaje**

Como ya hemos constatado al inicio de este capítulo, vamos a dedicarle un apartado especial al cuestionario o instrumento empleado para la medición de la variable central de nuestra investigación.

En un primer lugar se explican con detalle las razones para la elección de este instrumento y se describe el instrumento original, así como el proceso de elaboración para la adaptación al euskera de éste; por último, se dan a conocer los resultados de los análisis psicométricos obtenidos con el R-SPQ-2F después de su adaptación al euskera.

##### **5.1.7.1.- Proceso de elaboración**

Este instrumento es el resultado de un proceso de *back-translation* del inglés al euskera del cuestionario creado por Biggs, Kember y Leung en el año 2001 denominado “R-SPQ-2F” y que mide los enfoques de aprendizaje en los alumnos universitarios.

Con la elaboración y utilización de este instrumento en su versión en euskera se pretenden conseguir cuatro objetivos principales:

- Identificar los tipos de enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios de HUHEZI, en nuestro caso concreto, de los alumnos de primer curso.

- Analizar el desarrollo de esta variable a lo largo del estudio longitudinal como la variable central o prioritaria entre las otras variables principales que intervienen en un aprendizaje de calidad.
- Comparar nuestros resultados respecto a esta variable con los de otras investigaciones y contrastar las hipótesis planteadas.
- Contribuir a la validez externa del R-SPQ-2F.

Después de la pertinente búsqueda y contraste bibliográfico (que ya hemos documentado en el capítulo dos) sobre los distintos instrumentos que miden la variable principal de esta investigación - *enfoques de aprendizaje*-, se opta por el R-SPQ-2F por las siguientes razones:

- 1.- Se halla en afinidad con la teoría del *Alineamiento Constructivo y el modelo 3P* de Biggs, (1985, 1992, 2005) que constituye la base conceptual de esta investigación.
- 2.- Combina estrategias de aprendizaje con inquietudes o motivos a la hora de afrontar éste, lo cual nos parece que aporta un enfoque más integral a la hora de entender el aprendizaje universitario.
- 3.- Presenta facilidad de aplicación por su brevedad (20 ítems). Este criterio nos parece importante de considerar en cuanto que va a ser cumplimentado tres veces en un curso por los alumnos, a la vez que otros cuestionarios.
- 4.- Como ha podido comprobarse en el capítulo dos, tiene suficiente aceptación en la comunidad investigadora del tema.

A continuación se presenta una breve descripción del cuestionario original, denominado *Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*:

Estructura del cuestionario:

En el cuestionario R-SPQ-2F se identifican 2 escalas (escala que mide el enfoque profundo y escala que mide el enfoque superficial), constituidas a su vez cada una de ellas por dos sub-escalas, que miden a su vez componentes de motivación y de

estrategia de aprendizaje. En la tabla 26 puede observarse la estructura y el procedimiento de cálculo de la puntuación total para cada variable, que no es otro que la sumatoria de las puntuaciones recogidas de los ítems que se exponen para cada caso:

**Tabla 26. Estructura del cuestionario R-SPQ-2F y cálculo de puntuaciones**

Tipos de enfoque de aprendizaje	Escala	Cálculo de la puntuación total (suma de los ítems)	Sub-escalas	Cálculo de la puntuación total
Enfoque profundo	Enfoque profundo	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18	Motivo profundo	1+5+9+13+17
			Estrategia profunda	2+6+10+14+18
Enfoque superficial	Enfoque superficial	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20	Motivo superficial	3+7+11+15+19
			Estrategia superficial	4+8+12+16+20

Fuente: Biggs et al. (2001)

Teniendo en cuenta que las alternativas de respuesta a los ítems se recogen en función de una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, en el caso de las escalas de enfoque profundo y enfoque superficial esa puntuación total puede ir, por lo tanto, de 10 a 50; y en el caso de las sub-escalas de motivo y estrategia la puntuación total para cada una de ellas puede ir de 5 a 25.

Medición de los resultados obtenidos:

A partir de esa puntuación total para cada escala y sub-escala, se observan en la literatura existente maneras muy diversas de realizar asignaciones de enfoque a los alumnos. Recio y Almenara (2005) ofrecen una interesante revisión de las mismas, entre las que se destacan las siguientes fórmulas:

- La propuesta por Biggs para el SPQ (por ejemplo, Barca et al., 1997) basada en transformar las puntuaciones directas en puntuaciones Z e interpretarlas bajo la teoría de la curva normal.
- La mera realización de la diferencia entre puntuaciones directas (por ejemplo, Muñoz, 2007) y asignar así la tipología concreta en función de la puntuación resultante.

- Partiendo de la diferencia mencionada, establecer una graduación en función de si la variable resultante aparece con intensidad baja, media o alta (por ejemplo Recio y Cabero, 2005).

Añadidas a estas posibilidades, hemos constatado la existencia de otras formas de análisis cada vez más presentes en la investigación sobre enfoques de aprendizaje que facilitan el contraste entre investigaciones (ya realizadas y futuras). Estas formas de análisis o medición son dos:

- Descripción de las puntuaciones totales: Calculadas mediante la media aritmética de las puntuaciones de los ítems para cada uno de los enfoques (por ejemplo Hernández Pina et al., 2002).
- Clasificación por medio de clusters o conglomerados (procedimiento de clasificación K-medias): Partiendo del análisis factorial del instrumento, se guardan las variables o factores resultantes como puntuaciones, y se indaga sobre la cantidad de clusters de los que se obtiene una lectura lógica. En la literatura existente al respecto lo más frecuente es la clasificación según tres clusters o conglomerados: enfoque profundo, superficial e indefinido (por ejemplo, Gargallo et al., 2006).

Son estas dos formas de medida las que se han considerado más apropiadas para este trabajo de investigación, como podrá comprobarse en el capítulo seis.

#### Procedimiento de *back-translation*

Una vez recogida la información necesaria sobre el instrumento original, se realiza la adaptación de éste al euskera con el procedimiento *back-translation* o de retrotraducción. Los pasos de este proceso de traducción son los siguientes (adaptado de Torre, 2007:205):

1. Traducción al euskera (versión B) del cuestionario original inglés (versión A).
2. Traducción de la versión B al inglés (versión C) por un especialista bilingüe, cuya lengua materna sea la inglesa, o posea un alto dominio del inglés.



3. Comparación realizada por John B. Biggs entre las versiones A y C y propuesta de cambios y matizaciones.
4. Introducción de las sugerencias hechas por Biggs en el cuestionario en euskera (versión B2).
5. Revisión de todo el proceso de traducciones sucesivas por parte de un experto en el tema y propuesta de modificaciones.
6. Redacción del cuestionario definitivo en euskera (versión D) a la luz de todos los comentarios manifestados en el proceso de *back-translation*.

A modo de cierre del proceso y con el objeto de distinguir el instrumento original del retro-traducido, añadimos a este último la letra E (de euskera) entre paréntesis. Por lo tanto, a lo largo de esta investigación en lo referente al instrumento validado se usará la denominación R-SPQ-2F (E).

En el anexo 2 se exponen más detalladamente tanto los pasos seguidos como las versiones elaboradas y las personas implicadas en el descrito proceso de *back-translation*.

#### Composición del R-SPQ-2F (E)

Este instrumento, al igual que el original, se constituye como un cuestionario que consta de 20 ítems relativos al tipo de enfoque de aprendizaje que presenta el alumno. Este cuestionario, se divide en dos escalas: una con 10 ítems relativos al enfoque profundo de aprendizaje, y la otra con 10 ítems relativos al enfoque superficial de aprendizaje. A su vez, cada escala se divide en dos sub-escalas de 5 ítems: una sub-escala relativa a motivo y otra relativa a estrategia.

Por su parte, los ítems son de carácter cerrado, presentándose la opción al alumno de mostrar su acuerdo o desacuerdo con cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cinco posibles valores, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

#### **5.1.7.2.- Fiabilidad o consistencia interna del R-SPQ-2F (E):**

El coeficiente alfa de Cronbach resultante de este instrumento lo diferenciamos según las escalas que componen su estructura. Así obtenemos para una muestra de 472 sujetos un alfa de .786 respecto a la escala de enfoque profundo y uno de .843

respecto a la escala de enfoque superficial. Las sub-escalas oscilan entre un alfa de .627 y .762

En la tabla 27 exponemos los resultados obtenidos con nuestra muestra y nuestro instrumento adaptado, el R-SPQ-2F (E).

**Tabla 27. Coeficientes de fiabilidad del R-SPQ-2F (E)**

Escala – 10 ítems	alfa de Cronbach	Escala – 10 ítems	alfa de Cronbach
Enfoque profundo (E.P.)	<b>.786</b>	Enfoque superficial (E.S.)	<b>.843</b>
<b>Subescala – 5 ítems</b>		<b>Subescala – 5 ítems</b>	
Motivo profundo (Mot.P.)	<b>.669</b>	Motivo superficial (Mot.S.)	<b>.762</b>
Estrategia profundo (Estr.P.)	<b>.627</b>	Estrategia superficial (Estr.S.)	<b>.673</b>

A la luz de estos resultados, podemos afirmar que la consistencia interna del instrumento de enfoques de aprendizaje en su versión en euskera (R-SPQ-2F (E)), resulta adecuada para fines de investigación.

### **5.1.7.3.- Evidencia interna de validez**

Con el objetivo de reflejar la evidencia interna de validez del cuestionario, en este apartado, además del análisis factorial se analizan también las correlaciones entre escalas y sub-escalas del RSPQ2F, para posteriormente detallar el nivel de consistencia entre sub-escalas.

#### **Análisis factorial exploratorio:**

Se obtienen los valores de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.873) y los de la Prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado=2539,151;  $p < 0,001$ ), según los cuales resulta adecuado realizar un análisis factorial.

#### **ANALISIS FACTORIALES REALIZADOS**

En el caso del R-SPQ-2F (E) se han realizado dos análisis factoriales diferentes: En el primero se han seguido las mismas pautas que para todos los demás instrumentos, sin forzar<sup>48</sup> a extraer un número determinado de factores; en el segundo análisis se ha

<sup>48</sup> Con el término “forzar” se hace referencia a la extracción “obligada” o marcada por el investigador de un número concreto de factores. Este término es utilizado por Barranco, Rodarte, Medina y Solís-Cámara (2009) y por Carrasco, Del barrio y Holgado (2007).

forzado a extraer a dos factores de cara a confirmar la estructura factorial del R-SPQ-2F de Biggs et al. (2001). Las razones de este proceso son las siguientes: El primer análisis factorial realizado (tabla 28) arroja una solución de cuatro factores, pero la composición de éstos no se corresponde exactamente con la estructura factorial del instrumento original, en base a 4 sub-escalas. Así, se observa que en la estructura factorial del instrumento adaptado, los ítems correspondientes a motivos y estrategias se unen entre sí en los factores en los que se ubican, es decir, se obtiene como resultado la identificación de las escalas pero no así de las sub-escalas. Por lo tanto se decide realizar un segundo análisis factorial (tabla 29), forzando ahora el análisis a dos factores, con el objetivo de verificar las dos escalas propuestas por Biggs et al. : la escala de enfoque profundo y la de enfoque superficial.

A continuación se presentan los resultados de los dos análisis factoriales realizados.

a) Análisis factorial con rotación Varimax sin forzar el número de factores:

La varianza total explicada por el instrumento llega a 51,20%, y se compone de 4 factores. La estructura subyacente a cada factor es la siguiente:

El factor I está compuesto por 9 ítems relacionados claramente con *enfoque superficial*, incluyendo motivos y estrategias (ítems 3, 12, 7, 15, 16, 14, 11, 20 y 19). A este factor se le denomina “Enfoque superficial”, explica el 21,42% de la varianza total y presenta un alfa de .849

El factor II está compuesto por 6 ítems que tienen como denominador común su pertenencia al *enfoque profundo*, relacionados con estrategias y motivos (ítems 14, 18, 6, 9, 17 y 13) que puedan tener mayor relación con el trabajo extra o complementario propio de este tipo de enfoque. A este factor se le denomina “Enfoque profundo-trabajo complementario”, explica el 12,65% de la varianza total y presenta un alfa de .756.

El factor III está compuesto por 4 ítems que tienen como denominador común su pertenencia también al *enfoque profundo*, relacionados también con estrategias y motivos (ítems 2, 1, 10 y 5), pero en este caso enfocados a un aspecto asociado más bien a la interiorización o introspección presente en este tipo de enfoque. A este factor se le denomina “Enfoque Profundo-introspección”, explica el 10,82% de la varianza total y presenta un alfa de .564.

El factor IV está compuesto por un solo ítem, el nº 8, que explica el 6,30% de la varianza. Al constituirse con un solo ítem no puede ser considerado como factor.

**Tabla 28. Análisis factorial del cuestionario R-SPQ-2F (E) sin forzar nº factores**

ITEMS	FACTORES			
	I	II	III	IV
3. Mi objetivo es aprobar el curso con el mínimo trabajo posible	,743			
12. Límite mi estudio solo a aquello que hay que trabajar obligatoriamente, ya que no creo que sea necesario hacer trabajos extra o añadidos	,730			
7. No me parece que mis asignaturas sean muy interesantes, por eso trabajo lo menos posible	,716			
15. Es suficiente con conocer los temas por encima (superficialmente), ya que estudiar demasiado a fondo confunde y hace gastar el tiempo en vano	,701			
16. Los profesores no debería esperar que pasásemos muchas horas estudiando un material si todos sabemos que ni se va a evaluar ese material.	,644			
4. Sólo estudio seriamente las ideas principales recogidas o planteadas en clase	,643			
11. Pienso que es posible superar la mayoría de las evaluaciones aprendiendo de memoria los temas que son clave, en lugar de hacer el esfuerzo de entenderlos	,632			,395
20. Una buena manera de aprobar las asignaturas es preparar los posibles temas o preguntas que tienen más posibilidades de caer en el examen	,598			
19. No le veo sentido a estudiar lo que no va a entrar en el examen	,551			
14. Le dedico gran parte de mi tiempo libre a la búsqueda de información sobre los temas más interesantes trabajados en clase.		,747		
18. Normalmente suelo leer la información o las lecturas complementarias relacionadas con los temas de clase		,747		
6. Casi todos los temas nuevos me parecen interesantes e invierto tiempo en buscar más información sobre ellos		,737		
9. Creo que aprender los temas académicos es tan emocionante como una buena novela o película		,532	,394	
17. Casi siempre suelo ir a clase con preguntas que quiero aclarar o con temas que quiero entender mejor		,448	,423	
13. Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante	-,366	,384	,357	
2. Para darme por satisfecho, tengo que sentir que soy capaz de sacar conclusiones propias sobre el tema trabajado.			,706	
1. Creo que aprender me aporta a veces una profunda satisfacción personal			,639	
10. Con los temas importantes, me hago pruebas a mí mismo, hasta ver que los entiendo perfectamente.			,549	,366
5. Una vez entendido o interiorizado, para mí cualquier tema puede ser muy interesante			,524	-,381
8. Algunas cosas las aprendo de memoria, es decir, me las repito una y otra vez hasta saberlas de memoria, aunque no las entienda				,742

En principio, no se verifica la estructura factorial que cabría esperar del diseño teórico del instrumento propuesto por Biggs et al. (2001), en base a 4 sub-escalas como resultado de 4 factores diferenciados: dos de estrategia y dos de motivo. No obstante, exceptuando el factor IV, los otros tres factores nos hablan claramente de dos enfoques diferenciados como tales; aunque en estos factores aparecen combinados motivos y estrategias de un mismo enfoque. Por lo tanto nos decidimos a realizar un segundo análisis factorial, forzando este análisis a dos factores, para verificar así las dos escalas propuestas en el instrumento original.

b) Análisis factorial con rotación Varimax forzando a extraer dos factores.

La varianza total explicada por el instrumento llega ahora a 39,30 %, y se compone de 2 factores “forzados”. La estructura subyacente a cada factor es la siguiente:

**Tabla 29. Análisis factorial del cuestionario R-SPQ-2F (E) forzando a dos factores**

ITEMS	FACTORES	
	I	II
7. No me parece que mis asignaturas sean muy interesantes, por eso trabajo lo menos posible	,716	
3. Mi objetivo es aprobar el curso con el mínimo trabajo posible	,707	
12. Límite mi estudio solo a aquello que hay que trabajar obligatoriamente, ya que no creo que sea necesario hacer trabajos extra o añadidos	,703	
15. Es suficiente con conocer los temas por encima (superficialmente), ya que estudiar demasiado a fondo confunde y hace gastar el tiempo en vano	,687	
11. Pienso que es posible superar la mayoría de las evaluaciones aprendiendo de memoria los temas que son clave, en lugar de hacer el esfuerzo de entenderlos	,686	
16. Los profesores no debería esperar que pasásemos muchas horas estudiando un material si todos sabemos que ni se va a evaluar ese material.	,659	
20. Una buena manera de aprobar las asignaturas es preparar los posibles temas o preguntas que tienen más posibilidades de caer en el examen	,630	
4. Sólo estudio seriamente las ideas principales recogidas o planteadas en clase	,594	
19. No le veo sentido a estudiar lo que no va a entrar en el examen	,569	
8. Algunas cosas las aprendo de memoria, es decir, me las repito una y otra vez hasta saberlas de memoria, aunque no las entienda	,447	
6. Casi todos los temas nuevos me parecen interesantes e invierto tiempo en buscar más información sobre ellos		,677
9. Creo que aprender los temas académicos es tan emocionante como una buena novela o película		,662
18. Normalmente suelo leer la información o las lecturas complementarias relacionadas con los temas de clase		,636
17. Casi siempre suelo ir a clase con preguntas que quiero aclarar o con temas que quiero entender mejor		,622
14. Le dedico gran parte de mi tiempo libre a la búsqueda de información sobre los temas más interesantes trabajados en clase.		,606
13. Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante		,570
1. Creo que aprender me aporta a veces una profunda satisfacción personal		,537
10. Con los temas importantes, me hago pruebas a mí mismo, hasta ver que los entiendo perfectamente		,499
5. Una vez entendido o interiorizado, para mí cualquier tema puede ser muy interesante		,491
2. Para darme por satisfecho, tengo que sentir que soy capaz de sacar conclusiones propias sobre el tema trabajado.		,436

El factor I está compuesto por 10 ítems relacionados claramente con *enfoque superficial*, incluyendo motivos y estrategias (ítems 7, 3, 12, 15, 11, 16, 20, 4, 19 y 8). A este factor se le denomina “Enfoque superficial”, explica el 21,66% de la varianza total y presenta un alfa de .843.

El factor II está compuesto por 10 ítems relacionados claramente con *enfoque profundo*, incluyendo motivos y estrategias (ítems 6, 9, 18, 17, 14, 13, 1, 10, 5 y 2). A este factor se le denomina “Enfoque profundo”, explica el 17,63 % de la varianza total y presenta un alfa de .746.

Parece claro que la estructura factorial subyacente al R-SPQ-2F (E), se corresponde con la estructura de dos escalas (no así de las cuatro sub-escalas) de enfoque profundo y enfoque superficial del instrumento original de Biggs et al. (2001).

#### 5.1.7.4.- Relaciones entre escalas y sub-escalas del R-SPQ-2F (E)

Partimos de los supuestos que Biggs ya demostró para su anterior instrumento SPQ (1987) y que son igualmente aplicables al R-SPQ-2F: Teniendo en cuenta que las dos escalas subyacentes al R-SPQ-2F representan a polos opuestos dentro del constructo *enfoque de aprendizaje*, lo lógico sería esperar que en el R-SPQ-2F (E) las correlaciones resultantes entre esos polos o escalas fuesen negativas. Así mismo, considerando que las sub-escalas se refieren de dos a dos a un polo común (sub-escalas de motivo y estrategia para cada escala de enfoque), sería lógico esperar que las sub-escalas pertenecientes a la misma escala o polo correlacionasen positivamente y negativamente respecto a las sub-escalas de la otra escala o polo. En la tabla 30 se presentan las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje (escalas) y los motivos y estrategias de cada enfoque (sub-escalas), siendo N=472 para todas las correlaciones.

**Tabla 30. Correlaciones (r de Pearson) entre las escalas y sub-escalas del R-SPQ-2F (E)**

	E.P.	E.S.	Mot. P.	Estr. P.	Mot. S.	Estr. S.
E.P.	1,000					
E.S.	-,270**	1,000				
Mo. P.	,889**	-,286**	1,000			
Es. P.	,895**	-,197**	,642**	1,000		
Mo. S.	-,281**	,932**	-,301**	-,201**	1,000	
Es. S.	-,227**	,922**	-,239**	-,170**	,761**	1,000

\*\* p<0.001

Como podemos comprobar, los resultados de la tabla 30 vienen a coincidir con las correlaciones mencionadas anteriormente, todas ellas estadísticamente significativas. Estas indican que:

Los alumnos que puntúan alto en enfoque profundo tienden a puntuar bajo en enfoque superficial; y al contrario, los alumnos que puntúan alto en enfoque superficial tienden a puntuar bajo en enfoque profundo.

A su vez, los alumnos que puntúan alto en enfoque profundo tienden a puntuar alto tanto en motivos como en estrategias profundas, y los alumnos que puntúan alto en enfoque superficial tienden a puntuar alto en motivos y estrategias superficiales. Es de destacar al respecto la alta correlación encontrada entre la escala y las sub-escalas correspondientes para ambos tipos de enfoque (valores  $r$  de Pearson entre .889 y .922;  $p < 0,001$ ).

#### **5.1.7.5.- Consistencia entre sub-escalas**

Si bien las conclusiones anteriores son las que se derivan del análisis puramente estadístico del instrumento, en el recorrido de este a través de distintas investigaciones (Hernández Pina et al., 2002; Kember, 1996, 2000) pueden observarse la posibilidad de convivencia de ambos enfoques en muchos de los alumnos. Esto es posible si consideramos que los *enfoques profundo y superficial de aprendizaje* configuran los polos opuestos de un continuo a lo largo del cual pueden observarse una variedad de enfoques no tan “puros” en función del peso de la interacción de las características del alumno y las demandas del contexto educativo. Por eso en la práctica es posible observar casos en los que, por ejemplo, las puntuaciones para los dos enfoques son muy semejantes, o que un mismo alumno expresa motivos más típicos de un enfoque y utiliza estrategias típicas del enfoque contrario. De ahí que se pueda entender que respecto a la presente investigación las correlaciones entre las sub-escalas de los distintos enfoques, dentro de la dirección esperada (correlación negativa) no sean altas (ver tabla anterior). No obstante, cabe prever ciertos límites para este tipo de situaciones. Hernández Pina et al. (2002:490-491) lo expresan así:

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

De igual forma, un estudiante con perfil profundo puede moverse hacia una predisposición superficial si el contexto o la tarea lo exigen. Sin embargo, para un estudiante con motivación superficial la transición a una motivación profunda es enormemente difícil, por no decir imposible,

a no ser que el contexto educativo, el profesor en este caso, promueva actividades que faciliten y propicien dicha transición y por tanto su reorientación.

Una manera de saber en qué medida los alumnos con intención o predisposición profunda utilizan congruentemente estrategias profundas, y los alumnos con intención o predisposición superficial utilizan congruentemente estrategias superficiales, es conocer el grado de congruencia que se da entre las sub-escalas de la misma escala, y para ello atender a la correlación resultante ( $r$  de Pearson) entre ellas. En nuestro caso, si revisamos la anterior tabla 30 podemos observar que respecto al *enfoque profundo* el grado de congruencia entre motivo y estrategia es de  $r=.642$  y  $p<0,001$ ; y que para el *enfoque superficial* es de  $r=.741$  y  $p<0,001$ . Es decir, en ambos enfoques se observa un más que aceptable grado de congruencia, demostrando el *enfoque superficial* mayor congruencia que el *enfoque profundo*.

## **5.2.- EVIDENCIA EXTERNA DE VALIDEZ**

### **5.2.1.- Relación de las variables principales entre sí**

Una manera de analizar la validez de un instrumento es correlacionando la(s) variable(s) que mide con otras que se han hallado interrelacionadas en la literatura al respecto. En nuestro caso, se presenta en primer lugar la correlación de las variables principales entre sí de nuestro estudio, cuya interrelación teórica ya se ha analizado en los capítulos dos y tres.

En la tabla 31 se presentan los coeficientes  $r$  de Pearson respecto a las variables principales de nuestro estudio, oscilando la  $N$  entre 472 y 459 sujetos en las distintas correlaciones.

Como puede observarse, todas las correlaciones resultan estadísticamente significativas, y en general, podemos decir que se confirman los resultados hallados en las investigaciones presentadas en el marco teórico; a saber:

- La *autopercepción académica*, la *autorregulación académica*, y el *enfoque profundo de aprendizaje* correlacionan positivamente entre sí .
- A su vez, la *percepción de las variables del contexto relacionadas con alineamiento constructivo* y la *percepción de desarrollo de competencias transversales*, correlacionan positivamente entre sí, y también con las tres anteriores.



- El *enfoque superficial de aprendizaje* correlaciona negativamente con todas las variables anteriormente citadas.

**Tabla 31. Correlaciones (r de Pearson) entre las variables principales**

	Autopercep	Autorreg	Enfoque Profundo	Enfoque Superfic.	Percep. variables contex.	Percep. desarrollo compet. transvers.
Autopercep.	1,000					
Autorregul.	,607***	1,000				
Enfoque Profundo	,459***	,644**	1,000			
Enfoque Superfic.	-,342***	-,384***	-,270***	1,000		
Percep. variables contex.	,308***	,464***	,413***	-,439**	1,000	
Percep. desarrollo compet. transvers.	,484***	,459**	,437**	-,223**	,439**	1,000

\*\* p<0.001

Cabe destacar la relación existente entre *autorregulación académica* y *enfoque profundo*. Teniendo en cuenta la naturaleza de estas variables, descrita en los capítulos dos y tres de la presente investigación, esta correlación ( $r=.644$ ;  $p<0,001$ ) da fe de las estrategias profundas de aprendizaje y la motivación intrínseca (o profunda) presentes en la conducta de los alumnos autorregulados académicamente. Y al revés, se evidencia así el alto nivel de conducta autorreguladora asociada a los alumnos con enfoque profundo.

También es de destacar la relación entre *autorregulación* y *autopercepción académica* ( $r=.607$ ;  $p<0,001$ ), en función de la cual ambas variables resultan estrechamente relacionadas, de manera que cuando un alumno puntúa bajo en una de ellas, también lo hará en la otra, y viceversa.

## **5.2.2.- Relación entre las variables principales y los resultados de aprendizaje**

En este apartado se realizan distintos análisis respecto a las variables principales de esta investigación y su relación con los resultados de aprendizaje, tales como el rendimiento académico o las notas, y la satisfacción del alumno.

Hay que señalar que para la realización de estos análisis la muestra utilizada ha sido la muestra B, es decir, la compuesta exclusivamente por los alumnos de primer curso (N=226).

### **5.2.2.1.- Relación entre las variables principales y el rendimiento académico o las notas**

Las investigaciones realizadas no siempre llegan a una conclusión clara al respecto y existen resultados contradictorios de unas investigaciones a otras. Este es un fenómeno fácil de entender dada la diversidad de criterios y maneras de evaluación existentes a lo largo de dichos trabajos: qué evaluamos (contenidos, procesos, competencias), cómo evaluamos (exámenes, trabajos individuales o de grupo), cómo certificamos o llegamos a la nota (criterios individuales o de grupo).

No obstante, como ya se ha expuesto en los apartados 2.6.6. y 3.5.1., existen investigaciones que constatan una relación positiva entre el *rendimiento académico* medido a través de las *notas* con cada una de las siguientes variables: la *autopercepción académica*, la *autorregulación académica*, el *enfoque profundo de aprendizaje*, la *percepción de las variables del contexto relacionadas con alineamiento constructivo*, y la *percepción de desarrollo de competencias genéricas*. Así mismo constatan una relación negativa entre la variable *notas* y la variable *enfoque superficial de aprendizaje*.

Lo que interesa es conocer de qué manera en el contexto establecido por HUHEZI las variables relacionadas con un aprendizaje de calidad recientemente citadas se relacionan con los resultados académicos, reflejados éstos en las notas.

Para ello, se han calculado las correlaciones correspondientes entre las notas y las variables principales respecto a cada momento de medición, cuyos resultados<sup>49</sup> se presentan en la tabla 32. Dado que a lo largo de todo el curso se han realizado tres mediciones diferentes, se ha analizado cómo se correlacionan las variables principales con las notas correspondientes en cada medición.

---

<sup>49</sup> Exclusivamente las correlaciones que resultan significativas estadísticamente.

Hay que destacar que en cálculos paralelos respecto a la relación entre todas las variables medidas al inicio del curso en nuestra investigación y la nota media del primer curso, la nota de acceso a la universidad es la que mayor relación mostró con ésta ( $r=.429$ ;  $p<0,001$ ). Después de la nota de acceso también resulta predictivo de la nota media del primer curso el enfoque superficial de la primera medición ( $r=-.349$ ;  $p<0,001$ ). Otra variable inicial que también mostró relación con la nota media del primer curso fue, aunque en menor grado, la motivación de tipo evitativo ( $r=-.182$ ;  $p<0,001$ ).

**Tabla 32. Correlaciones estadísticamente significativas entre las notas y las variables principales obtenidas en las tres mediciones**

	Autopercep	Autorreg	Enfoque Profundo	Enfoque Superfic.	Percep. variables contex.	Percep. desarrollo compet. transvers.
<b>Nota media de acceso universidad (N=201)</b>				-.246**	.275**	.208**
<b>Nota media del primer cuatrimestre (N=208)</b>	.405**	.294**	.220**	-.380**	.289**	.290**
<b>Nota media del segundo cuatrimestre (N=215)</b>	.287**	.300**		-.177*		

\*\*  $p<0.001$  \* $p<0.05$

Como puede observarse, la correlación negativa y estadísticamente significativa del enfoque superficial con cualquier modalidad de nota, incluida la de entrada, es el resultado que se repite en todas las mediciones, correspondiendo la correlación más alta ( $r=-.380$ ;  $p<0,001$ ) al primer cuatrimestre de universidad.

Entre las variables relacionadas con un aprendizaje universitario de calidad, destaca también la correlación positiva entre autopercepción académica y notas, presente tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre ( $r=.405$  y  $r=.287$ , respectivamente), correlación que no se observa respecto a las notas previas a la universidad. Dicho de

otra manera, de estos resultados parece extraerse la idea de que las buenas notas en la universidad están relacionadas con la buena percepción que el alumno tenga de sí mismo como tal. Otro tanto ocurre con la autorregulación académica ( $r=.294$  y  $r=.300$ ;  $p<0,001$ , respectivamente), de forma que las buenas notas en la universidad se relacionan de manera positiva con el nivel que el alumno desarrolla para autorregular su proceso de aprendizaje.

A la luz de los datos obtenidos, el primer cuatrimestre en HUHEZI parece resultar el período que mejor se “ajusta” a un modelo de aprendizaje de calidad, dado que todas las variables asociadas a este modelo se relacionan significativamente con el rendimiento académico reflejado en buenas notas.

Por otra parte, los resultados de la tabla 32 nos hacen reflexionar sobre la siguiente cuestión: si se tratase únicamente de un estudio de corte transversal, dependiendo del momento de medición elegido los resultados serían unos u otros, y las conclusiones, por lo tanto, distintas. En cambio, al realizar la recogida de notas en momentos diferentes asociados a contextos diferentes, se abre la posibilidad de obtener más datos sobre hasta qué punto la manera de estimular en dichos contextos esas variables relacionadas con aprendizaje, en cierto modo “cualitativo”, se corresponde con unos resultados “cuantitativos”. En cierta manera, la correlación significativa de las notas y las distintas variables relacionadas con aprendizaje de calidad es la que nos pone en la pista de la identificación de un contexto con un mayor o menor alineamiento constructivo.

#### **5.2.2.2.- Relación entre las variables principales y la satisfacción con la titulación elegida**

Como ha podido observarse en los capítulos dos y tres, son menos numerosas las investigaciones realizadas al respecto, no obstante teniendo en cuenta éstas podemos esperar que *satisfacción por la titulación elegida* correlacione positivamente con *autopercepción académica*, *autorregulación académica*, *enfoque profundo*, *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*, y *percepción de desarrollo de competencias transversales*. A su vez, todas estas variables anteriores correlacionarían negativamente con *enfoque superficial*.

En la tabla 33 se presentan los resultados de correlación ( $r$  de Pearson) entre la satisfacción con la titulación (medida ésta en la segunda y tercera medición) y las variables principales.

**Tabla 33. Correlaciones entre las variables principales y *satisfacción con la titulación elegida* en la segunda y tercera medición**

	Autopercep	Autorreg	Enfoque Profundo	Enfoque Superfic.	Percep. variables contex.	Percep. desarrollo compet. transvers.
<b>Satisfacción con la titulación – primer cuatrimestre (N=202)</b>	,475**	,383**	,367**	-,425**	,507**	,455**
<b>Satisfacción con la titulación – segundo cuatrimestre (N=218)</b>	,471**	,424**	,408**	-,251**	,546**	,431**

\*\* p<0.001

Se confirman en nuestra investigación las relaciones anteriormente mencionadas. Entre estas relaciones hay que destacar la existente entre satisfacción con la titulación elegida y la percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente en los dos cuatrimestres ( $r=.507$  y  $r=.546$ ;  $p<0,001$ , respectivamente). Esta correlación, en concordancia con los supuestos teóricos expuestos, en gran medida aporta evidencia de validez externa del instrumento encargado de medir la percepción de las variables contextuales.

Por otro lado, se destaca la correlación entre satisfacción por la titulación y autopercepción académica por un lado ( $r=.475$  y  $r=.471$ ;  $p<0,001$ ), y por otro, entre satisfacción por la titulación y percepción de desarrollo de competencias transversales ( $r=.455$  y  $r=.431$ ;  $p<0,001$ ). Es decir, el que un alumno se vea bien como alumno y crea que desarrolla competencias transversales está asociado a un mayor grado de satisfacción por la titulación.

En el caso de la satisfacción por la titulación elegida, las diferencias entre cuatrimestres no son tan marcadas como ocurría con las notas académicas.

### **5.2.3.- Relaciones entre enfoques de aprendizaje y otras variables**

En este apartado se realizan distintos análisis respecto a la variable central de esta investigación –*enfoques de aprendizaje*– y su relación con otras variables que no son las principales pero que tienen su peso en la literatura al respecto presentada en los capítulos dos y tres. Estas variables las dividimos en dos grupos: por una parte distinguimos las dos variables que van a contribuir a un análisis sobre la evidencia externa de validez de los enfoques de aprendizajes (*motivación hacia los estudios y atribuciones causales sobre el rendimiento académico*); por otra parte, a través del análisis de la relación entre enfoques de aprendizaje y las variables *edad y sexo*, se quiere contrastar dos de las hipótesis planteadas al inicio de la presente investigación (véase capítulo cuatro).

#### **5.2.3.1.- Relación entre enfoques de aprendizaje y motivación hacia los estudios elegidos<sup>50</sup>**

Teniendo en cuenta el marco teórico descrito respecto a ambas variables en el segundo y tercer capítulo de esta investigación, podemos esperar que el enfoque profundo correlacione con motivación intrínseca de manera positiva y con extrínseca o evitativa de manera negativa; por su parte el enfoque superficial correlacionaría negativamente con motivación intrínseca y positivamente con evitativa. En la tabla 34 se exponen las correlaciones resultantes entre los tres tipos de motivación y los enfoques de aprendizaje de los alumnos de primer curso en cada momento de medición (1=primera medición al inicio del curso; 2=segunda medición a la mitad curso; 3=tercera medición al final del curso).

Como puede observarse en la tabla 34, se confirman algunas de las hipótesis planteadas, concretamente la referida a la relación entre enfoque profundo y motivación intrínseca, que resulta estadísticamente significativa en las tres mediciones. Así mismo, se confirma la relación entre enfoque superficial y motivación extrínseca (denominada “evitativa”) en las tres mediciones.

---

<sup>50</sup> Véase el apartado 5.1.1. para entender mejor los factores de la variable *motivación para la elección de titulación*

**Tabla 34. Correlaciones entre los tres tipos de motivación resultantes y los enfoques profundo/superficial en cada momento de medición (N=200)**

	M. Intrínseca	M. Instrumental	M. Evitativa
Enfoque Profundo _1	,313**	,129	-,127
Enfoque Profundo _2	,388**	,127	-,171*
Enfoque Profundo _3	,366**	,125	-,075
Enfoque Superficial_1	-,203**	,040	,339**
Enfoque Superficial _2	-,191**	,044	,257**
Enfoque Superficial _3	-,137	,114	,262**

\*\* p<0.001 \*p<0.05

No resulta tan clara la relación negativa entre enfoque profundo y motivación extrínseca, que solo resulta significativa en la segunda medición, y además mínimamente. Algo más evidente resulta la relación entre enfoque superficial y motivación intrínseca, resultando una relación negativa estadísticamente significativa, aunque de pequeño tamaño, en dos de las tres mediciones.

Por su parte, la motivación de tipo instrumental no correlaciona con ninguno de los enfoques.

Para finalizar este apartado queremos exponer un resultado recogido relacionado en cierta medida con motivación y enfoques de aprendizaje: el que se refiere a la dedicación del estudiante en horas semanales de estudio. El enfoque profundo se relaciona de manera positiva y el enfoque superficial de manera negativa con las horas semanales dedicadas al estudio. A esta conclusión se llega al observar las correlaciones obtenidas respecto a la relación entre horas semanales y enfoque profundo ( $r=.272$  y  $p<0,001$ ), y en cuanto a la relación entre horas semanales y enfoque superficial ( $r=-.339$  y  $p<0,001$ )<sup>51</sup>.

<sup>51</sup> Estos datos se refieren a la muestra A que consta de 487 alumnos.

### 5.2.3.2.- Relación entre enfoques de aprendizaje y atribuciones causales sobre el rendimiento académico<sup>52</sup>

Según las investigaciones al respecto, podemos esperar que la atribución interna de causalidad correlacione positivamente con enfoque profundo y negativamente con enfoque superficial. Por el contrario, es esperable que la atribución externa de causalidad correlacione positivamente con enfoque superficial y negativamente con enfoque profundo.

En la tabla 35 puede observarse la correlación entre estos dos tipos de atribución entre sí y, a su vez, entre éstos y los enfoques de aprendizaje.

Recordamos que los aspectos relacionados con la atribución de carácter interno hacia el rendimiento académico son: el esfuerzo, los hábitos de estudio y la capacidad intelectual. Por su parte, los aspectos relacionados con la atribución de carácter externo hacia el rendimiento académico son: el ambiente de clase, la ayuda de los compañeros y el estilo del profesor.

**Tabla 35. Correlaciones entre la atribución del rendimiento académico y enfoques de aprendizaje (N=487)**

	Atribución interna de causalidad	Atribución externa de causalidad	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Atribución interna de causalidad	1,000	,194**	,259**	-,226**
Atribución externa de causalidad	,194**	1,000	,192**	-,161**

\*\* p<0.001

Según los resultados reflejados en la tabla 35, los dos factores de atribución causal se hallan correlacionados positivamente entre sí, aunque de una manera débil; por lo tanto, podemos pensar que los alumnos no los han considerado opciones contrapuestas.

Observamos que, como era de esperar, la atribución interna de causalidad correlaciona positivamente con enfoque profundo y negativamente con enfoque superficial, lo cual coincide con los supuestos teóricos. Sin embargo, por su parte la atribución externa de causalidad, aunque de manera más débil, correlaciona

<sup>52</sup> Vease el apartado 5.1.2. para entender mejor los factores de la variable *atribuciones causales sobre el rendimiento académico*.



positivamente con enfoque profundo y negativamente con enfoque superficial, lo cual no coincide plenamente con lo esperado.

Por otra parte, estos resultados parecen indicar también que los alumnos con enfoque superficial no han visto entre las posibles atribuciones de causalidad ofrecidas argumentos suficientes para valorarlas altamente, y por eso la correlación es negativa para con ambas (independientemente de si se refieren a atribuciones de carácter interno o externo). Por el contrario, los alumnos con enfoque profundo ven más posibilidades de que las razones o atribuciones de causalidad presentadas influyan en su rendimiento.

### **5.2.3.3.- Relación entre enfoques de aprendizaje y edad**

Como ya se ha dado a conocer en el segundo capítulo, se han encontrado resultados dispares respecto a la relación entre enfoques de aprendizaje y edad. No obstante, por lo general, sí parece confirmarse una relación positiva entre edad y enfoque profundo, y una relación negativa entre edad y enfoque superficial.

En nuestra investigación los resultados obtenidos con una muestra de 472 alumnos al calcular la correlación entre *edad* y *enfoques de aprendizaje* muestran una relación positiva entre edad y enfoque profundo ( $r=.187$ ;  $p<0,001$ ), y una relación negativa entre edad y enfoque superficial ( $r=-.163$ ;  $p<0,001$ ). Dicho de otro modo, a mayor edad el alumno presenta mayor enfoque profundo y menor enfoque superficial; y viceversa: a menor edad el alumno presenta mayor enfoque superficial y menor enfoque profundo.

En principio podemos decir que enfoques de aprendizaje y edad están relacionados, aunque la magnitud de dicha relación es pequeña.

### **5.2.3.4.- Relación entre enfoques de aprendizaje y sexo**

Cada vez son más las investigaciones que confirman la relación entre sexo y enfoques de aprendizaje, siendo la relación existente la siguiente: sexo femenino se relaciona con mayor enfoque profundo, y sexo masculino con mayor enfoque superficial (véase apartado 2.6.1.).

En esa dirección apuntan también los resultados obtenidos en nuestra investigación, donde por un lado encontramos diferencias significativas según el sexo tanto respecto a enfoque profundo ( $t_{(466)}=3,33$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,33$ ) como respecto a enfoque superficial ( $t_{(466)}=-6,62$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,67$ ). El tamaño del efecto respecto al primero resulta

pequeño pero de significación práctica en investigación educacional (Morales, 2008), y moderado respecto al segundo.

En esta línea, si observamos los resultados expuestos en la tabla 36, en el caso de enfoque profundo la media de las mujeres es de 3,06 y de 2,89 para los hombres; es decir, las mujeres presentan mayor enfoque profundo que los hombres. En el caso del enfoque superficial las mujeres puntúan una media de 2,32 y los hombres 2,72, lo cual indica la presencia de mayor enfoque superficial entre los hombres que entre las mujeres.

**Tabla 36. Puntuaciones de hombres y mujeres respecto a enfoques de aprendizaje**

	Sexo	N	Media	DT
Enfoque profundo	Mujer	311	3,06	,52
	Hombre	157	2,89	,52
Enfoque superficial	Mujer	311	2,32	,61
	Hombre	157	2,72	,58

En definitiva, si bien la relación entre sexo y enfoque profundo presenta un menor tamaño del efecto que la relación entre sexo y enfoque superficial, en ambos casos se confirma una relación acorde a la encontrada por la mayoría de investigaciones previas, ya citadas en el apartado 2.6.1. del segundo capítulo.

### **5.3.- CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPÍTULO**

En este apartado se ofrecen a modo de síntesis las conclusiones derivadas de los distintos análisis desarrollados a lo largo de este quinto capítulo. En un primer momento se ofrecen las evidencias de validez interna obtenidas de todos los instrumentos, y, en segundo lugar las evidencias de validez externa referidas también a todos los instrumentos. Por último se dedica un sub-apartado específico al instrumento R-SPQ-2F(E), dada la relevancia que este instrumento tiene en la investigación presente.

#### **5.3.1.- Conclusiones respecto a la validación de todos los instrumentos**

Por lo que respecta a la evidencia de validez interna de todos los instrumentos utilizados, en la tabla 37 se ofrecen los resultados psicométricos relacionados con ésta, con la idea de dar una imagen global de los resultados obtenidos.

**Tabla 37. Tabla resumen de los resultados psicométricos relacionados con evidencia interna de validez de los instrumentos utilizados en esta investigación**

Instrumento	Proceso							
	Nº ítems	Alfa Cronbach	KMO	Bartlett	Análisis factorial			
					% varianza explicada	Nº factores	% varianza explicada por los factores	Alfa cada factor
<b>MOTIVACIÓN</b>	10	.62	.691	355,81 gl = 45 sig = .000	%54,24	3	I.= %21,33 II.= %16,84 III.= %16,06	.670 .517 .542
<b>ATRIBUCIONES</b>	6	.56	.601	318,51 gl = 15 sig = .000	%54,08	2	I.= %28,33 II.= %25,74	.562 .521
<b>AUTOPERCEP.</b>	8	.78	.783	1018,08 gl = 28 sig = .000	%68,36	3	I.= %26,06 II.= %22,75 III.= %19,53	.772 .639 .681
<b>CUAUT</b>	16	.84	.875	1973,18 gl = 120 sig = .000	%54,47	4	I.= %16,18 II.= %15,73 III.= %14,11 IV.= %8,44	.732 .714 .776 .484
<b>RSPQ2F</b>	20	Sup.. 84 Prof.. 78	.873	2539,15 gl = 190 sig = .000	sin forzar: %51,20 forzado a dos factores: %39,30	2	I.= %21,66 II.= %17,63	.843 .786
<b>CONTEXT</b>	20	.85	.891	2564,59 gl = 190 sig = .000	%50,32	4	I.= %20,42 II.= %12,81 III.= %8,87 IV.= %8,20	.821 .759 .575 .663
<b>COMPET</b>	20	.86	.897	2603,73 gl = 190 sig = .000	%49,81	4	I.= %21,49 II.= %11,21 III.= %9,93 IV.= %7,16	.847 .549 .586 .439

Como puede observarse, todos los instrumentos presentan un índice de fiabilidad o consistencia interna aceptable, en todos los casos resulta apropiado realizar un análisis factorial y el porcentaje de varianza explicada derivado de este análisis se mueve entre límites normalmente aceptables para la investigación en ciencias sociales, siendo el mínimo en torno al 40% y el máximo en torno al 70% de varianza explicada. Por otra parte, la estructura factorial arrojada por los distintos instrumentos resulta coherente con los presupuestos teóricos planteados en la construcción de dichos instrumentos. Finalmente, en general los índices de fiabilidad obtenidos respecto a los factores resultantes son aceptables para fines de investigación.

Por lo que respecta a la evidencia de validez externa de todos los instrumentos utilizados, tal y como se ha analizado en el apartado 5.2.1., se confirman todas las relaciones esperadas entre las variables principales analizadas en función del marco teórico propuesto. Por consiguiente, puede decirse que los instrumentos utilizados en esta investigación muestran una aceptable evidencia de validez externa.

De manera más explícita, podemos decir que se ha demostrado una relación positiva entre todas las variables principales, que son: *autopercepción académica*, *autorregulación académica*, *enfoque profundo de aprendizaje*, *percepción de las variables del contexto relacionadas con alineamiento constructivo* y *percepción de desarrollo de competencias transversales*. Así mismo, se ha demostrado una relación negativa entre todas las variables anteriormente citadas y *enfoque superficial de aprendizaje*.

Entre las relaciones anteriores cabe destacar específicamente la que mantienen *autorregulación académica* y *enfoque profundo*, relación totalmente coherente con el marco teórico y que fortalece la validez externa de ambos instrumentos.

En el apartado 5.2.2. se ha dejado constancia de la relación esperada entre las variables principales y los resultados de aprendizaje, lo cual se considera un aspecto importante a favor de evidenciar la validez externa de los instrumentos utilizados para medir las variables principales. Recordamos que los resultados de aprendizaje han sido diferenciados como *notas* (resultados de carácter cuantitativo) y *satisfacción por la titulación elegida* (resultados de carácter afectivo) en el colectivo de los alumnos de primero<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Es el único colectivo respecto al que se ha tenido en cuenta las calificaciones académicas.

Respecto a las notas, en la presente investigación se constata una relación positiva con todas las variables principales excepto con *enfoque superficial de aprendizaje*, cuya relación además de ser la más marcada, es negativa. No obstante se ha de precisar que todas estas relaciones sólo se encuentran en los análisis efectuados respecto a las notas del primer cuatrimestre de los alumnos de primero, lo cual ofrece señales para pensar en la importancia de las variables del contexto educativo (incluido por supuesto el sistema de evaluación) en los resultados de aprendizaje esperados. Es decir, cabe esperar que la relación entre las variables principales y las notas varíe en función del contexto educativo ofrecido al alumno. En nuestro caso, el contexto educativo presente en el primer cuatrimestre en HUHEZI parece ajustarse mejor a un contexto que estimula el aprendizaje de calidad, dado que todas las variables asociadas a este modelo se relacionan significativamente y en la dirección esperada con el rendimiento académico reflejado en las notas.

A destacar la relación positiva entre autopercepción y autorregulación académica con notas, en consonancia con el marco teórico al respecto e identificada en las dos mediciones asociadas a los dos cuatrimestres en la universidad.

En lo que respecta a la relación entre las variables principales y la satisfacción por la titulación, de nuevo se confirman las relaciones esperadas: una relación positiva con todas las variables principales excepto con *enfoque superficial de aprendizaje*, que es negativa. Los resultados son muy similares en ambos cuatrimestres.

Entre estas relaciones encontradas, hay que destacar la existente entre satisfacción con la titulación elegida y la percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente. En concordancia con los supuestos teóricos expuestos, esta medición aporta en gran medida evidencia de validez externa del instrumento encargado de medir la percepción de las variables contextuales.

### **5.3.2.- Conclusiones respecto a la validación del R-SPQ-2F (E)**

Como ya se ha explicado en el apartado correspondiente, este es el instrumento utilizado para medir la variable central de esta investigación –los enfoques de aprendizaje-. Es el resultado de la adaptación del instrumento en inglés R-SPQ-2F a través de un proceso de *back-translation*, en el cual se ha podido contar con la colaboración directa de uno de sus autores (John Biggs).

Al tratarse de la adaptación de un instrumento ya existente, en las conclusiones sobre los análisis de evidencia de validez se han tenido en cuenta, como base comparativa, los resultados obtenidos anteriormente con este instrumento por otros investigadores.

Respecto a la evidencia interna de validez de este instrumento, cabe recordar que en el apartado correspondiente (5.1.7.2.) ya se ha explicado que la consistencia interna del instrumento de enfoques de aprendizaje en su versión en euskera, el R-SPQ-2F (E), resulta adecuada para fines de investigación. Nos parece pertinente plasmar aquí los datos de fiabilidad obtenidos en otras investigaciones, de cara a situar/ubicar mejor la adecuación de nuestros resultados. En la tabla 38 pueden verse los coeficientes de fiabilidad (de escalas y sub-escalas) derivados de diferentes investigaciones. El criterio de selección de estas investigaciones ha sido aportar una muestra simbólica de 5 investigaciones nacionales, y 5 investigaciones internacionales que contasen con tamaño de la muestra mayor a 100 sujetos.

**Tabla 38. Coeficientes de fiabilidad de las escalas y sub-escalas del R-SPQ-2F obtenidos en diferentes investigaciones**

Alfa de Cronbach Investigación	E.P.	E.S.	Mo.P.	Es.P.	Mo.S.	Es.S.
Biggs et al., 2001 (N=495)	.73	.64	.62	.63	.72	.57
Gibjels et al., 2005 (N=133)	.73	.75	.60	.54	.65	.48
Gow See Choo, 2005 (N= 368)	.80	.77	.68	.68	.66	.57
Leung & Chan, 2001 (N=176)	.76	.78	.61	.58	.69	.58
Leung & Kember, 2003 (N=402)	?	?	.60	.64	.72	.59
De la Fuente, 2008 (N= 298)	.78	.74	.64	.62	.54	.61
De la Fuente, 2008 (N= 193)	.75	.78	.50	.68	.66	.56
Garcia Berbén, 2005 (N=215)	.78	.76	?	?	?	?
Gargallo, 2006 (N=545)	.76	.80	.63	.68	.65	.70
Sarzoza, 2005 (N=204)	.82	.73	.68	.69	.63	.49
Presente investigación (N= 487)	<b>.78</b>	<b>.84</b>	<b>.66</b>	<b>.62</b>	<b>.76</b>	<b>.67</b>

? = No se especifica el alfa de Cronbach

A la luz de estas evidencias, puede decirse que el R-SPQ-2F (E) resulta un instrumento fiable y se sitúa en plena concordancia con los resultados de otras investigaciones estatales e internacionales.

En lo que respecta a la estructura factorial de este instrumento, en el primer análisis factorial de esta investigación no se verifica la estructura que cabría esperar del diseño teórico del instrumento propuesto por Biggs et al. (2001), en base a 4 sub-escalas. El

primer análisis factorial realizado arroja una solución de cuatro factores, pero la composición de éstos no se corresponde exactamente con la estructura factorial del instrumento original. En un segundo análisis realizado con una extracción obligada de dos factores, el resultado arroja dos factores equivalentes en todos sus ítems con los de las escalas de enfoque profundo y enfoque superficial, propuestas en el diseño original del instrumento. Por lo tanto, en esta investigación queda validada la estructura factorial subyacente al R-SPQ-2F (E), correspondiente a la estructura de dos escalas de enfoque profundo y enfoque superficial del instrumento original de Biggs et al., pero no así la estructura de cuatro sub-escalas.

Como hemos podido constatar, es un fenómeno relativamente abundante en las investigaciones con el R-SPQ-2F que no resulte confirmada la estructura factorial de cuatro sub-escalas en un primer análisis factorial, y sea confirmada las dos escalas en análisis posteriores. Por ejemplo, a estos resultados se llega en investigaciones como la de Abalde et al. (2001), Gargallo et al. (2006), Hernández Pina et al. (2005b) y Mondéjar et al. (2007). Más recientemente, Justicia et al. (2008) concluyen que no se encuentra soporte suficiente para confirmar la estructura de cuatro factores, sino una estructura no jerárquica de sólo dos factores. Esto se explica en la existencia de dos constructos latentes que representan a cada enfoque y que se definen como una covariación entre los ítems de motivo y estrategia. Por lo tanto no parece justificado calcular los resultados estadísticos en base a las cuatro sub-escalas.

De acuerdo con estos supuestos de Justicia et al. (2008) de cara a la presente investigación respecto a la estructura factorial subyacente al R-SPQ-2F (E), se toma la decisión de realizar los análisis correspondientes al estudio longitudinal en función de las dos escalas: la de enfoque profundo y la de enfoque superficial.

En lo que respecta a la evidencia externa de validez del instrumento que nos ocupa, cabe destacar que las relaciones encontradas entre los enfoques de aprendizaje y otras variables son las que cabrían de esperar según la literatura al respecto:

Enfoque profundo se relaciona positivamente con *autopercepción académica*, *autorregulación académica*, *percepción de las variables del contexto relacionadas con alineamiento constructivo* y *percepción de desarrollo de competencias transversales*. A su vez, se relaciona positivamente con *satisfacción por la titulación*, *notas académicas* (en el primer cuatrimestre de HUHEZI), *motivación intrínseca*, *atribuciones internas de causalidad sobre el rendimiento académico* y *con la edad*.

Por su parte, enfoque superficial se relaciona negativamente con *autopercepción académica, autorregulación académica, percepción de las variables del contexto relacionadas con alineamiento constructivo y percepción de desarrollo de competencias transversales*. A su vez, se relaciona negativamente con *satisfacción por la titulación, notas académicas, atribuciones internas de causalidad sobre el rendimiento académico y con la edad*. Por último, *enfoque superficial* se relaciona positivamente con *motivación extrínseca (evitativa)*.

Respecto al sexo, se confirma que las mujeres presentan mayor enfoque profundo y que los hombres presentan mayor enfoque superficial.

En resumen, a la luz de las conclusiones expuestas, puede considerarse al R-SPQ-2F (E) en su adaptación al euskera del original R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) como un instrumento válido y fiable para fines de investigación.

Concluimos aquí este capítulo de validación de los instrumentos empleados. A la luz de la evidencia empírica obtenida al respecto, es decir, dadas las propiedades psicométricas que estos instrumentos han demostrado, podemos afirmar que son instrumentos fiables y válidos para medir las variables correspondientes; esto hace que resulten útiles para, de manera global, y en consonancia con el marco teórico propuesto en esta investigación, podamos aproximarnos a la medida del aprendizaje universitario de calidad.



## **CAPÍTULO 6**

---

### **ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LOS ALUMNOS DE HUHEZI A LO LARGO DEL PRIMER CURSO**



## CAPÍTULO 6

### ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LOS ALUMNOS DE HUHEZI A LO LARGO DEL PRIMER CURSO

#### 6.0.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exponen y analizan los resultados derivados del estudio longitudinal en el que se realizan tres mediciones en tres momentos: inicio, mitad y final del primer curso, habiéndose utilizado para este estudio la batería de cuestionarios de medida cuantitativa analizada en el quinto capítulo.

Así mismo, como ya se ha señalado en el apartado 4.2.2., para el desarrollo de este estudio, se ha contado con la muestra B, constituida por un total de 226 alumnos de primer curso de las titulaciones de Magisterio y Comunicación Audiovisual de la facultad de HUHEZI.

En primer lugar, se describen los perfiles de los alumnos obtenidos tanto al comienzo como al final del primer curso respecto a todas las variables analizadas, definidas en el apartado 4.2.4.; en ambos casos el análisis se efectúa tanto de una manera global respecto a toda la muestra como en función de otros factores de agrupación de la misma (las titulaciones, tipo de centro educativo anterior a la universidad, los estudios previos a la universidad etc.). Posteriormente, se analiza la evolución experimentada por los alumnos respecto a las variables principales de investigación a lo largo de todo el curso, ateniéndonos a dos criterios: a) los escenarios metodológicos (Magisterio o ABP y Comunicación Audiovisual o no-ABP), y b) las titulaciones (Magisterio Lengua Extranjera, Magisterio Educación Infantil, Magisterio Educación Especial, Magisterio Educación Física y Comunicación Audiovisual). Por último, se profundiza en la variable central de este estudio, *enfoques de aprendizaje*, por medio del procedimiento estadístico de clasificación en clusters o conglomerados, lo que posibilita conocer más a fondo la tipología de alumnos asociada a esta variable y su evolución a través de los cuatrimestres.

En definitiva, con estos análisis sobre las diversas variables, se pretende una aproximación al constructo que las engloba a todas ellas, el cual no es medido cuantitativamente pero se deriva de la combinación de los resultados obtenidos respecto a dichas variables. Denominamos a este constructo *aprendizaje universitario de calidad*, tomando como base las teorías de la perspectiva SAL al respecto, las cuales han sido objeto de análisis en el capítulo dos.

Hay que recordar que en este diseño longitudinal sobre el primer año de universidad se han señalado tres momentos de medición: la primera medición al inicio del curso, en setiembre del 2008; la segunda medición a mitad del curso, en la primera semana de febrero del 2009 (justo después de acabar el primer cuatrimestre e iniciarse el segundo); y la tercera medición al finalizar el curso, en la primera semana de junio del 2009 (al finalizar el segundo cuatrimestre).

Por último, queremos señalar que a cada apartado o bloque de análisis de resultados le sigue otro apartado que contiene las conclusiones parciales sobre los análisis realizados. Con este apartado se pretende ofrecer, según sea el caso, una visión de conjunto o una aproximación a la discusión e interpretación de los resultados. El objetivo de este procedimiento no es otro que favorecer la mayor coherencia posible en la lectura del capítulo y abrir camino hacia el octavo capítulo sobre las conclusiones finales.

## **6.1.- DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DE ENTRADA DE LOS ALUMNOS DE PRIMER CURSO DE HUHEZI**

El perfil de entrada es el resultado de la primera medición realizada en septiembre del 2008, es decir, la previa al comienzo del curso en sí, por lo que conviene recordar que con esta medición se hace referencia a las variables que los alumnos “traen consigo” también denominadas variables *presagio* (Biggs, 1985, 2005) y que se hallan ligadas tanto a lo personal como al contexto que los alumnos han experimentado en sus estudios previos a la universidad.

### **6.1.1.- Perfil general de entrada de los alumnos de primer curso de HUHEZI**

En la tabla 39 pueden observarse un panorama general respecto a las puntuaciones presentadas en las distintas variables, considerando que para cada medida la puntuación media mínima es 1 y la máxima 5.

**Tabla 39. Medias y desviaciones típicas de las principales variables al comienzo de curso (Setiembre 2008)**

	Autopercepción académica	Autorregulación académica	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial <sup>54</sup>	Percepción Variables Contextuales	Percepción Desarrollo Competencias
N	201	201	200	200	197	199
Media	<b>3,63</b>	<b>3,06</b>	<b>2,64</b>	<b>2,78</b>	<b>3,08</b>	<b>3,17</b>
DT	0,42	0,54	0,53	0,54	0,56	0,52

La *autopercepción académica*, así como la *percepción de desarrollo de competencias transversales* son las variables que presentan las puntuaciones medias más altas (especialmente la primera); mientras que la *autorregulación académica* y la *percepción de variables contextuales alineadas* constructivamente se quedan algo más atrás. No obstante, en todos los casos la media es superior a 3.

Respecto a la variable *enfoques de aprendizaje*, la media resulta mayor para *enfoque superficial* (2,78) que para *enfoque profundo* (2,64). Es decir, los alumnos que comienzan el primer curso en HUHEZI puntúan más alto en enfoque superficial que en enfoque profundo.

Otras variables que han sido medidas al comienzo del curso son: la *motivación o razón para elegir la titulación* (teniendo en cuenta los tres tipos de motivación resultantes del análisis factorial.), la *nota media de acceso a la universidad*, y las *horas semanales de estudio*. Si bien para la medida de los diferentes *tipos de motivación* la puntuación media mínima es 1 y la máxima 5, para la medida de la *nota de acceso a la universidad* la puntuación media mínima es 1 y la máxima 10, y respecto a las *horas de estudio* no hay límite de puntuación. En la tabla 40 pueden observarse las puntuaciones obtenidas respecto a estas variables.

<sup>54</sup> **NOTA IMPORTANTE:** En lo que respecta a enfoques de aprendizaje, de cara a favorecer una mejor interpretación de los datos, cabe señalar que las puntuaciones correspondientes a la variable *enfoque superficial* tienen una lectura en dirección contraria al resto de las variables; es decir, en consonancia con la estructura subyacente a las escalas del R-SPQ-2F (E), una puntuación alta en enfoque superficial no resulta positiva para un aprendizaje de calidad.

**Tabla 40. Medias y desviaciones típicas de las variables *motivación o razón para elegir la titulación, nota media de acceso a la universidad y horas semanales de estudio al comienzo de curso (Setiembre 2008)***

	Motivación de carácter intrínseco	Motivación de carácter instrumental	Motivación de carácter evitativo	Nota media de acceso a la universidad	Horas de estudio semanales
N	195	196	194	184	190
Media	<b>3,52</b>	<b>2,97</b>	<b>1,88</b>	<b>6,10</b>	<b>5,73</b>
DT	0,78	0,81	0,80	0,69	4,44

En lo referente a la *motivación o razón para elegir carrera*, observamos que la media más alta la constituye la asociada a motivación de carácter intrínseco, seguida de la de carácter instrumental y por último, la de carácter evitativo. La *nota media de acceso a la universidad* se sitúa en 6,10, y las horas semanales dedicadas al estudio en la etapa anterior a la universidad se corresponde con una media de 5,73 horas semanales.

Para finalizar, señalar que al comienzo del curso a los alumnos también se les pregunta por su situación laboral: si trabajan o no. En lo que respecta a la *situación laboral* al comienzo del curso el 23,6% (N=47) trabaja, mientras que el 76,4% (N=152) no lo hace.

Una vez que conocemos el perfil que describe a toda la muestra de alumnos de primero respecto a las variables principales y otros aspectos asociados, nos interesa conocer si se dan diferencias estadísticamente significativas en función de variables como son: las titulaciones en las que se matriculan, tipo de centro educativo anterior a la universidad, el tipo de estudios anteriores a la universidad, el sexo y la situación laboral.

Queremos señalar que, en adelante, cuando se trate de análisis comparativos entre grupos, exclusivamente se hará referencia a aquellos resultados que reflejen una diferencia estadísticamente significativa<sup>55</sup>. Así mismo, habiendo sido calculado el tamaño del efecto respecto a todos los análisis comparativos realizados, el producto de este cálculo se presenta de manera general en todos los resultados que reflejan

<sup>55</sup> Esta decisión se debe a la intención de no sobrecargar las tablas y el texto de este capítulo, de manera que se dificulte su lectura con información que no resulta relevante para los objetivos de este trabajo de investigación.

diferencias estadísticamente significativas, y puntualmente en el caso en el que, siendo la diferencia no significativa, el tamaño del efecto sea moderado o grande.

### 6.1.2.- Diferencias entre titulaciones

Previamente a analizar los siguientes datos, nos parece oportuno recordar que cuando hablamos de resultados respecto a las titulaciones al principio de curso, implícitamente estamos hablando de los datos derivados de los alumnos que se han matriculado en esas titulaciones, pero que todavía no han experimentado éstas como tales.

Tras los análisis pertinentes, se obtienen diferencias estadísticas significativas entre titulaciones respecto a las variables de *autopercepción académica* ( $H=11,31$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,067$ ), *autorregulación académica* ( $F_{(4,196)}=3,87$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,073$ ), *enfoque profundo* ( $F_{(4,195)}=4,17$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,079$ ) y *enfoque superficial* ( $F_{(4,195)}= 3,59$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,069$ ) de aprendizaje. En todos los casos el tamaño del efecto encontrado puede calificarse como pequeño según los criterios marcados por Cohen (1992). En la tabla 41, se pueden observar las diferencias entre titulaciones respecto a las variables mencionadas.

**Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las variables según las diferentes titulaciones (Setiembre 2008)**

Variable \ Titulación	Magisterio Lengua Extranjera			Magisterio Educación Infantil			Magisterio Educación Especial			Magisterio Educación Física			Comunicación Audiovisual		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
<b>Autopercepción</b>	24	3,5	0,34	69	3,73	0,48	30	3,68	0,36	49	3,65	0,39	29	3,42	0,38
<b>Autorregulación</b>	24	3,08	0,41	69	3,2	0,59	30	3,18	0,45	49	2,86	0,50	29	2,91	0,55
<b>Enfoque Profundo</b>	24	2,72	0,41	69	2,73	0,58	30	2,85	0,46	49	2,44	0,40	28	2,5	0,65
<b>Enfoque Superficial</b>	24	2,87	0,56	69	2,67	0,54	30	2,57	0,56	49	2,89	0,51	28	2,98	0,45

De la tabla de resultados puede extraerse la siguiente lectura:

Respecto a la variable *autopercepción académica*, la titulación de Educación Infantil presenta la media más alta y la de Comunicación Audiovisual la media más baja.

En relación a la variable *autorregulación académica*, la titulación de Educación Infantil presenta de nuevo la media más alta y la de Educación Física, en este caso, la media más baja.

Por lo que respecta a *enfoques de aprendizaje*, por una parte la titulación de Educación Especial presenta la media más alta en *enfoque profundo*, y la de Educación Física la media más baja. En cuanto a *enfoque superficial*, la titulación de Comunicación Audiovisual presenta la media más alta y la de Educación Especial la más baja.

Otras diferencias estadísticamente significativas que se encuentran entre titulaciones tienen que ver con las *notas de acceso a la universidad* ( $H=24,45$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,104$ ), por una parte, y la cantidad de *horas que dedicadas al estudio en la experiencia académica previa a la universidad* ( $H=12,33$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,050$ ), por otra. Respecto a la variable *notas de acceso*, la nota media más alta ( $N=28$ ; Media= 6,47; DT= 0,66) aparece en la titulación de Comunicación Audiovisual, seguida por la de Lengua Extranjera ( $N=24$ ; Media=6,26; DT=0,80), y Educación Infantil ( $N=74$ ; Media=6,21; DT=0,73). Por su parte la nota más baja la comparten la titulación de Educación Física y la de Educación Especial (Media= 5,85 ambas; DT<sub>.E.F.</sub>=0,56; DT<sub>.E.E.</sub>=0,48). En cuanto a la variable *horas semanales dedicadas al estudio*, ocurre lo siguiente: más horas de estudio por parte de los alumnos de Lengua Extranjera (Media= 6,93 horas/semana; DT= 4,32), y menos horas por parte de los de Educación Física (Media= 4,19 horas/semana; DT= 3,49).

Por último, para acabar con este apartado de diferencias significativas al comienzo de curso, en la tabla 42 se exponen las puntuaciones referidas a la *razón o motivación para elegir la titulación correspondiente*. Han resultado estadísticamente significativas: *Motivación Intrínseca* ( $H=12,92$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,045$ ), *Motivación Instrumental* ( $H=14,71$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,067$ ) y *Motivación Evitación* ( $H=12,71$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,061$ ), siendo el tamaño del efecto pequeño en todos los casos.



**Tabla 42. Medias y desviaciones típicas respecto a la motivación para elegir la titulación según las diferentes titulaciones (Setiembre 2008)**

Titulac. Motivación.	Magisterio Lengua Extranjera			Magisterio Educación Infantil			Magisterio Educación Especial			Magisterio Educación Física			Comunicación Audiovisual		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
Motivación Intrínseca	24	3,33	0,58	82	3,71	0,87	32	3,62	0,80	52	3,35	0,67	30	3,63	0,58
Motivación Instrumental	23	2,91	0,72	81	3,22	0,76	32	2,78	0,88	50	2,86	0,78	30	2,68	0,87
Motivación Evitativa	24	1,73	0,83	81	1,72	0,72	32	1,91	0,78	52	2,22	0,88	30	1,76	0,81

Cabe comentar lo siguiente:

Respecto a la variable *motivación intrínseca* la titulación de Educación Infantil puntúa la más alta y la de Lengua Extranjera la más baja.

En cuanto a la variable *motivación instrumental* de nuevo la titulación de Educación Infantil puntúa la más alta y la de Comunicación Audiovisual la más baja.

En relación a la variable *motivación evitativa* la titulación de Educación Física puntúa la más alta y la de Educación Infantil la más baja.

Para acabar este apartado de diferencias entre titulaciones, queremos señalar que no se han encontrado diferencias significativas entre titulaciones respecto al *número de opción por el que se accede a la carrera*. El 85% de los alumnos lo hace entre la primera (61%) y la segunda opción (24%).

### **6.1.3.- Diferencias en función del tipo de centro educativo anterior a la universidad**

Considerando los distintos centros educativos de donde proceden los alumnos que se matriculan en primer curso, resultan significativas las diferencias en las siguientes variables: *autorregulación académica* ( $F_{(3,195)}=3,09$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,045$ ), *enfoque profundo* ( $F_{(3,194)}=4,31$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,062$ ), *enfoque superficial* ( $F_{(3,194)}=3,41$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,050$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $F_{(3,191)}=6,84$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,097$ ), y *motivación de tipo evitativo* ( $H=12,47$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,047$ ). Constatamos nuevamente que el tamaño del efecto es pequeño en todos

los casos. En la tabla 43 se exponen las puntuaciones respecto a cada tipo de centro educativo:

**Tabla 43. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables según el tipo de centro educativo anterior a la universidad (Setiembre 2008)**

Tipo centro Vrbles.	Publico /Instituto			Religioso			Ikastola			Otros		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
<b>Autorregulación</b>	86	<b>2,96</b>	0,52	19	<b>3,36</b>	0,35	71	<b>3,07</b>	0,53	23	<b>3,11</b>	0,69
<b>Enfoque Profundo</b>	85	<b>2,55</b>	0,49	19	<b>2,95</b>	0,51	71	<b>2,60</b>	0,51	23	<b>2,84</b>	0,65
<b>Enfoque Superficial</b>	85	<b>2,91</b>	0,47	19	<b>2,61</b>	0,62	71	<b>2,70</b>	0,49	23	<b>2,62</b>	0,73
<b>Perc. Vrbles Contex.</b>	84	<b>2,90</b>	0,45	19	<b>3,38</b>	0,54	71	<b>3,22</b>	0,62	21	<b>2,99</b>	0,53
<b>Motiv. evitativa</b>	92	<b>2,00</b>	0,80	24	<b>1,51</b>	0,62	74	<b>1,92</b>	0,82	24	<b>1,59</b>	0,85

Como puede observarse los mayores niveles de *autorregulación académica* lo presentan los alumnos de centros religiosos, y los menores niveles los procedentes de centros públicos.

Respecto a la variable *enfoque profundo*, la media más alta la presentan los alumnos de centros religiosos y la más baja los alumnos de centros públicos.

En cuanto a la variable *enfoque superficial*, la media más alta la presentan los alumnos de centros públicos y la más baja los de centros religiosos.

En lo que respecta a la variable *percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente*, la media más alta la presentan los alumnos de los centros religiosos y la más baja los de los centros públicos.

Por último, en cuanto a la variable *motivación evitativa*, la media más alta la presentan los alumnos de centros públicos y la más baja los de centros religiosos.

#### **6.1.4.- Diferencias según el tipo de estudios previos**

No se detecta ninguna diferencia significativa de las variables entre los alumnos que han cursado diferentes estudios previos a la universidad (distintas ramas de bachillerato, módulos, universidad, etc.)

### 6.1.5.- Diferencias en función de los estudios de los padres

No se detecta ninguna diferencia significativa de las variables entre los alumnos en función de los estudios de sus padres (formación básica, formación profesional, bachillerato y estudios universitarios).

### 6.1.6.- Diferencias según el sexo

En la tabla 44 pueden observarse las puntuaciones de las variables que presentan diferencias significativas en función del sexo. Estas variables son: *notas de acceso a la universidad* ( $U=3297$ ;  $p<0,001$ ,  $d=0,52$ ), *horas semanales dedicadas al estudio* ( $U=3406$ ;  $p<0,01$ ,  $d=0,30$ ), *autorregulación académica* ( $t_{(197)}=4,02$ ;  $p<0,001$ ,  $d=0,60$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(196)}=2,78$ ;  $p<0,01$ ,  $d=0,40$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(196)}=-4,86$ ;  $p<0,001$ ,  $d=0,72$ ), *motivación intrínseca* ( $U=4733,5$ ;  $p<0,05$ ,  $d=0,29$ ) y *motivación evitativa* ( $U=3784$ ;  $p<0,001$ ,  $d=0,58$ ). El tamaño del efecto resulta pequeño respecto a las variables *horas semanales de estudio* y *motivación intrínseca*; no obstante, se puede hablar de un tamaño del efecto de significación práctica en investigación educacional (Morales, 2008)<sup>56</sup>. En los restantes casos el tamaño del efecto es moderado, siendo el correspondiente a *enfoque superficial* de nivel moderado-alto.

**Tabla 44. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en función del sexo (Setiembre 2008)**

Variable \ Sexo	Mujer			Hombre		
	N	Media	DT	N	Media	DT
<b>Autorregulación</b>	119	<b>3,18</b>	0,51	80	<b>2,87</b>	0,53
<b>E. Profundo</b>	119	<b>2,72</b>	0,53	79	<b>2,51</b>	0,52
<b>E. Superficial</b>	119	<b>2,62</b>	0,52	79	<b>2,99</b>	0,51
<b>Mot. intrínseca</b>	133	<b>3,65</b>	0,74	84	<b>3,43</b>	0,77
<b>Mot. evitativa</b>	132	<b>1,70</b>	0,71	82	<b>2,15</b>	0,89
<b>Nota acceso</b>	128	<b>6,25</b>	0,74	74	<b>5,90</b>	0,56
<b>Horas semanales</b>	114	<b>6,23</b>	4,53	77	<b>4,90</b>	4,22

De manera breve, puede decirse que las mujeres presentan mayor *nota de acceso a la universidad*, dedican más *horas semanales de estudio*, presentan mayor *nivel de*

<sup>56</sup> Según Morales (2008a:13), “una razón aducida es que en educación suelen encontrarse tamaños del efecto menores que en otras disciplinas (por ejemplo al investigar sobre innovaciones metodológicas) por lo que valores en torno a .30 se juzgan ya relevantes (Valentine y Cooper, 2003; Borg, Gall y Gall, 1993)”.

*autorregulación académica*, mayor *enfoque profundo*, y mayor *motivación intrínseca* que los hombres.

Por su parte los hombres presentan mayor *enfoque superficial* y mayor *motivación evitativa* que las mujeres.

### 6.1.7.- Diferencias en función de la situación laboral

En lo que se refiere a diferencias derivadas de la situación laboral respecto a si se está trabajando o no en el momento de comenzar el curso, existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las siguientes variables: *autorregulación académica* ( $t_{(196)}=2,47$ ;  $p<0,05$ ,  $d=0,42$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(195)}=3,59$ ;  $p<0,001$ ,  $d=0,62$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(195)}=-2,05$ ;  $p<0,05$ ,  $d=0,34$ ), *motivación intrínseca* ( $U = 2679,5$ ;  $p<0,05$ ,  $d=0,38$ ) y *motivación evitativa* ( $U = 2583$ ;  $p<0,05$ ,  $d=0,38$ ). De nuevo puede hablarse de tamaño del efecto pequeño con significación práctica en investigación educacional, salvo la variable de *enfoque profundo* que presenta un tamaño del efecto moderado. En la tabla 45 pueden observarse las puntuaciones para cada variable:

**Tabla 45. Medias y desviaciones típicas de distintas variables según situación laboral al comienzo del primer curso (Setiembre 2008)**

Variable	Situación laboral = Trabajando			Situación laboral = No trabajando		
	N	Media	DT	N	Media	DT
<b>Autorregul.</b>	47	<b>3,23</b>	0,57	151	<b>3,01</b>	0,52
<b>E. Profundo</b>	46	<b>2,88</b>	0,55	151	<b>2,56</b>	0,51
<b>E. Superficial</b>	46	<b>2,63</b>	0,60	151	<b>2,81</b>	0,51
<b>Mot. intrínseca</b>	45	<b>3,75</b>	0,78	152	<b>3,46</b>	0,77
<b>Mot. evitativa</b>	45	<b>1,65</b>	0,77	149	<b>1,95</b>	0,80

En general puede decirse que los alumnos que trabajan en el momento de comenzar el curso presentan un mayor nivel de *autorregulación académica*, mayor nivel de *enfoque profundo*, así como mayor *motivación intrínseca* que los que no trabajan.

Por su parte, los alumnos que no trabajan en el momento de comenzar el curso presentan un *enfoque superficial* mayor, así como mayor *motivación de tipo evitativa* que los alumnos que sí trabajan.

Conviene matizar que en el grupo de los alumnos que ya trabajan al entrar en la universidad, la media de edad es mayor (N=47; Media=22,04; DT=5,89) que la del grupo que no trabaja (N=152; Media=19,42; DT=3,41).

#### **6.1.8.- Conclusiones parciales**

Nos encontramos con un perfil de entrada en el que se destaca una buena autopercepción académica. No obstante, la nota media de acceso a la universidad que la acompañada no es excesivamente alta, como tampoco lo es el número de horas semanales dedicadas al estudio (poco más de una hora al día). A su vez, los alumnos presentan mayor enfoque superficial que enfoque profundo. En lo que respecta al resto de las variables principales, puede hablarse en general de un buen nivel de percepción de autorregulación académica, de percepción de variables contextuales alineadas constructivamente y de percepción de desarrollo de competencias transversales.

Por lo que respecta a las razones o motivos que han impulsado a los alumnos a elegir la titulación, se trata de un colectivo en el que destaca la motivación de carácter intrínseco sobre la de tipo instrumental y, más claramente, sobre la de carácter evitativo. Este último tipo de motivación resulta con diferencia menos frecuente que las otras dos entre los alumnos de primer curso.

En su gran mayoría no trabaja de manera remunerada.

En cuanto a los perfiles iniciales relacionados con las titulaciones elegidas, éstos son diferentes en lo que respecta a aspectos de carácter personal o individual, como son la autopercepción académica, la autorregulación académica, el tipo de enfoque de aprendizaje y la motivación hacia los estudios elegidos. Es decir, alumnos con unas características determinadas parecen elegir titulaciones también determinadas, siendo los alumnos que eligen Educación Infantil y los de Educación Especial los que más se acercan a un perfil asociado a un aprendizaje de calidad, y los de Educación Física y Comunicación Audiovisual los que más se alejan de éste.

En relación al centro educativo previo a la universidad, los alumnos que provienen de colegios religiosos presentan un perfil más cercano al asociado a un aprendizaje de calidad mientras que los de centros públicos se hallan en el otro extremo. Por su parte, los alumnos provenientes de ikastolas aparecen en un lugar intermedio entre los dos colectivos anteriores

En cuanto al sexo, si ya en el apartado 5.2.3.4 se exponía la relación encontrada entre las variables *enfoques de aprendizaje y sexo*, esta relación se confirma de nuevo

en los resultados obtenidos: las mujeres presentan mayor enfoque profundo y los hombres presentan mayor enfoque superficial. Además de esto, también en autorregulación, motivación intrínseca y evitativa las mujeres muestran un mejor perfil asociado a un aprendizaje de calidad.

Por último, se constata que el colectivo de alumnos que se encuentran trabajando a la hora de iniciar el primer curso, presenta un mejor perfil de aprendizaje que los que no trabajan en ese momento.

## 6.2.- DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DE FINALIZACIÓN DEL PRIMER CURSO DE LOS ALUMNOS DE HUHEZI

Recordemos que nos referimos aquí a la medición realizada en junio, es decir, al finalizar el primer curso; por lo tanto con esta medición nos estamos refiriendo a las variables que los alumnos, de alguna manera, han ido desarrollando a lo largo del curso influenciados por el contexto académico HUHEZI.

### 6.2.1.- Perfil general de finalización del primer curso de los alumnos de HUHEZI

En la tabla 46 pueden observarse un panorama general respecto a las puntuaciones presentadas en las distintas variables, considerando que para cada medida la puntuación media mínima es 1 y la máxima 5

**Tabla 46. Medias y desviaciones típicas de las principales variables al final de curso (Junio 2009)**

	Autopercepción académica	Autorregulación académica	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial <sup>57</sup>	Percepción Variables Contextuales	Percepción Desarrollo Competencias
N	211	210	211	211	203	211
Media	<b>3,73</b>	<b>3,41</b>	<b>3,07</b>	<b>2,55</b>	<b>3,46</b>	<b>3,57</b>
DT	0,38	0,39	0,51	0,59	0,37	0,42

<sup>57</sup> **NOTA IMPORTANTE:** En lo que respecta a enfoques de aprendizaje, de cara a favorecer una mejor interpretación de los datos, cabe señalar que las puntuaciones correspondientes a la variable *enfoque superficial* tienen una lectura en dirección contraria al resto de las variables; es decir, en consonancia con los planteamientos del marco teórico, una puntuación alta en enfoque superficial no resulta positiva para un aprendizaje de calidad.

Las variables *autopercepción académica*, así como *percepción de desarrollo de competencias transversales* presentan las medias más altas (especialmente la primera); mientras que la *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* y la *autorregulación académica* se quedan algo más atrás. No obstante, en todos los casos la media es superior a 3.

Respecto a los *enfoques de aprendizaje*, la media resulta mayor para la variable de *enfoque profundo* (3,07) que para la de *enfoque superficial* (2,55). Es decir, los alumnos que finalizan el primer curso en HUHEZI puntúan más alto en enfoque profundo que en enfoque superficial (justo al contrario que al inicio del curso).

Otros datos descriptivos de la muestra general al finalizar el curso serían las *horas semanales de estudio* (N= 204; Media=6,57; DT= 4,43), y el nivel de *satisfacción que sienten por la titulación elegida* (N= 205; Media=7,73; DT=1,34).

Por último, añadiremos que ante la pregunta de *si están trabajando o no* al finalizar el curso, el 42,7% (N=90) contesta que sí, y el 57,3% (N=121) contesta que no.

Al igual que planteamos con el perfil de entrada, una vez que conocemos el perfil de toda la muestra de los alumnos de primero al acabar el curso, nos interesa conocer si se dan diferencias en función de distintas variables como son: las titulaciones en las que se matriculan, el tipo de centro académico previo a la universidad, el tipo de estudios anteriores a la universidad, el sexo y la situación laboral.

### 6.2.2.- Diferencias entre titulaciones

Las diferencias estadísticamente significativas entre titulaciones aparecen respecto a las siguientes variables: *autopercepción académica* ( $H=18,86$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,074$ ); *autorregulación académica* ( $F_{(4,205)}=6,55$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,113$ ); *enfoque profundo* ( $F_{(4,206)}=6,4$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,111$ ); *enfoque superficial* ( $F_{(4,206)}=2,49$ ;  $p<0,05$ ,  $\eta^2=0,046$ ); y *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $F_{(4,198)}=3,6$ ;  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,068$ ). Conviene resaltar que si bien el tamaño del efecto para todos los casos sigue siendo pequeño, en lo que respecta a las variables *autorregulación académica* y *enfoque profundo* se observa cierto aumento en la influencia que la titulación cursada tiene sobre éstas en la media de final de curso (al pasar de  $\eta^2=0,073$  a  $\eta^2=0,113$ , y de  $\eta^2=0,079$  a  $\eta^2=0,111$  respectivamente)<sup>58</sup>. En la tabla 47 pueden observarse las diferencias entre titulaciones.

---

<sup>58</sup>. Aún moviéndonos en valores bajos de  $\eta^2$ , consideramos que al tratarse de un estudio longitudinal estos valores tienen su importancia en esta investigación, de acuerdo con Frías, Pascual y García (2000:238) que plantean que “el valor de la estimación del tamaño del efecto debe ser interpretado en el contexto de

**Tabla 47. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables por titulaciones (Junio 2009)**

Titulación Vrbles	Magisterio Lengua Extranjera			Magisterio Educación Infantil			Magisterio Educación Especial			Magisterio Educación Física			Comunicación Audiovisual		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
Auto-percepción	25	3,73	0,35	77	3,83	0,41	29	3,81	0,31	51	3,61	0,37	29	3,58	0,33
Autorregul.	25	3,45	0,25	77	3,57	0,42	29	3,34	0,37	51	3,33	0,33	29	3,20	0,41
Enfoque Profundo	25	3,13	0,35	77	3,22	0,49	29	3,18	0,46	51	2,95	0,48	29	2,74	0,57
Enfoque Superficial	25	2,40	0,51	77	2,48	0,60	29	2,45	0,74	51	2,69	0,55	29	2,76	0,43
Percepción Variables Contextuales	24	3,62	0,36	74	3,51	0,40	26	3,39	0,41	50	3,45	0,30	29	3,27	0,32

Según los datos de la tabla puede decirse lo siguiente:

Respecto a la variable de *autopercepción académica*, la titulación de Educación Infantil presenta la media más alta y la de Comunicación Audiovisual la media más baja.

En cuanto a *autorregulación académica* la titulación de Educación Infantil presenta de nuevo la media más alta y la de Comunicación Audiovisual la media más baja.

Por lo que se refiere a la variable *enfoques de aprendizaje*: la titulación de Educación Infantil presenta la media más alta en *enfoque profundo*, y la de Comunicación Audiovisual la media más baja. Y respecto a *enfoque superficial*, Comunicación Audiovisual presenta la media más alta y Lengua Extranjera la más baja.

Respecto a la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* la media más alta la presenta la titulación de Lengua Extranjera y la más baja la de Comunicación Audiovisual.

Otras variables que presentan diferencias significativas según las titulaciones elegidas, son *horas semanales dedicadas al estudio* ( $H=25,95$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,117$ ), *satisfacción*

---

un estudio y área concreta de investigación ya que un pequeño tamaño del efecto puede ser de gran importancia práctica en un contexto concreto.”



respecto a la titulación elegida ( $H=24,49$ ;  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,115$ ) y nota media de todo el curso ( $H=28,83$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,123$ ). Respecto a la primera variable, se observa cierto aumento en la influencia que la titulación cursada tiene sobre la variable *horas semanales dedicadas al estudio* en la medida de final de curso (al pasar de  $\eta^2=0,050$  a  $\eta^2=0,117$ ).

**Tabla 48. Medias y desviaciones típicas de las variables *horas semanales de estudio*, *nota media de todo el curso* y *horas semanales de estudio* al final de curso (Junio 2009)**

Titulación Variable	Magisterio Lengua Extranjera			Magisterio Educ. Infantil			Magisterio Educ. Especial			Magisterio Educ. Física			Comunicación Audiovisual		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
<b>Horas semanales de estudio</b>	24	5,37	3,21	75	8,43	5,1	28	6,03	3,85	48	4,8	3,66	29	6,37	3,37
<b>Satisfacción con la titulación</b>	25	8,00	1,35	74	8,08	1,23	27	7,92	1,10	51	7,54	1,25	28	6,71	1,51
<b>Nota media de todo el curso</b>	22	6,5	0,90	82	6,76	0,84	27	6,43	0,98	46	5,94	0,78	29	6,17	1,03

Respecto a la variable *horas semanales de estudio*, la media más alta aparece en la titulación de Educación Infantil, y la más baja en Educación Física. En cuanto a *satisfacción con la titulación elegida*, de nuevo la media más alta es para Educación Infantil y la más baja la encontramos en Comunicación Audiovisual. Por último, la *nota media más alta de todo el curso* pertenece a los alumnos de Educación infantil y la más baja a los de Educación Física.

### 6.2.3.- Diferencias en función del tipo de centro educativo anterior a la universidad

Así como en el perfil de entrada sí aparecían diferencias significativas (especialmente entre centros públicos y centros religiosos), tras el transcurso del primer año en HUHEZI, no se observa ninguna diferencia significativa entre estos grupos en ninguna de las variables.

#### **6.2.4.- Diferencias según el tipo de estudios previos**

Al igual que al comienzo del curso, no se detecta ninguna diferencia significativa de las variables entre los alumnos que han cursado diferentes estudios previos a la universidad (distintas ramas de bachillerato, módulos, universidad, etc.).

#### **6.2.5.- Diferencias en función de los estudios de los padres**

Al igual que al comienzo del curso, no se detecta ninguna diferencia significativa de las variables entre los alumnos en función de los estudios de sus padres (formación básica, formación profesional, bachillerato y estudios universitarios).

#### **6.2.6.- Diferencias según el sexo**

Respecto a este criterio, se siguen manteniendo las diferencias significativas del perfil de entrada en las variables: *autorregulación académica* ( $t_{(204)}=3,87$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,57$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(205)}=2,13$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,30$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(205)}=-3,01$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,43$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(197)}=2,45$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,35$ ), *horas semanales dedicadas al estudio*; ( $U=3208$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,55$ ) y notas (en este caso nota media de todo el curso) donde  $U=2396$ ,  $p<0,001$  y  $d=0,94$ . Además, ahora también se dan diferencias significativas en la variable de *autopercepción académica* ( $U=3276,5$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,61$ ), en la de *percepción de desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(205)}=2,77$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,41$ ) y en la de *satisfacción por la titulación elegida* ( $U=3570,5$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,48$ ). Podríamos hablar, pues, de tamaño del efecto pequeño con significación práctica en investigación educativa respecto a la mitad de las variables, y tamaño del efecto moderado respecto a la otra mitad (*autorregulación académica*, *autopercepción académica*, *horas semanales de estudio* y *satisfacción por la titulación elegida*), destacando el tamaño del efecto grande respecto a *nota media de todo el curso*.

En la tabla 49 se pueden observar las puntuaciones correspondientes.

**Tabla 49. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en función del sexo (Junio 2009)**

Variable \ Sexo	Mujer			Hombre		
	N	Media	DT	N	Media	DT
<b>Autopercepción</b>	125	<b>3,82</b>	0,34	82	<b>3,60</b>	0,39
<b>Autorregulación</b>	124	<b>3,50</b>	0,40	82	<b>3,28</b>	0,36
<b>E. Profundo</b>	125	<b>3,13</b>	0,53	82	<b>2,98</b>	0,47
<b>E. Superficial</b>	125	<b>2,45</b>	0,60	82	<b>2,70</b>	0,55
<b>Perc. Vrbles. Contex.</b>	119	<b>3,51</b>	0,39	80	<b>3,38</b>	0,35
<b>Perc. Desarrol. Comp.</b>	125	<b>3,64</b>	0,41	82	<b>3,47</b>	0,42
<b>Horas semanales</b>	119	<b>7,51</b>	4,67	82	<b>5,17</b>	3,70
<b>Satisfacción titulación</b>	124	<b>7,99</b>	1,25	77	<b>7,36</b>	1,41
<b>Nota media todo el curso</b>	126	<b>6,74</b>	0,83	78	<b>5,96</b>	0,84

A modo de conclusión, puede decirse que al finalizar el primer curso en HUHEZI, las mujeres presentan mejor *autopercepción académica*, mayor *autorregulación académica* mayor *enfoque profundo*, mayor *percepción de variables alineadas constructivamente*, mayor *percepción de desarrollo de competencias transversales*, dedican más *horas semanales de estudio*, expresan una mayor *satisfacción por la titulación elegida* y presentan mejores *notas* que los hombres.

Por su parte los hombres presentan mayor *enfoque superficial* que las mujeres.

#### **6.2.7.- Diferencias en función de la situación laboral**

Así como en el perfil de entrada sí aparecían diferencias significativas en distintas variables en función de la situación laboral previa al ingreso en la universidad, en la medición de final de curso, tras el transcurso del primer año en HUHEZI, no se observa ninguna diferencia significativa entre estos grupos en ninguna de las variables analizadas.

#### **6.2.8.- Conclusiones parciales**

Si algo destaca en el perfil de finalización del primer curso es la constatación de una mayor cercanía al perfil relacionado con un aprendizaje de calidad (medias en torno a 3,5 sobre 5 respecto a todas las variables). En relación con este perfil, los alumnos presentan mayor enfoque profundo que superficial, siendo evidente la distancia existente entre las medias de ambos enfoques.

En cuanto a los perfiles finales relacionados con las titulaciones elegidas, éstos son diferentes tanto en lo que respecta a aspectos de carácter personal o individual (por ejemplo la autopercepción académica, la autorregulación académica, el tipo de enfoque de aprendizaje) como también respecto a la percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente. Los alumnos de Educación Infantil y Lengua Extranjera son los que más se aproximan a un perfil de aprendizaje de calidad y los de Comunicación Audiovisual los que más se alejan de él. En lo que respecta a notas, la titulación de Infantil presenta la nota más alta, así como el mayor tiempo dedicado al estudio y mayor satisfacción por la titulación. Educación Física presenta la nota media más baja del curso, así como menos tiempo dedicado al estudio. La titulación con la que menos satisfechos se sienten los alumnos es la de Comunicación Audiovisual.

De nuevo se confirma la relación entre las variables *enfoques de aprendizaje y sexo* ya comentada anteriormente: las mujeres presentan mayor enfoque profundo y los hombres mayor enfoque superficial. Además de esto, respecto al resto de las variables analizadas a final de curso las mujeres se acercan a un perfil asociado al aprendizaje de calidad en mayor medida que los hombres.

### **6.3.- EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL PRIMER CURSO DE LOS ALUMNOS DE HUHEZI**

De cara a entender mejor este apartado se deben tener en cuenta los siguientes aspectos relativos tanto a su conexión con los apartados previos como a la justificación de la estructura a través de la que se presenta:

- Hasta ahora se ha descrito el perfil de entrada a la universidad y el perfil de finalización del primer curso de los alumnos de HUHEZI respecto a varias de las variables principales, así como las diferencias estadísticamente significativas detectadas en función de la titulación, los estudios y centros educativos previos, el sexo y la situación laboral para ambos perfiles. El tamaño de las muestras obtenidas han sido de N=201 para el perfil de entrada y N=211 para el perfil de finalización del curso.
- Una vez descrito—tal cual—el perfil tanto de entrada como de finalización del primer curso, ahora vamos a centrarnos en el proceso intermedio llevado a cabo; es decir, el presente apartado tiene por objeto conocer la evolución que experimentan los alumnos de HUHEZI durante su primer año universitario

respecto a las variables principales de esta investigación. Para ello, como exponíamos en el cuarto capítulo, tendremos en cuenta también (además de las dos mediciones ya mencionadas) otra medición realizada en Febrero de 2009, a mitad de curso (justo en la primera semana del segundo cuatrimestre). Por lo tanto, de aquí en adelante se hablará de las siguientes mediciones:

- Primera medición: realizada al comienzo del primer curso, en setiembre del 2008
  - Segunda medición: realizada a la mitad del primer curso, justo después de acabar el primer cuatrimestre y comenzar el segundo, en febrero del 2009.
  - Tercera medición: realizada al final del primer curso, en junio del 2009.
- Con la intención de entender mejor el proceso vivido por los alumnos, hay que recordar que los contextos educativos de las distintas titulaciones han sido los siguientes:

Magisterio de Lengua extranjera, Educación Especial y Educación Física: al ser todas ellas especialidades o titulaciones de Magisterio, comparten entre sí el contexto de las materias comunes por medio de ABP<sup>59</sup> durante el primer cuatrimestre; es decir, hasta la medición realizada en febrero. A partir de febrero, el contexto educativo es el propio de la especialidad o titulación, en principio no-ABP<sup>60</sup>.

Magisterio de Educación Infantil: Comparte con el resto de las especialidades de magisterio el contexto de las materias comunes por medio de ABP en el primer cuatrimestre, es decir, hasta la medición de febrero. Posteriormente, a partir de febrero, el contexto educativo es el propio de la titulación continuando, en este caso, bajo el marco de ABP hasta finalizar el curso.

Comunicación Audiovisual: No comparte con las titulaciones anteriores el contexto educativo, dado que no es una titulación de Magisterio. Esta titulación posee su contexto educativo propio durante todo el curso, a lo largo del cual la organización viene a ser la distribución tradicional por materias, organización

---

<sup>59</sup>ABP: Tal y como ha sido descrito en el apartado 4.2.3.

<sup>60</sup> No-ABP: El marco metodológico/organizativo no se corresponde con ABP y en cada materia se opta por el que se considera más pertinente.

que denominaremos *no-ABP*, e interrelacionando algunas de estas materias en la realización de un proyecto.

- Por último, se quiere indicar que en los siguientes apartados, cuando se identifiquen cambios o evolución de las variables, se empleará la expresión “cambio o evolución a positivo/ a negativo respecto a un aprendizaje de calidad” para expresar que el cambio experimentado en la variable es estadísticamente significativo y está en consonancia (o no) por lo descrito en la literatura/marco teórico asociado al paradigma SAL en el que se sustenta esta investigación. Por lo tanto la evolución o el cambio será positivo cuando respecto a todas las variables analizadas la puntuación media sea más alta en una medición respecto a la anterior con la que se la compare, excepto en el caso de la variable *enfoque superficial* donde la media debe ser más baja.

Con el objetivo de conocer de la manera más exhaustiva posible la evolución mencionada, se presentan primero los resultados obtenidos de toda la muestra de los alumnos de primero como grupo. Seguidamente se analiza la evolución relativa a cada escenario educativo (ABP / no-ABP) tanto durante el primer cuatrimestre que es cuando estos escenarios están divididos, como durante el segundo cuatrimestre. Por último, se detalla la evolución de cada titulación por separado considerando la evolución en el primer cuatrimestre, en el segundo, y a lo largo de todo el curso.

### **6.3.1.- Evolución general de los alumnos de primero**

Respecto al número de alumnos que han constituido la muestra de este análisis en concreto, contamos con una muestra compuesta por 181 alumnos, presentes en los tres momentos de la recogida de datos. En la tabla 50 pueden observarse las puntuaciones de las variables principales en los distintos momentos de medición

Puede decirse que a lo largo del curso, en general, se ha ido dando un aumento de las medias en todas las variables a excepto de la variable referida a *enfoque superficial* que disminuye (lo cual, recordamos, resulta positivo de cara a un aprendizaje de calidad). A su vez, también se observa que las mayores diferencias se dan de la primera a la segunda medición, y que entre la segunda y la tercera medición las medias tienden a estabilizarse. Dicho de otro modo, en el primer cuatrimestre evolución es positiva y en el segundo se estabiliza.

**Tabla 50. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en las tres mediciones**

Mediciones Vrbls.	N	Primera medición		Segunda medición		Tercera medición	
		Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Autopercepción</b>	181	<b>3,63</b>	0,44	<b>3,70</b>	0,40	<b>3,73</b>	0,37
<b>Autorregulación</b>	180	<b>3,06</b>	0,54	<b>3,38</b>	0,44	<b>3,40</b>	0,39
<b>E. Profundo</b>	180	<b>2,64</b>	0,53	<b>2,97</b>	0,54	<b>3,07</b>	0,51
<b>E. Superficial</b>	180	<b>2,78</b>	0,54	<b>2,41</b>	0,60	<b>2,55</b>	0,59
<b>Perc. Vrbls. Contex.</b>	170	<b>3,07</b>	0,56	<b>3,43</b>	0,42	<b>3,47</b>	0,39
<b>Perc. Des. Comp.</b>	180	<b>3,16</b>	0,53	<b>3,61</b>	0,38	<b>3,59</b>	0,41

Con la intención de un análisis más detallado sobre la evolución a lo largo del curso, después de realizar los procedimientos estadísticos pertinentes con muestras relacionadas en las tres mediciones, se detectan diferencias estadísticamente significativas en todas las variables principales relacionadas con aprendizaje universitario de calidad: *autopercepción académica* ( $X^2=8,22$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,025$ ); *autorregulación académica* ( $F_{(2,358)}=63,23$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,261$ ); *enfoque profundo* ( $F_{(2,358)}=60,67$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,253$ ); *enfoque superficial* ( $F_{(2,358)}=34,45$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,161$ ); *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $F_{(2,338)}=51,76$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,234$ ), y *percepción de desarrollo de competencias transversales* ( $F_{(2,358)}=76,09$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,298$ ). Estos cambios significativos se dan en una dirección positiva, siendo el tamaño del efecto apenas perceptible respecto a *autopercepción académica*. El asociado a *enfoque superficial* es bajo y menor que el de las otras variables, que presentan un tamaño del efecto moderado.

Seguidamente se analiza más detenidamente dicha evolución, teniendo en cuenta para ello los tres períodos ya citados: Primer cuatrimestre (diferencias entre la primera y la segunda medición), segundo cuatrimestre (diferencias entre la segunda y la tercera medición) y curso completo (diferencias entre la primera y la tercera medición). Los resultados obtenidos son los siguientes:

Primer cuatrimestre: aparecen diferencias significativas en todas las variables excepto *autopercepción académica*. Estas variables son: *autorregulación académica* ( $t_{(188)}=-8,94$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,73$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(187)}=-7,70$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,54$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(187)}=8,22$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,58$ ), *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $t_{(183)}=-7,45$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,88$ ), y *percepción de desarrollo de*

*competencias transversales* ( $t_{(187)}=-9,48$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,16$ ). El tamaño del efecto resulta moderado respecto a ambos enfoques y grande para el resto de las variables.

Segundo cuatrimestre: no son tantos los cambios, siendo sólo dos variables las que sufren cambios significativos, mostrando un tamaño del efecto pequeño: *enfoque profundo* ( $t_{(198)}=-3,51$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,22$ ) y *enfoque superficial* ( $t_{(198)}=-3,37$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,23$ ). Hay que notificar que el cambio significativo que experimenta *enfoque superficial* en este caso no es de signo positivo de cara al aprendizaje de calidad; es decir, se obtienen medias más altas que en el cuatrimestre anterior, lo cual, dada la naturaleza de esta variable resulta un dato negativo.

Curso completo: aparecen diferencias significativas en todas las variables: *auto-percepción académica* ( $Z=-2,78$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,24$ ), *autorregulación académica* ( $t_{(187)}=-9,57$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,85$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(187)}=-10,69$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,81$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(187)}=4,80$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,40$ ), *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $t_{(178)}=-7,50$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,98$ ), y *percepción de desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(187)}=-9,35$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,00$ ).

Como puede observarse, en general los efectos del tamaño obtenidos son moderado-grandes en el primer cuatrimestre, pequeños en el segundo y grandes respecto al curso completo. A modo de excepción, la variable autopercepción académica presenta un efecto del tamaño pequeño en los tres periodos considerados.

### **6.3.2.- Conclusiones parciales**

Tal y como se ha comentado respecto a los resultados de la tabla anterior, ahora tenemos evidencias de los cambios a positivo que se dan a lo largo del curso y de que éstos se localizan principalmente en el primer cuatrimestre.

Respecto a la variable central de nuestra investigación -*enfoques de aprendizaje*-, cabe subrayar que a lo largo del primer curso y en el caso de toda la muestra de alumnos de primero, los cambios son significativos y apropiados respecto a un aprendizaje de calidad. Evidencia de ello es que de un comienzo con una media de 2,64 en *enfoque profundo* se pasa a una de 3,07 al finalizar el curso, dándose un efecto del tamaño grande ( $d=0,81$ ). Y desde un comienzo con una media de 2,78 en *enfoque superficial* se pasa a una de 2,55 al finalizar el curso, dándose un efecto del tamaño, en este caso, pequeño-moderado ( $d=0,40$ ), pero con significación práctica en investigación educacional. Los cambios en ambas variables indican un cambio en las maneras de abordar el aprendizaje por parte de nuestros alumnos, pasando de



predominar en ellos el enfoque de aprendizaje superficial al inicio del curso, a predominar el enfoque profundo al finalizar éste.

No obstante, debemos tener muy presente que “algo pasa” en el segundo cuatrimestre que hace que el *enfoque profundo* siga evolucionando a positivo (aunque en menor medida que en el primer cuatrimestre), pero esta evolución no sea así en el caso del *enfoque superficial*.

### **6.3.3.- Evolución de los alumnos de primero en función de los diferentes contextos educativos**

Una vez analizada la evolución de las distintas variables en toda la muestra general de alumnos de primer curso de HUHEZI, se procede a analizar en qué medida los cambios observados se relacionan con los distintos contextos educativos. Estos contextos educativos se distribuyen en consideración de dos perspectivas diferentes y a la vez complementarias:

1.- La perspectiva relacionada con los distintos escenarios metodológicos de ABP (todas las especialidades Magisterio) y no-ABP (Comunicación Audiovisual) durante el primer cuatrimestre: las cinco titulaciones analizadas han experimentado en el primer cuatrimestre dos contextos educativos claramente diferenciados por la metodología y la organización que de ella se deriva: el grupo de las titulaciones de Magisterio inmerso en la metodología ABP, y el grupo de la titulación de Comunicación Audiovisual que ha seguido una metodología mixta constituida por asignaturas separadas y la realización de un proyecto de fin de cuatrimestre que compromete a tres de ellas.

El objetivo es analizar si aparecen diferencias significativas relacionadas con el escenario metodológico (ABP – no-ABP), para conocer así mejor su posible asociación con la calidad del aprendizaje universitario.

2.- La perspectiva relacionada con las distintas titulaciones de HUHEZI por separado, observando la evolución por cuatrimestres y a lo largo del curso de cada una de ellas: se trata de analizar titulación por titulación la evolución experimentada por cada una de ellas respecto a tres “momentos”: a lo largo del primer cuatrimestre (diferencias entre la primera y la segunda medición), a lo largo del segundo cuatrimestre (diferencias entre la segunda y la tercera medición), y a lo largo de todo el curso (diferencias entre la primera y la tercera medición).

### 6.3.3.1.- Resultados en función de los distintos escenarios metodológicos de ABP y no-ABP durante el primer cuatrimestre:

Con el objetivo de recoger este tipo de resultados, en este apartado se presentan dos tipos de análisis. Por una parte se realiza un primer análisis respecto a la evolución de los alumnos dependiendo del escenario metodológico o, dicho de otra manera, una comparación “inter-carreras”. Por otra parte se realiza un segundo análisis respecto a la evolución de los alumnos dentro de su propio escenario metodológico, es decir, una comparación “intra-carreras”.

Respecto al primer tipo de análisis, en la tabla 51 se exponen las puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos de Magisterio (escenario ABP) por un lado, y el grupo de alumnos de Comunicación Audiovisual (escenario no-ABP) por otro, respecto a cada una de las tres mediciones efectuadas, así como el tamaño del efecto correspondiente. Para este análisis se han tomado en cuenta exclusivamente a aquellos sujetos que tienen puntuaciones en las tres mediciones registradas durante el curso.

Al realizar los análisis estadísticos pertinentes se observa que al inicio del curso (primera medición), es decir, antes de experimentar el contexto metodológico correspondiente, aparecen diferencias significativas entre los dos grupos en dos variables concretas: *autopercepción académica* ( $U=1482,5$ ;  $p<0,05$ ) y *enfoque superficial* ( $t_{(178)}=-2,12$ ;  $p<0,05$ ).

Al final del primer cuatrimestre (segunda medición), en cambio, se encuentran diferencias significativas en las seis variables principales: *autopercepción académica* ( $U=1505$  ;  $p<0,05$ ), *autorregulación académica* ( $t_{(178)}=3,25$ ;  $p<0,01$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(178)}=2,59$ ;  $p<0,05$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(178)}=-2,53$ ;  $p<0,05$ ), *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $t_{(168)}=4,04$ ;  $p<0,001$ ), y *percepción de desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(178)}=2,24$ ;  $p<0,05$ ).

Al final del segundo cuatrimestre (tercera medición) las diferencias significativas se encuentran en las siguientes cuatro variables: *autorregulación académica* ( $t_{(178)}=2,35$ ;  $p<0,05$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(178)}=3,04$ ;  $p<0,01$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(178)}=-2,35$ ;  $p<0,05$ ) y *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $t_{(168)}=2,63$ ;  $p<0,01$ ). Ni en *autopercepción académica* ni en *percepción de desarrollo de competencias transversales* se observan diferencias significativas estadísticamente.

**Tabla 51. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto respecto a las variables principales en cada escenario metodológico de cada medición**

	Primera medición							d
	Magisterio			Comunicación Audiovisual				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
<b>Autopercepción</b>	154	<b>3,67</b>	0,44	27	<b>3,41</b>	0,39	0,60	
<b>E. Superficial</b>	154	<b>2,74</b>	0,54	26	<b>2,99</b>	0,46	- 0,47	
	Segunda medición							d
	Magisterio			Comunicación Audiovisual				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
<b>Autopercepción</b>	154	<b>3,73</b>	0,37	27	<b>3,50</b>	0,51	0,59	
<b>Autorregulación</b>	153	<b>3,43</b>	0,44	27	<b>3,13</b>	0,39	0,70	
<b>E. Profundo</b>	154	<b>2,96</b>	0,52	26	<b>2,67</b>	0,62	0,54	
<b>E. Superficial</b>	154	<b>2,36</b>	0,60	26	<b>2,68</b>	0,46	- 0,55	
<b>Perc. V. Contex</b>	144	<b>3,49</b>	0,42	26	<b>3,13</b>	0,34	0,89	
<b>Perc. Des. Compet.</b>	153	<b>3,64</b>	0,38	27	<b>3,46</b>	0,39	0,47	
	Tercera medición							d
	Magisterio			Comunicación Audiovisual				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
<b>Autorregulación</b>	153	<b>3,43</b>	0,39	27	<b>3,24</b>	0,38	0,49	
<b>E. Profundo</b>	154	<b>3,10</b>	0,48	26	<b>2,72</b>	0,59	0,77	
<b>E. Superficial</b>	154	<b>2,51</b>	0,60	26	<b>2,80</b>	0,43	- 0,50	
<b>Perc. V. Contex</b>	144	<b>3,51</b>	0,39	26	<b>3,29</b>	0,32	0,58	

Respecto al tamaño del efecto, los cambios de menor a mayor magnitud del efecto se dan en el periodo que va de la primera a la segunda medición, es decir, a lo largo del primer cuatrimestre, justo cuando los escenarios metodológicos son claramente diferenciables. A su vez, la magnitud del tamaño del efecto observada es moderada respecto a la mayoría de las variables en los distintos momentos, destacando con un efecto del tamaño grande de la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* de la segunda medición, así como el de *enfoque profundo* de la tercera.

En relación al segundo tipo de análisis que se mencionaba al comienzo de este apartado, otro criterio que nos permite conocer las diferencias experimentadas entre estos dos grupos es conocer la evolución de cada grupo respecto a sí mismo, es decir, comparar los resultados entre dos mediciones para una misma muestra de alumnos (tomando en cuenta las muestras relacionadas de cada grupo).

En la tabla 52 se exponen las puntuaciones obtenidas por cada grupo de alumnos, de Magisterio (escenario ABP) por una parte, y el grupo de Comunicación Audiovisual (escenario no-ABP) por otra, respecto a la evolución experimentada por cada grupo en el primer cuatrimestre, así como el tamaño del efecto correspondiente.

**Tabla 52<sup>61</sup>. Medias, desviaciones típicas y efecto del tamaño respecto a la evolución de las variables principales para cada escenario metodológico en el primer cuatrimestre**

Primer cuatrimestre						
	Magisterio - ABP					
	N	Primera medición		Segunda medición		d
		Media	DT	Media	DT	
<b>Autorregulación</b>	162	<b>3,10</b>	0,53	<b>3,44</b>	0,43	- 0,79
<b>E. Profundo</b>	162	<b>2,66</b>	0,51	<b>2,98</b>	0,52	- 0,62
<b>E. Superficial</b>	162	<b>2,74</b>	0,55	<b>2,38</b>	0,61	0,59
<b>Perc. V. Contex</b>	158	<b>3,07</b>	0,56	<b>3,49</b>	0,41	- 1,03
<b>Perc. Des. Compet.</b>	161	<b>3,16</b>	0,53	<b>3,63</b>	0,38	- 1,24
Comunicación Audiovisual – no ABP						
	N	Primera medición		Segunda medición		d
		Media	DT	Media	DT	
	<b>E. Profundo</b>	26	<b>2,50</b>	0,67	<b>2,67</b>	0,62
<b>E. Superficial</b>	26	<b>2,99</b>	0,46	<b>2,68</b>	0,46	0,63
<b>Perc. Des. Compet.</b>	26	<b>3,24</b>	0,51	<b>3,46</b>	0,39	- 0,58

Durante el primer cuatrimestre Magisterio tiene cambios significativos a positivo en cinco variables (todas menos *autopercepción académica*), que son las siguientes: *autorregulación académica* ( $t_{(161)}=-8,92$ ;  $p<0,001$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(161)}=-7,37$ ;  $p<0,001$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(161)}=7,71$ ;  $p<0,001$ ), *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $t_{(157)}=-8,02$ ;  $p<0,001$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(160)}=-9,32$ ;  $p<0,001$ ). Por su parte, Comunicación Audiovisual tiene cambios significativos y a positivo en tres variables: *enfoque profundo* ( $t_{(25)}=-2,32$ ;  $p<0,05$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(25)}=2,79$ ;  $p<0,05$ ), y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(26)}=-2,23$ ;  $p<0,05$ ).

En lo que respecta al tamaño del efecto, en general los tamaños del efecto correspondientes a Magisterio son de mayor magnitud que los de Comunicación Audiovisual, situándose los primeros en un tamaño moderado-grande, y los segundos en un tamaño moderado.

<sup>61</sup> En el caso de esta tabla y la siguiente, se manejan las puntuaciones obtenidas de dos muestras relacionadas, puntuaciones que por lo tanto no coinciden con las que aparecen en la tabla anterior (tabla 51), ya que en ese caso se trataba de puntuaciones derivadas de comparar muestras diferentes.

En la tabla 53, teniendo en cuenta que en el segundo cuatrimestre ya no existe la distinción por escenarios metodológicos, se exponen las puntuaciones obtenidas por cada grupo de alumnos, de Magisterio y de Comunicación Audiovisual, respecto a la evolución experimentada por cada grupo en este cuatrimestre, así como el tamaño del efecto correspondiente.

**Tabla 53. Medias, desviaciones típicas y efecto del tamaño respecto a la evolución de las variables principales para cada escenario metodológico en el segundo cuatrimestre**

Segundo cuatrimestre						
	Magisterio					
	N	Segunda medición		Tercera medición		d
		Media	DT	Media	DT	
E. Profundo	171	3,00	0,52	3,13	0,48	- 0,27
E. Superficial	171	2,38	0,61	2,51	0,61	- 0,21
Perc. Des. Compet.	171	3,65	0,37	3,58	0,41	0,17
Comunicación Audiovisual						
	N	Segunda medición		Tercera medición		d
		Media	DT	Media	DT	
	Perc. V. Contex	28	3,15	0,33	3,29	0,31
Perc. Des. Compet.	28	3,44	0,39	3,68	0,38	- 0,64

En lo que respecta al segundo cuatrimestre, Magisterio tiene cambios significativos en tres variables, pero no todos ellos son a positivo. Así, mientras que *enfoque profundo* ( $t_{(170)}=-3,42$ ;  $p<0,01$ ) evoluciona a positivo, *enfoque superficial* ( $t_{(170)}=-3,16$ ;  $p<0,01$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(170)}=2,21$ ;  $p<0,05$ ) lo hacen a negativo. Por su parte, Comunicación Audiovisual presenta cambios significativos en dos variables y los dos son a positivo: *percepción de variables alineadas constructivamente* ( $t_{(27)}=-2,87$ ;  $p<0,01$ ), y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(27)}=-2,82$ ;  $p<0,01$ ).

En cuanto al tamaño del efecto, en este cuatrimestre se invierte la tendencia observada en el anterior, siendo ahora los tamaños del efecto detectados respecto a Comunicación Audiovisual de tamaño moderado y los de Magisterio pequeños.

### 6.3.3.2.- Conclusiones parciales

En general, podemos decir que tanto las diferencias estadísticamente significativas detectadas como el tamaño del efecto, hablan a favor del contexto educativo de Magisterio del primer cuatrimestre, ya que partiendo de un perfil semejante de ambos grupos de alumnos al comienzo del curso, después de cursar todo un cuatrimestre en

escenarios metodológicos diferentes, los alumnos de Magisterio experimentan más cambios positivos que los alumnos de Comunicación Audiovisual en lo que respecta al perfil relacionado con un aprendizaje universitario de calidad, tanto en lo que respecta a la comparación con éstos (análisis inter-carreras), como respecto a sí mismos (análisis intra-carreras).

En cambio, a pesar de que en comparación con Comunicación Audiovisual los alumnos de Magisterio siguen mostrando en general un mejor perfil al final del segundo cuatrimestre (tabla 51, tercera medición), la evolución experimentada en este cuatrimestre respecto a sí mismos, no es tan positiva para los alumnos de Magisterio (tabla 53) tanto en lo que se refiere a diferencias estadísticamente significativas como a tamaño del efecto. En este cuatrimestre, aunque los alumnos de Magisterio “evolucionan” respecto a *enfoque profundo*, el tamaño del efecto es pequeño; y a su vez “involucionan” en cuanto a *enfoque superficial* y *percepción de desarrollo de competencias transversales* (no obstante, también aquí el tamaño del efecto es pequeño). Por el contrario, la evolución que presentan los alumnos de Comunicación Audiovisual en dos variables (*percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* y *percepción del desarrollo de competencias transversales*) es en dirección positiva y con un tamaño del efecto moderado.

Por lo que respecta a la variable de *enfoques de aprendizaje* en particular, durante el primer cuatrimestre en ambos grupos se da un cambio significativo y a positivo tanto en *enfoque profundo* como *enfoque superficial*. Analizando más detenidamente los resultados observamos que mientras que respecto a *enfoque profundo* para Magisterio el tamaño del efecto es moderado ( $d=0,62$ ), para Comunicación Audiovisual el tamaño del efecto es pequeño ( $d=0,28$ ). Por su parte, respecto a *enfoque superficial*, el tamaño del efecto es muy semejante, siendo moderado en ambas carreras.

En el segundo cuatrimestre Magisterio sigue evolucionando a positivo en enfoque profundo pero negativamente respecto a enfoque superficial, aunque en ambos casos el tamaño del efecto es pequeño; mientras Comunicación Audiovisual no experimenta cambios significativos en lo relacionado con enfoques de aprendizaje.

Tomando en consideración los resultados citados, todo parece indicar que si bien durante el primer cuatrimestre cualquiera de los dos contextos metodológicos planteados en HUHEZI contribuye a una evolución de los *enfoques de aprendizaje* en dirección positiva, el contexto metodológico de Magisterio-ABP en concreto contribuye a estimular un desarrollo positivo conjunto de ambos enfoques mayor que el

experimentado en el contexto de Comunicación Audiovisual o no-ABP. Añadido a esto, parece que el escenario metodológico de Magisterio-ABP contribuye a un cambio significativo positivo en un número mayor de variables principales que el experimentado por Comunicación Audiovisual o no-ABP.

No obstante, todos estos resultados no son suficientes para poder asegurar que las diferencias observadas se relacionan específicamente con la metodología ABP y no con otros aspectos, como por ejemplo, los aspectos curriculares (objetivos, programas de estudio, tipo de evaluación...), de tipo organizativo (diferentes horarios, diferente tamaño de los grupos...), de tipo relacional o de clima educativo, o incluso diferencias en la carga de trabajo. Con la intención de dilucidar mejor esta cuestión, se realiza un análisis más profundo alrededor de la variable que nos puede aportar más información al respecto, que es la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*, de cara a encontrar diferencias significativas entre el grupo Magisterio-ABP y el grupo Comunicación Audiovisual-no ABP, en los distintos momentos de medición.

Antes de proceder al análisis de los resultados recogidos al respecto queremos aclarar que, aunque somos conscientes de que no resulta habitual aparejar análisis de resultados con la discusión o interpretación de los mismos, en este caso nos ha parecido oportuno que ambos aparezcan juntos para ofrecer mayor claridad y precisión a las conclusiones posteriores.

Primera medición: Medición realizada al inicio de curso, por lo tanto todavía no podemos hablar de diferenciación ABP – no ABP. No se observa ninguna diferencia significativa respecto a ningún ítem, por lo tanto puede extraerse que la percepción de los alumnos sobre el contexto preuniversitario es muy semejante e independiente de los estudios elegidos (Magisterio o Comunicación Audiovisual).

Segunda medición: Medición realizada una vez finalizado el primer cuatrimestre; por lo tanto los resultados que obtengamos hacen referencia al contexto diferenciado de ABP y no-ABP. Se observan diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual en 12 ítems de un total de 20, siendo respecto a todos ellos la media mayor en Magisterio que en Comunicación Audiovisual (a excepción del ítem nº 15 sobre el que debe hacerse una lectura a la inversa). En la tabla 54 podemos ver más detenidamente los resultados obtenidos.

**Tabla 54. Medias, desviaciones típicas, nivel de significatividad y tamaño del efecto de los ítems que presentan diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual en la segunda medición (final primer cuatrimestre)**

ITEMS = 12	Magisterio			Com. Audio.			Sig. (p)	d
	N	Media	DT	N	Media	DT		
10. Mi paso por la universidad ha desarrollado en mí confianza para investigar y compartir nuevas ideas con los demás.	179	<b>3,78</b>	0,74	28	<b>3,21</b>	0,83	0,000	<b>0,76</b>
15. Considero que en este centro educativo he aprendido cosas valiosas para mi futuro.	180	<b>4,10</b>	0,76	28	<b>3,64</b>	0,91	0,008	<b>0,59</b>
20. Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.	180	<b>3,74</b>	0,67	28	<b>3,11</b>	0,87	0,000	<b>0,91</b>
5. Siento que la universidad ha estimulado mis ganas de aprender.	179	<b>3,27</b>	0,86	28	<b>2,54</b>	0,92	0,000	<b>0,84</b>
11. Se plantean metodologías que permiten conseguir los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo.	181	<b>3,64</b>	0,69	28	<b>3,32</b>	0,54	0,010	<b>0,48</b>
19. Me he sentido parte de la comunidad universitaria / de esta facultad.	180	<b>3,58</b>	0,74	28	<b>3,21</b>	0,68	0,009	<b>0,51</b>
7. Los profesores apoyan y dan <i>feedback</i> adecuado a los alumnos a lo largo de su proceso aprendizaje.	181	<b>3,67</b>	0,76	27	<b>3,33</b>	0,67	0,021	<b>0,46</b>
12. Los profesores expresan interés por los alumnos y sus posibles dificultades.	181	<b>3,67</b>	0,77	28	<b>3,25</b>	0,75	0,004	<b>0,55</b>
2. Los profesores demuestran interés y profundidad por los contenidos de la materia impartida.	180	<b>3,81</b>	0,76	28	<b>3,43</b>	0,74	0,016	<b>0,50</b>
17. Los profesores enseñan de manera que se estimula una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos.	181	<b>3,82</b>	0,80	28	<b>3,54</b>	0,69	0,048	<b>0,36</b>
13. De cara a la evaluación lo que se valora principalmente es: la relación entre ideas y la elaboración personal del alumno.	180	<b>3,62</b>	0,76	28	<b>3,18</b>	0,61	0,001	<b>0,60</b>
14. Los estudios, en general, están excesivamente cargados de trabajos. (lectura a la inversa: valor alto = dato no positivo)	180	<b>3,26</b>	0,88	28	<b>4,25</b>	0,79	0,000	<b>-1,15</b>

Los seis primeros de estos 12 ítems se corresponden con el factor denominado en el apartado 5.1.5. “*Variables constructivas relacionadas con la metodología y la comunidad educativa*” y el tamaño del efecto se halla entre moderado y grande, destacando el relacionado con el ítem nº 20 (d=0,91) que, precisamente, hace referencia a la metodología (“Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.”).

Los otros cinco ítems siguientes se corresponden con el factor denominado en el apartado 5.1.5. “*Variables constructivas relacionadas el profesor en su forma de evaluar y relacionarse*” y que en este caso contiene precisamente los 4 ítems que hacen referencia a los profesores y su interacción con los alumnos, siendo el tamaño del efecto moderado.



Por último, correspondiente al factor “*Variables no constructivas relacionadas con la carga de trabajo*” aparece un ítem en cuyo caso la media es mayor en Comunicación Audiovisual que en Magisterio, pero debemos tener en cuenta que la lectura respecto a este ítem es “a la inversa”, es decir, una puntuación alta conlleva una lectura no positiva del resultado. Además destaca la gran magnitud del tamaño del efecto respecto a este ítem, lo cual indica una clara diferencia entre ambos grupos de alumnos en la percepción de la carga de trabajo.

Tercera medición: Medición realizada al finalizar el segundo cuatrimestre, por lo tanto los resultados ahora ya no se corresponden con la diferenciación entre contextos ABP y no-ABP. Se observa que las diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual han descendido notablemente, concretamente ahora aparecen sólo en 4 ítems. Lo podemos ver más detenidamente en la siguiente tabla 55.

**Tabla 55. Medias, desviaciones típicas, nivel de significatividad y tamaño del efecto de los ítems que presentan diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual en la tercera medición (final segundo cuatrimestre)**

ITEMS = 4	Magisterio			Com. Audio.			Sig. (p)	d
	N	Media	DT	N	Media	DT		
20. Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.	182	<b>3,60</b>	0,75	29	<b>3,24</b>	0,73	0,011	<b>0,48</b>
5. Siento que la universidad ha estimulado mis ganas de aprender.	181	<b>3,28</b>	0,88	29	<b>2,97</b>	0,68	0,045	<b>0,36</b>
11. Se plantean metodologías que permiten conseguir los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo.	181	<b>3,74</b>	0,68	29	<b>3,28</b>	0,64	0,000	<b>0,69</b>
8. Se plantean sistemas de evaluación que permiten valorar realmente los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo.	182	<b>3,44</b>	0,64	29	<b>3,07</b>	0,65	0,006	<b>0,58</b>

En lo que respecta al factor “*Variables constructivas relacionadas con la metodología y la comunidad educativa*”, en esta medición se mantienen tres de los seis ítems que aparecían diferenciados significativamente en el primer cuatrimestre. A continuación analizamos con más detalle los cambios detectados.

El ítem nº 19 (“Me he sentido parte de la comunidad universitaria / de esta facultad”) que en el primer cuatrimestre presentaba diferencias significativas y un tamaño del efecto moderado, en el segundo cuatrimestre “desaparece”, no se diferencia entre Magisterio y Comunicación Audiovisual. Es decir, durante el primer cuatrimestre los alumnos de Magisterio en comparación con los de Comunicación Audiovisual parecen encontrarse más integrados en la facultad que en el segundo cuatrimestre, lo cual no

deja de ser paradójico puesto que el primer cuatrimestre se trata del periodo de inicio en un sistema completamente nuevo para todos los alumnos. Una de las hipótesis al respecto se relaciona con el sistema de asignación de alumnos a los grupos de ABP según el cual los 16 alumnos del grupo tutorizado son resultado de la mezcla proporcional de alumnos de las cuatro titulaciones de Magisterio. Así, por ejemplo, un alumno de Lengua Extranjera en su grupo ABP se relaciona con alumnos de Infantil, Especial y Física; y con el grupo de su titulación en las materias instrumentales (que representan menos del 30% de su tiempo lectivo). Teniendo en cuenta este aspecto, de él parece derivarse que la posibilidad de relaciones diversificadas aporta a los alumnos una visión más abierta de integración en la facultad. En el segundo cuatrimestre los alumnos se relacionan exclusivamente con los de su titulación, por lo que puede ocurrir que en los alumnos de Magisterio se perciba de diferente manera su integración en la facultad a través de la relación los otros alumnos.

El cambio observado respecto al ítem nº 10 (“Mi paso por la universidad ha desarrollado en mí confianza para investigar y compartir nuevas ideas con los demás.”) en cierta manera completa esta hipótesis, ya que de resultar un ítem en el que aparecen diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto más bien alto ( $d=0,76$ ) en el primer cuatrimestre, en el segundo desaparece totalmente como elemento diferenciador entre Magisterio y Comunicación Audiovisual.

Algo similar ocurre también con el ítem nº 15 (“Considero que en este centro educativo he aprendido cosas valiosas para mi futuro.”), el cual presenta diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto moderado ( $d=59$ ) en el primer cuatrimestre a favor de Magisterio, desapareciendo estas diferencias en el segundo. Teniendo en cuenta que la fundamentación del sistema ABP se basa en acercar al contexto académico situaciones o problemas relacionados con el contexto laboral futuro de los alumnos, este resultado habla por sí solo.

Por su parte, en el ítem nº 5 (“Siento que la universidad ha estimulado mis ganas de aprender.”) persisten las diferencias pero cambia de un tamaño del efecto grande ( $d=84$ ) a otro pequeño ( $d=36$ ). Dicho de otra manera, durante el primer cuatrimestre los alumnos de Magisterio se sienten más motivados hacia el aprendizaje que los de Comunicación Audiovisual, fenómeno que se suaviza en el segundo cuatrimestre.

De cara a examinar más exhaustivamente el tema de la metodología, centramos la atención en los resultados observados en los ítems que hacen referencia explícita a la metodología en sí. En ambos cuatrimestres en el ítem nº 11 (“Se plantean metodologías que permiten conseguir los objetivos y fines propuestos al principio

(programa) de la asignatura o módulo.”) y en el nº 20 (“Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.”) se observan diferencias significativas entre Magisterio y Comunicación Audiovisual, a favor del primero. El hecho de que esto ocurra tanto en la segunda como en la tercera medición da a entender que esta valoración no se atribuye exclusivamente al ABP. No obstante, observamos como respecto al ítem nº 20 el tamaño del efecto ha cambiado de manera notable, pasando de un efecto de gran magnitud ( $d=91$ ) a otro moderado ( $d=48$ ). En cuanto al ítem nº 11 el tamaño del efecto varía menos y se mantiene en los dos cuatrimestres en un tamaño moderado.

Además de esto, y aunque no aparece diferenciado significativamente en ninguna de las mediciones, identificamos otro ítem relacionado directamente con la metodología: el ítem nº 16 (“Se enseña para provocar una respuesta positiva de los estudiantes, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información.”). Resulta llamativo que dicho ítem, que de alguna manera hace referencia al objetivo “per se” del ABP, no haya sido un elemento diferenciador entre Magisterio y Comunicación Audiovisual. Con el objetivo de indagar más a fondo en la interpretación de éstos resultados de tipo cuantitativo, recurrimos a los datos recogidos a través del estudio cualitativo realizado con 33 alumnos de todas las titulaciones.

Queremos señalar que, aunque nos consta que no resulta habitual hacer referencia a resultados de análisis que todavía no han sido presentados en su totalidad, como ocurre con los resultados relativos al estudio cualitativo del próximo capítulo, se ha considerado pertinente extraer algunos datos de este estudio cualitativo que aporten luz sobre el tema que nos ocupa en este momento. Así, en la dirección de los resultados cuantitativos que se están comentando, se puede constatar que varios alumnos de Magisterio hacen referencia al considerable cambio que les ha supuesto la metodología ABP en el primer cuatrimestre (“Al principio se me hacía un poco difícil acostumbrarme a la nueva metodología, pero luego me he adaptado bien.”), y otros tantos comentan que ha sido una experiencia positiva para su proceso de aprendizaje (“Para mí ha sido una experiencia muy agradable, sobre todo porque he andado muy a gusto con el proyecto Mendeberry ya que me parece un método de enseñanza muy significativo.”). Entre las aportaciones de los alumnos encontramos alguna que hace alusión directa a aspectos relacionados con el aprendizaje activo que sustenta esta metodología (“En este curso he tenido ocasión de conocer nuevos modos de aprender y enseñar. Hasta ahora era el profesor el que era importante y los alumnos no éramos tan activos.”), mientras otros se refieren al ABP como un sistema que les facilita el

entender (“Ahora las cosas las aprendo entendiendo y buscándoles el lado práctico.”), que les ayuda a aprender (“Por medio del ABP y los trabajos se aprende mucho, ya que hay que reflexionar profundamente sobre una pregunta o un problema inicial y luego leer mucha información para poder responder.”) y llevar las cosas más al día (“En ABP, por ejemplo, leo todas las semanas los problemas y preparo mis apuntes para no acumularlos, y si tengo dudas intento aclararlas en la sesión de tutoría. Con este método simplifico mi trabajo en la época de exámenes, por eso es válido en mi opinión.”). En definitiva, aunque no se llega a expresar de manera cuantitativa parece que existe en los alumnos de Magisterio una visión cercana a esa “respuesta positiva que se quiere provocar en los estudiantes” por medio del ABP.

En cuanto al factor “*Variables constructivas relacionadas con el profesor en su forma de evaluar y relacionarse*”, se produce el siguiente efecto: del primer al segundo cuatrimestre desaparecen las diferencias significativas referidas a todos los ítems que tienen específicamente al profesor como eje. Es decir, la relación y la actitud de los profesores ya no resulta diferenciadora en el segundo cuatrimestre para los alumnos de Magisterio al compararlos con los alumnos de Comunicación Audiovisual, como si algo hubiese cambiado en ese terreno. Entre las opciones posibles de ese “algo” que ha cambiado, recordemos, en el ABP los grupos están constituidos por tan sólo 16 alumnos y el profesor desarrolla una labor de tutor-facilitador, y no tanto de profesor experto. En estos grupos de ABP la dinámica positiva del grupo y la implicación activa de todos los alumnos se constituyen como objetivo central del profesor. En cambio, en el segundo cuatrimestre los alumnos de Magisterio, excepto los de Educación Infantil que continúan con ABP, se agrupan en torno a titulaciones resultando el grupo más pequeño el de Lengua Extranjera, con 24 alumnos, y el rol del profesor pasa a ser de profesor experto en la materia de esa titulación<sup>62</sup>.

Además de los cambios analizados hasta ahora, respecto a este segundo factor se produce un “intercambio” en torno al tema de la evaluación, desapareciendo el ítem nº 13 (“De cara a la evaluación lo que se valora principalmente es: la relación entre ideas y la elaboración personal del alumno.”) y apareciendo el nº 8 (“Se plantean sistemas de evaluación que permiten valorar realmente los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo”). Este ítem nº 8 señala una correspondencia en el segundo cuatrimestre entre la evaluación y los objetivos propuestos en el programa en Magisterio; y esta correspondencia es

---

<sup>62</sup> Por supuesto, este rol de experto en la materia no es incompatible con tener por objetivo crear una dinámica apropiada de grupo y una implicación activa del alumnado; pero sí es verdad que estos aspectos quedan sujetos al estilo del profesor, no forma parte de un principio explícito y compartido por todos los tutores, como en el ABP.

significativamente mayor con un tamaño del efecto moderado en Magisterio que en Comunicación Audiovisual. Este dato, que en un primer momento resulta un positivo para Magisterio, dado que esa correspondencia o relación entre objetivos y evaluación es uno de los principios de *alineamiento constructivo*, por otra parte nos hace tomar conciencia de que durante el primer cuatrimestre de ABP no ha sido contemplado como algo diferenciador por parte de los alumnos de Magisterio, lo cual parece indicar que, en la dirección del alineamiento constructivo, el sistema de evaluación no es un aspecto específicamente valorado en el ABP y prima sobre él este otro aspecto: la participación constructiva y activa del alumno.

En definitiva, después de todos los análisis realizados a lo largo de este apartado, podemos concluir que disponemos de más argumentos para pensar que los cambios observados en los alumnos de Magisterio a favor de un aprendizaje de calidad se hallan relacionados con el contexto educativo unido al ABP. Dicho esto, no obstante, conviene matizar que si bien la metodología es un aspecto importante relacionado con este cambio, parece que también adquiere relevancia lo que este contexto aporta al alumno motivacional y afectivamente, de manera que el alumno se siente en un entorno que le motiva a aprender y en el que valora como positivo tanto lo que aprende como el tipo de interacción entre profesores y alumnos que este contexto posibilita.

### **6.3.3.3.- Resultados de la evolución por cuatrimestres y a lo largo del curso de las distintas titulaciones de HUHEZI**

En la tabla 56 se ofrece una visión de conjunto donde se puede observar la evolución en las puntuaciones de los alumnos de cada titulación a lo largo del curso, teniendo en cuenta la muestra de cada titulación presente en las tres mediciones.

**Tabla 56. Medias y desviaciones típicas, grado de significatividad y tamaño del efecto por titulaciones respecto a las tres mediciones realizadas**

	N	1ª medición		2ª medición		3ª medición		Sig (p)	$\eta^2$
		Media	DT	Media	DT	Media	DT		
<b>Autopercepción</b>									
Leng.Extranjera	23	3,50	0,35	3,75	0,38	3,72	0,36	0,012*	0,183
M. Educ.Infantil	61	3,74	0,51	3,84	0,36	3,83	0,40	0,244	0,023
M.Educ.Especial	28	3,71	0,36	3,66	0,33	3,80	0,32	0,121	0,075
M. Educ. Física	42	3,61	0,40	3,59	0,34	3,60	0,38	0,946	0,001
Com.Audiovisual	27	3,41	0,39	3,50	0,51	3,62	0,28	0,055	0,106
<b>Autorregulación</b>									
Leng.Extranjera	23	3,07	0,41	3,48	0,31	3,45	0,25	0,000***	0,395
M. Educ.Infantil	60	3,20	0,57	3,66	0,44	3,53	0,43	0,000***	0,343
M.Educ.Especial	28	3,18	0,46	3,30	0,33	3,33	0,38	0,045*	0,095
M. Educ. Física	42	2,83	0,53	3,16	0,37	3,33	0,35	0,000***	0,341
Com.Audiovisual	27	2,94	0,56	3,13	0,39	3,24	0,38	0,003**	0,200
<b>Enfoque profundo</b>									
Leng.Extranjera	23	2,73	0,41	3,03	0,40	3,15	0,36	0,000***	0,320
M. Educ.Infantil	61	2,72	0,56	3,16	0,49	3,17	0,50	0,000***	0,302
M.Educ.Especial	28	2,83	0,46	2,93	0,52	3,16	0,46	0,003**	0,195
M. Educ. Física	42	2,40	0,41	2,65	0,48	2,92	0,50	0,000***	0,327
Com.Audiovisual	26	2,50	0,67	2,67	0,62	2,72	0,59	0,008**	0,176
<b>Enfoque superficial</b>									
Leng.Extranjera	23	2,86	0,57	2,33	0,57	2,41	0,53	0,000***	0,476
M. Educ.Infantil	61	2,67	0,50	2,17	0,60	2,44	0,59	0,000***	0,228
M.Educ.Especial	28	2,57	0,58	2,23	0,55	2,42	0,74	0,014*	0,146
M. Educ. Física	42	2,91	0,53	2,75	0,46	2,73	0,52	0,118	0,051
Com.Audiovisual	26	2,99	0,46	2,68	0,46	2,80	0,43	0,035*	0,125
<b>Percepción variables contextuales alineadas constructivamente</b>									
Leng.Extranjera	22	3,08	0,54	3,53	0,39	3,64	0,37	0,000***	0,320
M. Educ.Infantil	56	3,06	0,63	3,58	0,40	3,53	0,43	0,000***	0,306
M.Educ.Especial	25	3,22	0,68	3,51	0,47	3,39	0,42	0,025*	0,142
M. Educ. Física	41	2,98	0,40	3,33	0,38	3,48	0,29	0,000***	0,406
Com.Audiovisual	26	3,09	0,50	3,13	0,34	3,29	0,32	0,060	0,071
<b>Percepción desarrollo competencias transversales</b>									
Leng.Extranjera	23	3,13	0,48	3,61	0,36	3,53	0,43	0,000***	0,358
M. Educ.Infantil	60	3,14	0,60	3,79	0,37	3,62	0,43	0,000***	0,392
M.Educ.Especial	28	3,21	0,55	3,59	0,28	3,57	0,41	0,000***	0,282
M. Educ. Física	42	3,12	0,46	3,47	0,37	3,53	0,38	0,000***	0,262
Com.Audiovisual	27	3,24	0,51	3,46	0,39	3,69	0,39	0,000***	0,263

\* p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Atendiendo a las diferencias estadísticamente significativas detectadas, se observa que las variables *autorregulación académica*, *enfoque profundo* y *percepción del desarrollo de competencias transversales* experimentan diferencias significativas en todas las titulaciones, lo cual no ocurre con las variables *auto-percepción académica*, *enfoque superficial* y *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*. El tamaño del efecto, en general, se sitúa en concordancia con el grado de significatividad encontrada; así, el tamaño del efecto es bajo respecto a las variables que no presentan cambios estadísticamente significativos, y moderado-alto respecto a la mayoría de las variables que sí presentan cambios significativos. En estos casos, la  $\eta^2$  se encuentra entre valores de 0,250 y 0,400 lo cual implica que la

variación experimentada en el contexto educativo viene a explicar entre el 25 y el 40% del cambio apreciado en las variables, fenómeno que debe ser destacado.

Entre los resultados obtenidos relacionados con las titulaciones, en general, se destacan los siguientes:

- La casi inexistente significatividad y pequeño tamaño del efecto en todas las titulaciones respecto a *autopercepción académica*<sup>63</sup>.
- Los altos valores de significatividad, acompañados de tamaño del efecto moderado en todas las titulaciones respecto a *percepción del desarrollo de competencias transversales*.
- El menor tamaño del efecto de Magisterio Educación Especial en comparación con las otras titulaciones de Magisterio respecto a *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente y autorregulación*.
- Los altos valores de significatividad acompañados de un gran tamaño del efecto de Magisterio Lengua Extranjera en comparación con todas las titulaciones respecto a *enfoque superficial*.
- La no significatividad y bajo tamaño del efecto de Magisterio Educación Física en comparación con las otras titulaciones de Magisterio respecto a *enfoque superficial*.
- El mayor tamaño del efecto de Magisterio Educación Física en comparación con las otras titulaciones de Magisterio respecto a *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*.
- La falta de significatividad y bajo tamaño del efecto de Comunicación Audiovisual en comparación con las titulaciones de Magisterio en general, respecto a *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*.

---

<sup>63</sup> Este hecho no parece excesivamente relevante dado que el nivel general de autopercepción académica al comienzo de curso puede considerarse bastante aceptable (media mínima de 3,41 y máxima de 3,74 en las distintas titulaciones al inicio del curso), a su vez es la variable que se mantiene más alta a lo largo de todo el curso.

En los análisis que se presentan a continuación, se podrá profundizar en todos estos aspectos más detenidamente ya que, con la intención de analizar los cambios ocurridos en los diferentes momentos del curso académico, se analiza la evolución experimentada por cada titulación en comparación consigo misma. Para ello se han tenido en cuenta los tres períodos en que podemos dividir la totalidad de la experiencia del curso: Primer cuatrimestre (diferencias entre la primera y la segunda medición), segundo cuatrimestre (diferencias entre la segunda y la tercera medición) y curso completo (diferencias entre la primera y la tercera medición).

Para cada caso se destaca lo que ha resultado estadísticamente significativo respecto a la evolución de las variables principales, junto con el tamaño del efecto<sup>64</sup>. Así mismo, con el objetivo de posibilitar una mejor visualización de esa evolución y a modo de resumen, se añade con cada titulación un gráfico donde se reflejan los resultados de las tres mediciones efectuadas (basadas en la tabla 56).

Los análisis de resultados respecto a cada titulación son los siguientes:

### **Magisterio Lengua Extranjera**

Primer cuatrimestre: Evolución a positivo en todas las variables: *autorregulación académica* ( $t_{(23)}=-4,03$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-1,33$ ); *enfoque profundo* ( $t_{(23)}=-2,92$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,84$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(23)}=5,10$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,88$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(23)}=-2,61$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-1,00$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(23)}=-3,73$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-1,25$ ). Es la única titulación que de la primera a la segunda medición evoluciona positivamente en la variable *autopercepción académica* ( $Z=-2,59$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,59$ )<sup>65</sup>.

Segundo cuatrimestre: la evolución a positivo de manera estadísticamente significativa se da en dos variables: *enfoque profundo* ( $t_{(22)}=-2,03$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,34$ ), y *percepción*

---

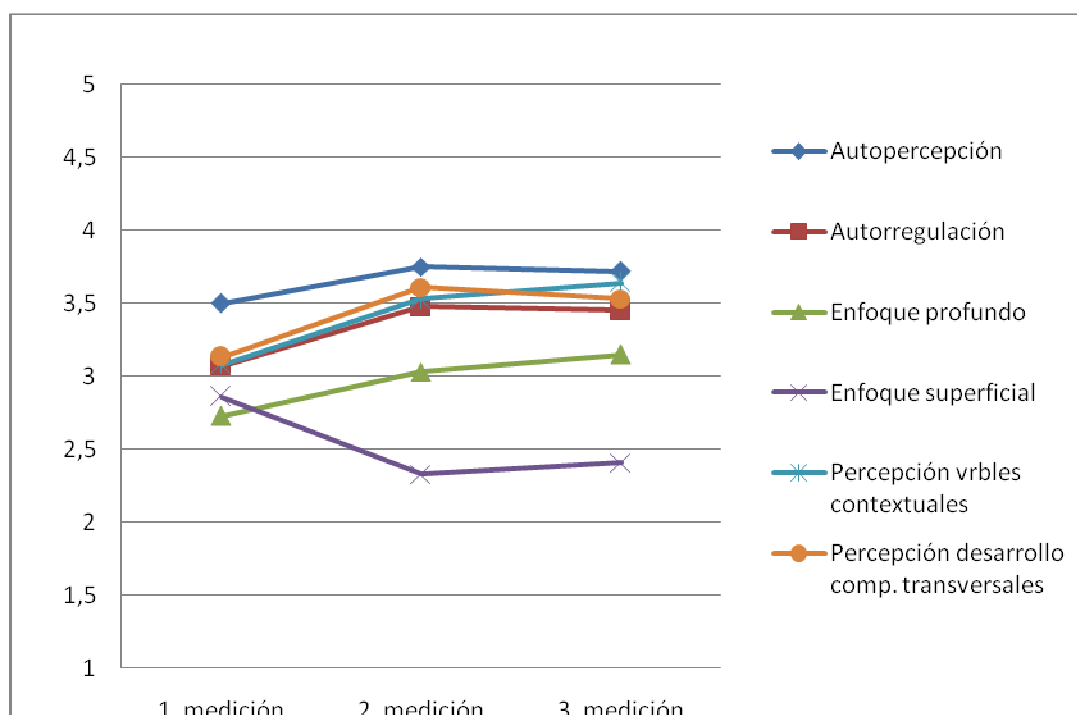
<sup>64</sup> En los casos en que la diferencia estadística no ha sido significativa también se ha calculado el tamaño del efecto, pero éste por lo general ha sido pequeño, por lo que no se notifica. En cambio, se notifica el tamaño de efecto moderado en los escasos casos en los que se ha dado.

<sup>65</sup> Una hipótesis respecto a esto último puede asociarse a la comparación hecha por los alumnos de esta titulación entre el nivel de inglés que pensaban que iban a necesitar y el contraste con la realidad (en la que han visto que no les ha condicionado tanto como esperaban); este fenómeno contribuye a que se perciban mejor en cuanto a su rendimiento y su imagen como alumno. Un ejemplo en el que basamos esta hipótesis lo encontramos en un comentario del estudio cualitativo de una alumna de esta titulación en el que dice: “al principio andaba algo nerviosa en HUHEZI porque no sabía si iba a ser capaz de seguir con mi nivel de inglés, pero ahora ya no”.



de variables contextuales alineadas constructivamente ( $t_{(21)}=-2,41$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,30$ ). En consonancia con estos cambios, en esta titulación y en este cuatrimestre parece darse entre los alumnos una percepción positiva o motivadora de la titulación elegida y el contexto (relacional, metodológico, etc.) en el que se ubica. Prueba de ello es que ésta es la única titulación de todas que presenta diferencias significativas de la segunda a la tercera medición respecto a la variable *satisfacción con la titulación elegida* ( $Z=-2,05$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,35$ ), recogándose una puntuación media de 7,56 (DT=1,59) al finalizar el primer cuatrimestre y de 8,04 (DT=1,39) al finalizar el segundo.

**Grafico 1. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Lengua Extranjera respecto a las variables principales**



Evolución a lo largo de todo el curso: Esta titulación ha experimentado cambios significativos en todas las variables: *autopercepción académica* ( $Z=-2,00$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,62$ ), *autorregulación académica* ( $t_{(22)}=-3,98$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-1,55$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(22)}=-4,02$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-1,19$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(22)}=4,46$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,87$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(21)}=-3,5$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-1,55$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(22)}=-3,41$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,95$ ). Todos los cambios van en la dirección de un aprendizaje de calidad.

Como puede observarse en los resultados derivados tanto del primer cuatrimestre como de todo el curso, el tamaño del efecto es muy semejante y en general se

encuentra un tamaño del efecto grande respecto a todas las variables. Por su parte, en el segundo cuatrimestre los resultados de cambio a positivo son menores, quedando reducidos a dos variables y siendo el tamaño del efecto pequeño con significación práctica en investigación educacional. No obstante la evolución experimentada a lo largo de todo el curso viene a mostrar indicios de un contexto general positivo que estimula los cambios hacia un aprendizaje universitario de calidad.

### **Magisterio Educación Infantil**

Primer cuatrimestre: Evolución a positivo en todas las variables excepto *autopercepción académica* ( $d=-0,28$ ). Las variables que sí cambian de manera estadísticamente significativa y además acompañadas de un tamaño grande del efecto son las cinco restantes: *autorregulación académica* ( $t_{(65)}=-7,39$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,03$ ); *enfoque profundo* ( $t_{(65)}=-6,36$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,96$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(65)}=5,57$ ;  $p<0,001$ ;  $d=0,73$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(61)}=-5,96$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,37$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(64)}=-7,21$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,64$ ).

Segundo cuatrimestre: Gran contraste respecto al cuatrimestre anterior. Se puede afirmar que esta titulación experimenta una evolución negativa en el segundo cuatrimestre ya que significativamente disminuye *autorregulación académica* ( $t_{(73)}=2,47$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,29$ ), disminuye también *percepción de desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(74)}=3,49$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,36$ ) y aumenta *enfoque superficial* ( $t_{(73)}=-3,48$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,36$ ). El tamaño del efecto, aunque con significación práctica en investigación educacional, es pequeño.

Ante lo llamativo de estos resultados del segundo cuatrimestre, y teniendo en cuenta que es la única titulación que continúa en el segundo cuatrimestre con ABP, nos parece necesario un análisis más a fondo respecto al efecto que pueda provocar en el aprendizaje de los alumnos el ABP durante todo un curso. ¿Qué puede pasar? Nuestra hipótesis es que el ABP tal y como se desarrolla en HUEZI puede resultar monótono durante todo el curso, dado su estructura repetitiva, y que ello provoque cierta desmotivación o desencanto por la metodología en los alumnos, por encima de lo positivo que pueda aportar el ABP. Otra hipótesis puede ser la relacionada con la carga de trabajo: ¿tal vez es excesiva por alguna circunstancia?

Como punto de contraste de estas hipótesis recurrimos de nuevo a la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* para esta titulación y desglosamos esta variable en todos sus ítems para ver si se dan diferencias significativas entre las dos mediciones en la titulación de Educación Infantil en algún ítem concreto. De los 20 ítems analizados, diferencia estadísticamente significativa sólo se observa en uno: el nº 16 (“Se enseña para provocar una respuesta positiva de los estudiantes, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información.”). Por lo tanto, parece descartarse una posible hipótesis de excesiva carga de trabajo ya que existen dos ítems que hacen referencia a ello y los alumnos no los señalan. Tampoco se observa nada que nos haga pensar en algún problema relacionado con el ambiente de clase o la relación con los profesores. No obstante, el ítem nº 16 a pesar de ser solo uno, nos parece un ítem clave. Además, en el ítem nº 20 la diferencia no llega a ser significativa pero sí tendencial, y aporta información a tener en cuenta. En la tabla 57 se pueden observar cuáles son esos ítems y las puntuaciones obtenidas en cada medición.

**Tabla 57. Puntuaciones de los ítems que cambian significativa y tendencialmente de la 2ª a la 3ª medición en Educación Infantil**

ITEMS=2	N	Media 2ª medic.	DT	Media 3ª medic.	DT	Sig (p)	d
16. Se enseña para provocar una respuesta positiva de los estudiantes, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información.	74	4,14	0,56	3,86	0,62	<b>0,003</b>	<b>0,45</b>
20. Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.	73	3,89	0,65	3,71	0,78	<b>0,085</b>	<b>0,23</b>

De la lectura de la tabla se extrae que, de manera estadísticamente significativa acompañada de un tamaño moderado, los alumnos de Educación Infantil identifican diferencias respecto a la manera en que se enseña en ABP, dependiendo de que se trate del primer o del segundo cuatrimestre y siendo mejor valorado el primer cuatrimestre. Así mismo, tienden a considerar que la metodología en el segundo cuatrimestre no estimula tanto su interés y curiosidad como en el primero. Considerando estos resultados, nos inclinamos por dos hipótesis posibles al respecto:

1.- El efecto de una “rutinización” de la metodología provoca que esta no sea valorada como lo era al principio y que baje puntos en dos aspectos muy “suyos” como son el provocar respuesta activa en los alumnos y reforzar su interés y curiosidad.

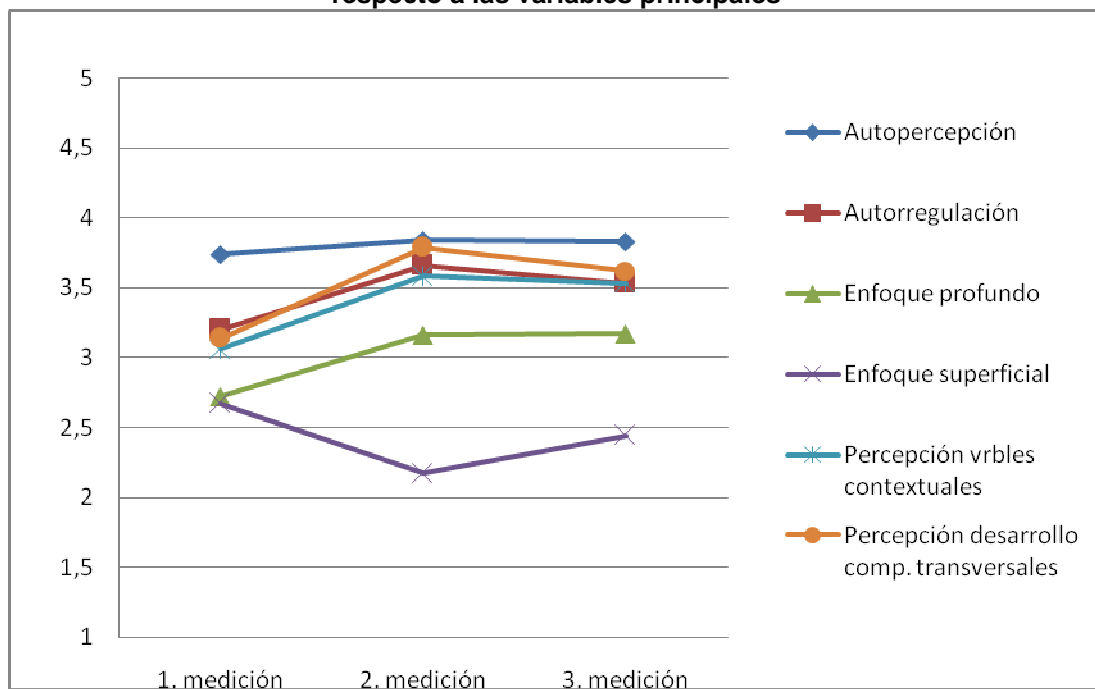
2.- Existe la posibilidad de que, aún sobre la base de la metodología ABP, en el segundo cuatrimestre se haya puesto mayor énfasis en actividades más expositivas o tradicionales por parte del profesor.

Al hilo de esto recordamos que el último módulo de ABP del curso en Educación Infantil es un módulo basado en aprendizaje basado en problemas pero orientado a proyecto, lo cual puede en cierta forma romper la dinámica habitual del ABP y puede introducir elementos nuevos (variación en las agrupaciones, rol del profesor, etc.)

En cualquiera de los casos, necesitaríamos profundizar más para dar por buenas las hipótesis, ya que revisando los comentarios de los alumnos de Educación Infantil (10 alumnos) recogidos en el estudio cualitativo no se hace mención alguna al respecto. Si la “vuelta a lo expositivo” fuese una de las razones de esta no-evolución, resulta un tanto extraño que estas no queden reflejadas por ninguno de los alumnos cuando se refiere a esta metodología en sus respuestas escritas. Tampoco se recoge nada relacionado con el ABP orientado a proyecto. Por su parte, aunque tampoco hacen ninguna referencia expresa a la “rutinización”, una hipótesis posible es que los efectos de ésta no sean tan conscientes para ellos, ocurriendo que el impacto inicial de la metodología va perdiendo fuerza al cabo de todo un año y vaya disminuyendo la motivación respecto a ésta por parte de los alumnos.

Al hilo de esta hipótesis anterior, un resultado que resulta llamativo es que esta titulación es la única que respecto a la variable *satisfacción con la titulación elegida*, aunque no llega a presentar diferencias estadísticamente significativas al respecto, proporcionalmente presenta mayor número de alumnos (34%) más satisfecho en el primer cuatrimestre que en el segundo. Así, la media del primer cuatrimestre (8,27; DT=1,05) resulta mayor que la del segundo (8,08; DT=1,26), obteniéndose un saldo “negativo” respecto al segundo cuatrimestre que no se observa en ninguna de las otras titulaciones (aunque el tamaño del efecto es pequeño,  $d=0,15$ ).

**Grafico 2. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Educación Infantil respecto a las variables principales**



Evolución a lo largo de todo el curso: Excepto en *autopercepción académica*, esta titulación presenta una evolución a positivo en todas las variables restantes: *autorregulación académica* ( $t_{(60)}=-5,31$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,64$ ); *enfoque profundo* ( $t_{(61)}=-5,90$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,91$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(61)}=2,53$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,40$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(57)}=-4,72$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,13$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(60)}=-5,57$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,12$ ). El tamaño del efecto es grande respecto a tres de las variables y moderado en lo que se refiere a *enfoque superficial* y *autorregulación académica*.

Resumiendo, en una visión de conjunto de todo el curso se observan indicios de un contexto general positivo que estimula los cambios hacia un aprendizaje universitario de calidad. No obstante, conviene no olvidar la “involución” observada en el segundo cuatrimestre la cual, aunque parece no tener el peso suficiente para cambiar la significatividad estadística del cambio experimentado en el primer cuatrimestre, sí influye sobre el tamaño del efecto de estos cambios. Debería considerarse como un signo de que “algo” en esta titulación podría o debería mejorarse, siendo necesaria una investigación más profunda para aproximarnos a esa posible causa, lo cual no entra dentro de los objetivos de este trabajo de investigación.

## Magisterio Educación Especial

Primer cuatrimestre: Evolución a positivo de manera significativa en la mitad de las variables, acompañada de tamaño del efecto moderado y grande: *enfoque superficial* ( $t_{(28)}=3,17$ ;  $p<0,01$ ;  $d=0,64$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(28)}=-2,50$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,72$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(28)}=-3,15$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-1,27$ ). El cambio en las medias de las variables *autorregulación académica* y *enfoque profundo* en esta titulación, al contrario que en las restantes de Magisterio, no llega a ser significativo. ¿Por qué? Una posible explicación la encontramos en el hecho de que en el perfil de entrada de esta titulación se encuentran los alumnos con el *enfoque profundo* más alto y *enfoque superficial* más bajo, es decir, entre todas las titulaciones es el perfil que aparece como más apropiado respecto a los enfoques de aprendizaje que posibilitan un aprendizaje de calidad. Por lo tanto podemos pensar que los alumnos de Educación Especial no se han sentido especialmente “obligados” a desarrollar una mayor autorregulación académica y enfoque profundo (variables estrechamente relacionadas) puesto que ambas eran características que ya poseían en el nivel necesario para adaptarse al contexto ofrecido por HUHEZI.

Segundo cuatrimestre: La evolución no es tan clara como en el cuatrimestre anterior, observándose los siguientes cambios a nivel estadísticamente significativo: *autopercepción académica* ( $Z=-2,18$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,46$ ) y *enfoque profundo* ( $t_{(28)}=-2,77$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,53$ ) evolucionan a positivo (ambas incrementan sus medias), pero a su vez *enfoque superficial* ( $t_{(28)}=-2,08$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,30$ ) que sube, y *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(25)}=2,33$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,32$ ), que baja, evolucionan a negativo. El tamaño del efecto resulta moderado para las dos primeras variables y pequeño con significación práctica en investigación educacional respecto a las dos últimas.

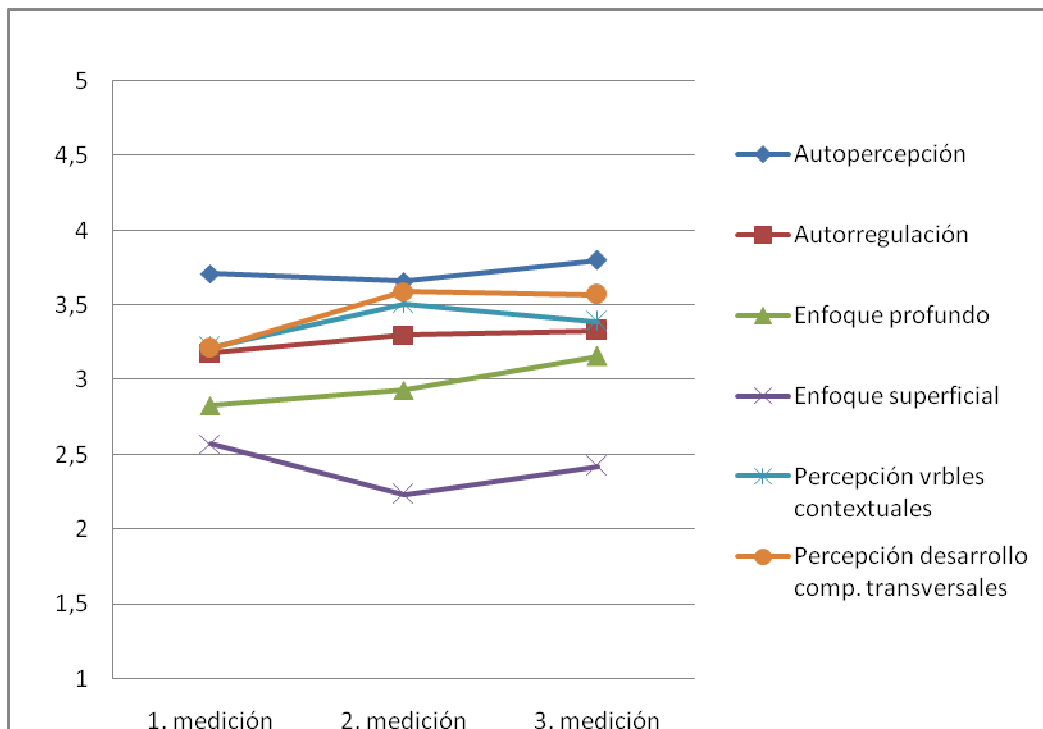
Considerando el aumento paralelo de ambos enfoques de aprendizaje en este segundo cuatrimestre, podría pensarse en la coexistencia de contextos de enseñanza-aprendizaje que exigen al alumno un enfoque mixto o doble, donde “necesita” de los dos tipos de enfoques (por eso aumentan los dos). Si se tiene en cuenta que en el segundo cuatrimestre se da una organización tradicional del currículum, distribuido por asignaturas, cabe la posibilidad de que eso esté ocurriendo, de manera que en unas asignaturas se potencie un tipo de enfoque y en otras el otro. En cierta manera la disminución de la media general recogida respecto a la variable *percepción de*

*variables contextuales alineadas constructivamente* viene a potenciar esta hipótesis, ya que podemos imaginar al alumno sintiéndose “obligado” a valorar en conjunto todas las asignaturas a la vez (tanto las relacionadas con enfoque profundo como las relacionadas con enfoque superficial) en una sola respuesta posible. No obstante, para poder corroborar estas hipótesis se necesitarían las respuestas de los alumnos respecto la *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* diferenciada por asignaturas, lo cual no es posible, ya que en esta investigación no se ha pedido a los alumnos esos datos.

En un análisis sobre otras variables presentes en la investigación, identificamos un resultado que puede darnos cierta información: es la única titulación que presenta diferencias significativas en la variable de *horas semanales dedicadas al estudio* ( $Z=-3,07$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,47$ ) entre los dos cuatrimestres, siendo significativamente más alta la del segundo (Media=6; DT=3,93) que la del primero (Media=4,17; DT=2,25). Eso nos hace pensar que tal vez el aumento de enfoque superficial se relacione con carga excesiva de trabajo. Se analizan los resultados respecto a los ítems relacionados con la carga de trabajo dentro de la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* (ítems nº 4, nº 9 y nº14) pero no se observan diferencias significativas en ellos. Por lo tanto, no parece que el aumento de horas se relacione con una percepción de sobrecarga de trabajo, sino más bien podría pensarse en un mayor interés y dedicación por la titulación en general (aunque no por igual para todas las asignaturas) por parte del alumno, interés que queda reflejado a su vez en el aumento de *enfoque profundo*.

Ante la falta de otros signos, nos inclinamos a reforzar nuestra hipótesis anterior referida a una convivencia de contextos de enseñanza-aprendizaje diferentes que potencian el despliegue de ambos enfoques.

**Grafico 3. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Educación Especial respecto a las variables principales**



Evolución a lo largo de todo el curso: Esta titulación experimenta evolución a positivo de manera estadísticamente significativa en la mitad de las variables principales: *autorregulación académica* ( $t_{(27)}=-2,09$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,40$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(27)}=-3,37$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,73$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(27)}=-3,73$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,89$ ). El tamaño del efecto para dichas variables va de moderado a grande. Por otra parte, la evolución experimentada no llega a ser significativa (a pesar de ser de carácter positivo) respecto a *autopercepción académica*, *enfoque superficial de aprendizaje* y *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*.

En el caso de esta titulación el peso de la evolución no tan positiva del segundo cuatrimestre parece haber influido en los resultados relacionados con la evolución global del curso. Esto nos hace pensar que en el desarrollo de esta titulación en el segundo cuatrimestre pueden estar dándose ciertas condiciones contextuales que no contribuyen a una mejor evolución de las variables mencionadas.

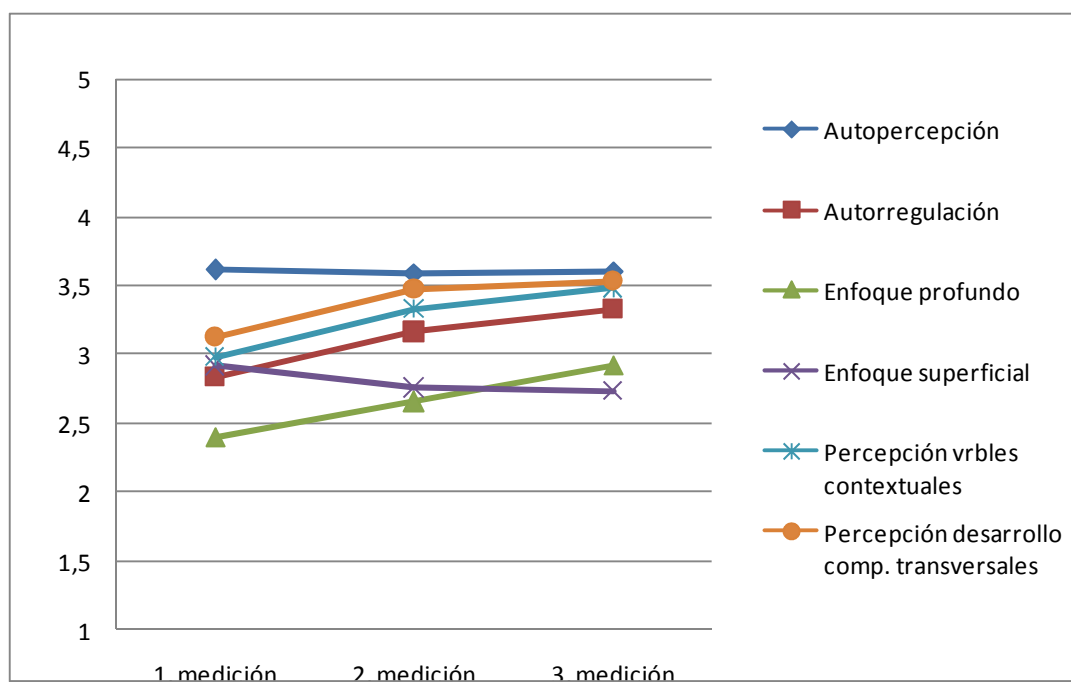


## Magisterio Educación Física

Primer cuatrimestre: Aún con un perfil de entrada bastante diferente a las restantes titulaciones de Magisterio, la evolución que experimenta esta titulación en este cuatrimestre no se halla muy lejos de la de éstas, dándose evolución a positivo de manera estadísticamente significativa en cuatro de las variables: *autorregulación académica* ( $t_{(42)}=-3,93$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,88$ ); *enfoque profundo* ( $t_{(42)}=-3,26$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,66$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(42)}=-4,50$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,90$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(42)}=-3,81$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-0,96$ ). Respecto a *enfoque superficial*, la evolución a positivo detectada resulta tendencialmente significativa ( $t_{(42)}=1,96$ ;  $p=0,056$ ;  $d=0,33$ ). El tamaño del efecto, excepto para esta última variable que resulta pequeño pero con significación práctica en investigación educacional, es moderado (*enfoque profundo*) y grande.

Segundo cuatrimestre: Continúa con evolución a positivo estadísticamente significativa respecto a tres variables, acompañadas de un tamaño del efecto moderado para todos los casos. Las variables son: *autorregulación académica*, ( $t_{(43)}=-2,32$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,43$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(43)}=-2,58$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,50$ ) y *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(42)}=-2,37$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,44$ ).

**Grafico 4. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Magisterio Educación Física respecto a las variables principales**



Evolución a lo largo de todo el curso: Excepto en la variable *autopercepción académica* en la que no se observa cambio significativo a lo largo del curso, y en la variable *enfoque superficial* en la que el cambio sigue siendo de naturaleza tendencial ( $t_{(47)}=1,88$ ;  $p=0,066$ ;  $d=0,35$ ) con un tamaño del efecto pequeño pero con significación práctica en investigación educacional, esta titulación presenta una evolución significativa a positivo estadísticamente significativa en el resto de las variables: *autorregulación académica* ( $t_{(47)}=-6,08$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,40$ ); *enfoque profundo* ( $t_{(47)}=-7,31$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,07$ ), *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(46)}=-5,45$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,42$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(47)}=-4,75$ ;  $p<0,001$ ;  $d=-1,09$ ). El tamaño del efecto en todos estos casos es de gran magnitud.

En definitiva, esta titulación se mantiene bastante estable a lo largo de los dos cuatrimestres, sin grandes “bajones”, de manera que al finalizar el año la evolución puede considerarse positiva en una visión de conjunto y, por tanto, mostrándose indicios de un contexto general positivo que estimula los cambios hacia un aprendizaje universitario de calidad.

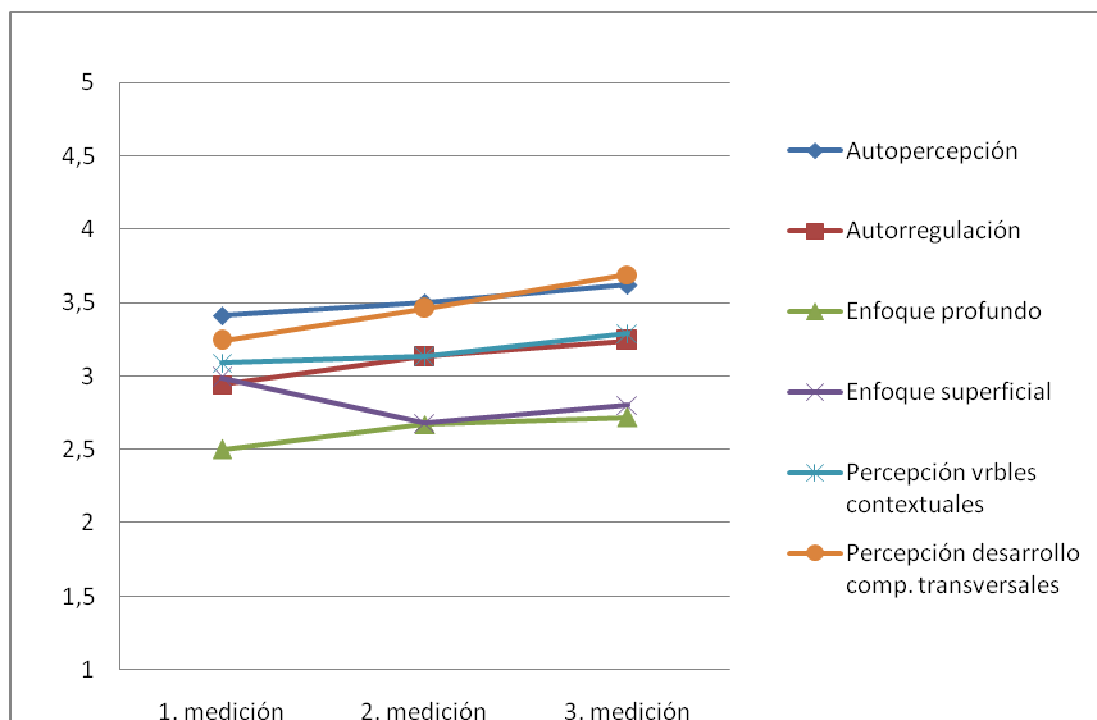
### **Comunicación Audiovisual**

Primer cuatrimestre: Evolución a positivo estadísticamente significativa en la mitad de las variables: *enfoque profundo* ( $t_{(25)}=-2,32$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,28$ ), *enfoque superficial* ( $t_{(25)}=2,79$ ;  $p<0,05$ ;  $d=0,69$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(26)}=-2,23$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,57$ ). El tamaño del efecto viene a resultar en general moderado. Hay que resaltar que, a diferencia de las demás titulaciones (todas de Magisterio), no se detecta cambio significativo alguno en esta titulación respecto a la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* (siendo  $d=0,12$ ). Podría decirse que los alumnos no parecen percibir cambios entre el contexto educativo anterior a HUHEZI y el que encuentran en la titulación Comunicación Audiovisual a lo largo del primer cuatrimestre.

Segundo cuatrimestre: Con evolución a positivo de manera estadísticamente significativa aparecen dos variables: *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* ( $t_{(27)}=-2,87$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,46$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(27)}=-2,82$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,64$ ). Para ambos casos el

tamaño del efecto es moderado. Por su parte, enfoque superficial no presenta diferencias estadísticamente significativas, pero su tamaño del efecto es moderado (d=47).

**Grafico 5. Evolución a lo largo del curso 2008-2009 de Comunicación Audiovisual respecto a las variables principales**



Evolución a lo largo de todo el curso: Esta titulación presenta una evolución estadísticamente significativa a positivo en cuatro de las variables principales: *auto-percepción académica* ( $Z=-2,10$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,49$ ), *autorregulación académica* ( $t_{(27)}=-3,25$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,67$ ), *enfoque profundo* ( $t_{(26)}=-2,79$ ;  $p<0,05$ ;  $d=-0,39$ ) y *percepción del desarrollo de competencias transversales* ( $t_{(27)}=-2,98$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,81$ ). El tamaño del efecto resulta moderado para la mayoría de las variables, excepto para la última respecto a la cual el tamaño del efecto es grande.

En el caso de esta titulación parece que la evolución a positivo experimentada en *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente* en el segundo cuatrimestre no ha tenido el peso suficiente para que aparezca como cambio significativo en la medición comparativa entre el inicio y el final del curso.

Respecto a *enfoque superficial*, no aparece evolución estadísticamente significativa a positivo al finalizar el curso, aunque presenta una magnitud del efecto moderada

( $d=0,47$ ) en el segundo cuatrimestre. Indagando sobre la relación de esta variable y otras presentes en esta investigación, se detecta una diferencia no estadísticamente significativa pero sí tendencial ( $p=0,068$  y  $d=-0,39$ ) entre el primer cuatrimestre (Media=2,89; DT=0,99) y el segundo (Media=3,21; DT=0,83) respecto al ítem nº 9 (“*las asignaturas están demasiado cargadas de contenidos*”) de la variable *percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*. Este resultado podría aportar una pista dirigida a pensar que los alumnos de Comunicación Audiovisual perciben que en su primer año se encuentran con demasiados contenidos a trabajar (recordemos también la diferencia significativa respecto a Magisterio expuesta en la tabla 54, referida a la carga de trabajo en el primer cuatrimestre), lo cual es uno de los aspectos que puede contribuir al fomento (o no disminución en este caso) del enfoque superficial. No obstante, esta idea no es más que una hipótesis sobre una de las causas posibles que debe ser contrastada en un análisis más profundo.

Resumiendo, aunque a un ritmo distinto a las de Magisterio, en el caso de esta titulación la evolución puede considerarse también positiva en una visión de conjunto. En concreto, al igual que Educación Física, esta titulación se mantiene bastante estable a lo largo de los dos cuatrimestres, aunque Comunicación Audiovisual no experimenta el incremento que experimentan todas las de Magisterio en el primer cuatrimestre.

#### **6.3.3.4.- Conclusiones parciales**

En consonancia con las conclusiones ya expuestas en el apartado 6.3.3.2. respecto a las diferencias encontradas entre carreras dependiendo de los escenarios metodológicos diferenciados durante el primer cuatrimestre, volvemos a constatar el cambio a positivo más marcado en este período de todas las titulaciones de Magisterio en comparación con la de Comunicación Audiovisual. En cambio, respecto al segundo cuatrimestre, a la par que los escenarios educativos se diversifican por titulaciones, lo mismo hacen los resultados, sin llegar a observarse ese patrón de evolución “común” detectado en el primer cuatrimestre con las titulaciones de Magisterio. A su vez, comparados los resultados del segundo cuatrimestre con los del primer cuatrimestre, en todas las titulaciones de Magisterio se observa menor evolución en el segundo.

En este segundo cuatrimestre, en Educación Infantil y Educación Especial concretamente, se detectan indicios de pueden estar dándose ciertas condiciones contextuales que no contribuyen a una mejor evolución. En el caso de Educación

Infantil esas condiciones podrían estar asociadas a una hipótesis sobre cierto “habituamiento” a la metodología ABP, lo cual influiría indirectamente en la perspectiva del alumno respecto a su motivación, la manera de enfocar el aprendizaje y la satisfacción por la titulación elegida. En el caso de Educación Especial estas condiciones parecen asociarse a la existencia de contextos educativos no coincidentes en la manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual el alumno se siente obligado a responder sin un patrón o un enfoque unificado.

En lo que respecta a evolución global de todo el curso, entre las titulaciones de Magisterio específicamente, si bien todas presentan buena evolución general, puede decirse que la de mejor evolución global es la de Lengua Extranjera; por el extremo contrario Educación Especial es la que menos evoluciona. Comunicación Audiovisual, por su parte, evoluciona a positivo de manera más o menos continua a lo largo de todo el curso. No obstante, se aprecian indicios de que ciertas condiciones asociadas principalmente a variables contextuales relacionadas con alineamiento constructivo pueden estar limitando una mejor evolución.

En lo que respecta a las variables principales de esta investigación, al cabo del año, en *autopercepción académica* evolucionan a positivo Lengua Extranjera y Comunicación Audiovisual. En *autorregulación académica, enfoque profundo y percepción del desarrollo de competencias transversales* evolucionan a positivo todas las titulaciones, mientras que respecto a *enfoque superficial* la evolución es más dispar: Educación Física y Comunicación Audiovisual mejoran posiciones pero se quedan en el límite de la significación estadística, aunque con un tamaño del efecto a tener en cuenta, mientras que Educación Especial no llega a este límite de significatividad (cabe recordar, no obstante, que esta titulación era la que mostraba al inicio del curso el nivel más apropiado de enfoque superficial entre todas las titulaciones).

En lo que respecta a la *percepción de desarrollo variables contextuales alineadas constructivamente*, las conclusiones deben interpretarse relacionadas no tanto con la evolución experimentada en los alumnos, sino más bien con la evolución o cambio que los alumnos han detectado al comparar el contexto educativo previo a la universidad y el contexto que han encontrado en HUHEZI. Al respecto, tanto Comunicación Audiovisual como Educación Especial son las titulaciones que menor cambio o evolución han identificado, mientras que Lengua Extranjera, Educación Infantil y Educación Física muestran la detección de un cambio evidente.

#### **6.4.- EVOLUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE HUHEZI A LO LARGO DEL PRIMER CURSO SEGÚN LOS CLUSTERS O CONGLOMERADOS DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Este apartado tiene como objeto la profundización en la variable central de esta investigación: los *enfoques de aprendizaje*. Hasta ahora, a través del estudio longitudinal se ha descrito cómo se presenta y se desarrolla esta variable en unión a las otras variables principales relacionadas con un aprendizaje universitario de calidad a lo largo del primer curso. Ahora, siguiendo la dirección de numerosas investigaciones al respecto (por ejemplo, Cumplido, Campos, Chávez y García-Pérez, 2006; Duff, 2004; Gargallo et al., 2006; Gargallo et al., 2007, Gargallo y Jiménez, 2007; Long, 2003; Salim, 2004; Valle et al., 2000) se trata de profundizar en esta variable desglosándola en clusters o conglomerados, procedimiento estadístico que permite “superar” la dicotomía entre *enfoque profundo – enfoque superficial*, resultantes de las puntuaciones medias obtenidas para la variable *enfoques de aprendizaje*. El procedimiento de cluster ofrece la posibilidad de analizar las distintas tipologías mixtas que pueden derivarse de las puntuaciones de las escalas y sub-escalas del instrumento R-SPQ-2F.

En nuestro caso, teniendo en cuenta que según los análisis factoriales realizados el modelo más coherente con la distribución teórica propuesta por Biggs et al. (2001) es el que da como resultado dos factores que se corresponden con las dos escalas (Enfoque Profundo/Superficial), decidimos descartar el procedimiento de análisis de clusters o conglomerados de las sub-escalas (motivo y estrategia), de cara a simplificar los análisis posteriores.

A continuación se describe muy brevemente cómo se ha llevado a cabo este procedimiento estadístico de “análisis de clusters o conglomerados” y posterior clasificación por el “método no jerárquico de K-medias”.

En primer lugar se realiza el análisis factorial del R-SPQ-2F (E) incluyendo la orden de extracción de dos factores respecto a las medidas obtenidas de las tres mediciones (1ª, 2ª y 3ª mediciones de primero) de este estudio longitudinal, con el objetivo de poder comparar así posteriormente los clusters resultantes en cada una de estas mediciones. Se guardan como variables las puntuaciones factoriales obtenidas. A estas “nuevas” variables se les nombra en función de la escala a la que representan (en nuestro caso: Punt\_Sup; Punt\_Prof). Seguidamente se procede a realizar la clasificación de estas variables por medio del procedimiento “K-medias”; para ello se introducen esas puntuaciones factoriales o variables y se ejecuta la clasificación, de la

cual se obtienen los clusters o conglomerados. Se abordan entonces distintas opciones en el número de cluster<sup>66</sup> a obtener, y se elige la opción más apropiada. Como apropiada se entiende aquella que ayuda a no hacer excesivamente complejo el manejo estadístico posterior, y además resulta coherente con la distribución teórica que se maneja respecto a este tema.

Considerando que la clasificación de los sujetos en tres clusters o conglomerados, suficientemente apoyada por investigaciones anteriores a ésta (Gargallo et al., 2006; Leung et al., 2008; Long, 2003; Salim, 2004, 2006; Valle et al., 2000) ofrece la categoría “enfoque indefinido” como una intermedia entre otras dos: “enfoque profundo” y “enfoque superficial”; dicha categoría se constituye en base a una combinación de características de ambos enfoques (Entwistle, Tait y McCune, 2000; Long, 2003). Se decide realizar la clasificación de los sujetos en función de tres clusters, de manera que puedan observarse matices intermedios que se perderían con la clasificación en dos clusters. Además, hay que considerar que uno de los objetivos de esta investigación se corresponde con un estudio longitudinal en función del cual interesa observar cambios de enfoques a lo largo del tiempo. Estimamos que la información que nos aporta este tercer cluster puede ser muy valiosa.

Unido al criterio de coherencia con el modelo teórico, también se toma en consideración el criterio de carácter estadístico según el cual los centros de conglomerados o clusters son aceptables siempre que “todos los clusters presenten valores de saturación por encima de 0,400 en alguno de los factores” (Gargallo et al., 2006:335). Se analiza el tipo de carga que presenta cada centro de conglomerado final (tabla 58) y se dan por buenos o apropiados los centros de conglomerados finales obtenidos, que serían tres: 1=indefinido; 2= superficial, y 3= profundo.

Según el procedimiento realizado, en la base de datos ahora cada sujeto queda encajado en un enfoque determinado (1/Indefinido, 2/Superficial, ó 3/Profundo); por lo tanto, estos datos pasan a ser considerados de tipo cualitativo. Así pues, valiéndonos de este procedimiento estadístico se posibilita conocer en qué porcentajes<sup>67</sup> se expresan los tres clusters resultantes, tanto respecto a toda la muestra como respecto a los diferentes escenarios metodológicos y titulaciones.

---

<sup>66</sup> Respecto al número de clusters que queremos obtener se prueban las opciones de extraer 2, 3, 4 y 5 clusters. La opción que aparece como la más lógica es la de tres clusters: Enfoque Indefinido, Superficial y Profundo.

<sup>67</sup> Estos porcentajes aportan una información puramente descriptiva, sin significatividad estadística. Las diferencias estadísticas detectadas ya han sido expuestas a lo largo del apartado 6.3.

**Tabla 58. Centros de los conglomerados finales obtenidos del procedimiento K-medias con 3 clusters**

	Conglomerados		
	1=Indefinido	2=Superficial	3=Profundo
Punt_Sup	,80369	,35015	-,94367
Punt_Prof	,85145	-,98563	,28932

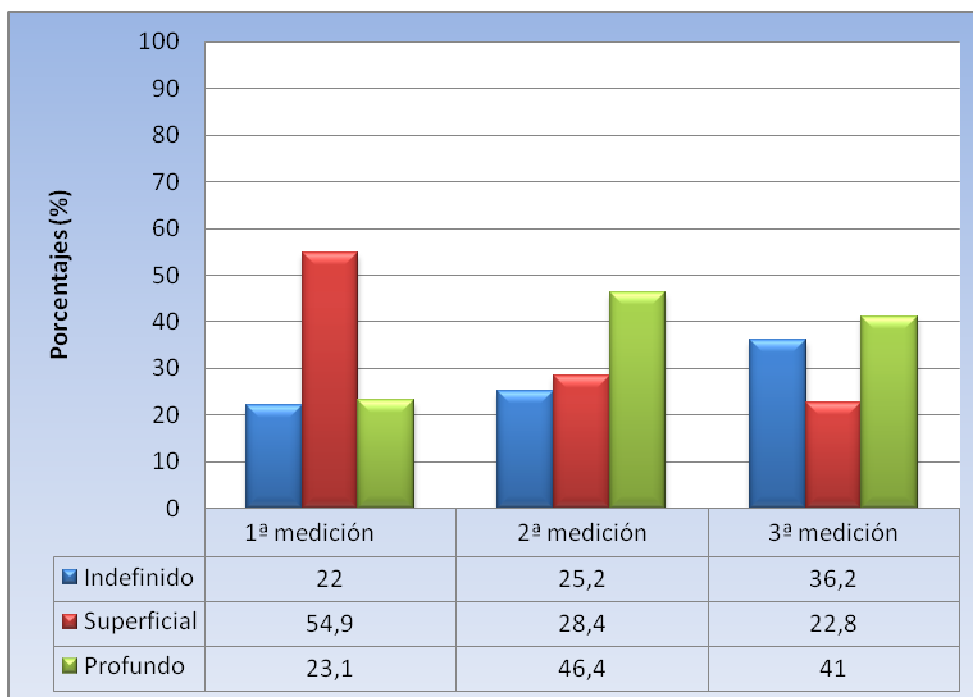
Antes de comenzar con los análisis pertinentes, conviene aclarar que estos no siguen la línea de un análisis estrictamente longitudinal. Los análisis realizados se basan en los datos descriptivos de cada grupo o muestra correspondiente (en primer lugar se trata de la muestra general, posteriormente de la muestra según ABP y no-ABP, y por último de la muestra derivada de cada titulación) en las distintas mediciones realizadas: Al inicio, a la mitad y al final del primer curso. Queremos señalar, por consiguiente, que tanto el número de alumnos del que hablamos como los porcentajes que manejamos son fruto de la descripción de las muestras existentes en cada momento de medición. Para cada medición disponemos de un grupo de alumnos ligeramente diferente, según el total de alumnos presentes en el aula en el momento de rellenar la batería de cuestionarios; así, para la primera medición la N=195, para la segunda la N=194 y para la tercera la N=210.

#### **6.4.1. – Evolución de todos los alumnos de primer curso (muestra general) respecto a los clusters de enfoques de aprendizaje**

En un primer momento se realiza un análisis enfocado desde una perspectiva temporal relacionada con los distintos momentos del curso. En el gráfico 6 se ofrecen los distintos porcentajes que arroja cada tipo de enfoque al inicio (primera medición), a la mitad (segunda medición) y al final del curso (tercera medición) respecto a la muestra general de los alumnos de primero (sin distinguir entre escenarios metodológicos ni titulaciones).



**Grafico 6. Perfil al inicio (primera medición), a la mitad (segunda medición) y al final del curso (tercera medición) de toda la muestra de alumnos**



Como puede observarse, al iniciarse el curso predomina claramente el enfoque superficial con un 54,9% derivado de los 107 alumnos que lo presentan; a una distancia considerable se halla el enfoque profundo que presenta un 23,1% (45 alumnos), y prácticamente a la misma altura el enfoque indefinido que presentan un 22% (43 alumnos).

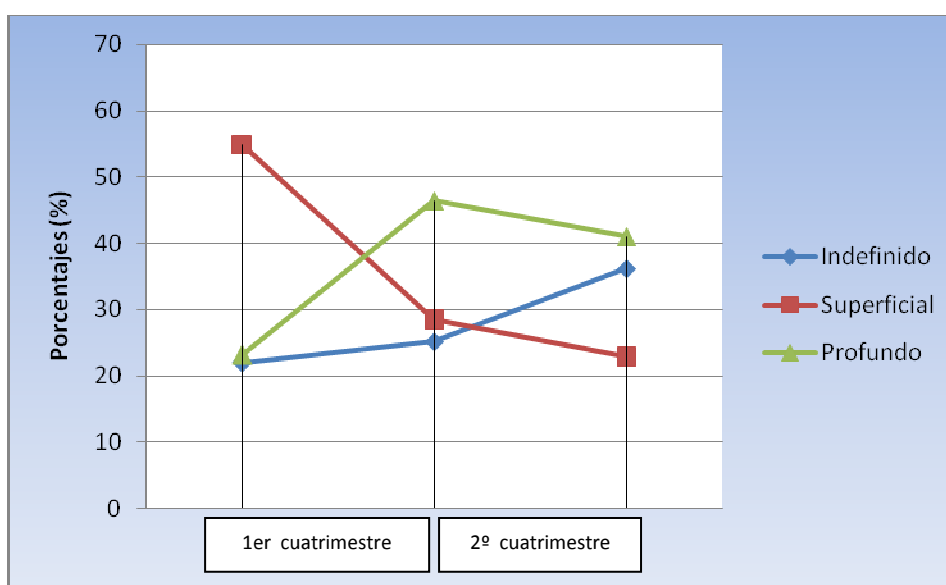
A mitad de curso, es decir, después de pasar el primer cuatrimestre, el descenso de enfoque superficial es espectacular, tanto como la subida de enfoque profundo. Así, en la mitad del curso predomina claramente el enfoque profundo con un 46,4% de alumnos que lo presentan (lo que supone aumento evidente, pues se pasa de 45 a 90 alumnos); le sigue el enfoque superficial con un 28,4% (lo que supone pasar de 107 a 55 alumnos), muy seguido por el enfoque indefinido que presenta un 25,2% (49 alumnos). Este último enfoque no presenta grandes movimientos en el primer cuatrimestre.

Al finalizar el curso, es decir, después de pasar el segundo cuatrimestre, los cambios no son tan profundos como en el primero. Los resultados son los siguientes: el enfoque profundo es el predominante con un 41% que lo presenta (86 alumnos), seguido bastante de cerca (36,2%) por el enfoque indefinido que presentan 76 alumnos, y por último el enfoque superficial es el que ahora aparece en menor proporción (un 22,8%) presentado por 48 alumnos. En este segundo cuatrimestre, el

enfoque indefinido es el que muestra mayor cambio, pasando de un 25,2% de alumnos que lo presenta en la segunda medición, a un 36,2% de alumnos que lo presenta en la tercera.

Otra manera de visualizar los cambios producidos (tomando como base los mismos resultados) es analizarlos desde la perspectiva de la evolución experimentada por cada enfoque en los distintos cuatrimestres del curso. Lo podemos ver gráficamente en el gráfico 7:

**Gráfico 7. Evolución experimentada por cada enfoque en los distintos momentos del curso**



Ante todo, destaca el enfoque superficial (en rojo) que experimenta un descenso muy notable a lo largo del primer cuatrimestre, para seguir bajando en bastante menor medida en el segundo. Al final de curso resulta de manera evidente menor que al comienzo de éste.

Por otra parte observamos cómo el enfoque profundo (en verde) experimenta un aumento considerable a lo largo del primer cuatrimestre, para luego estancarse e incluso bajar en el segundo. No obstante resulta mayor al final del curso que al comienzo de éste.

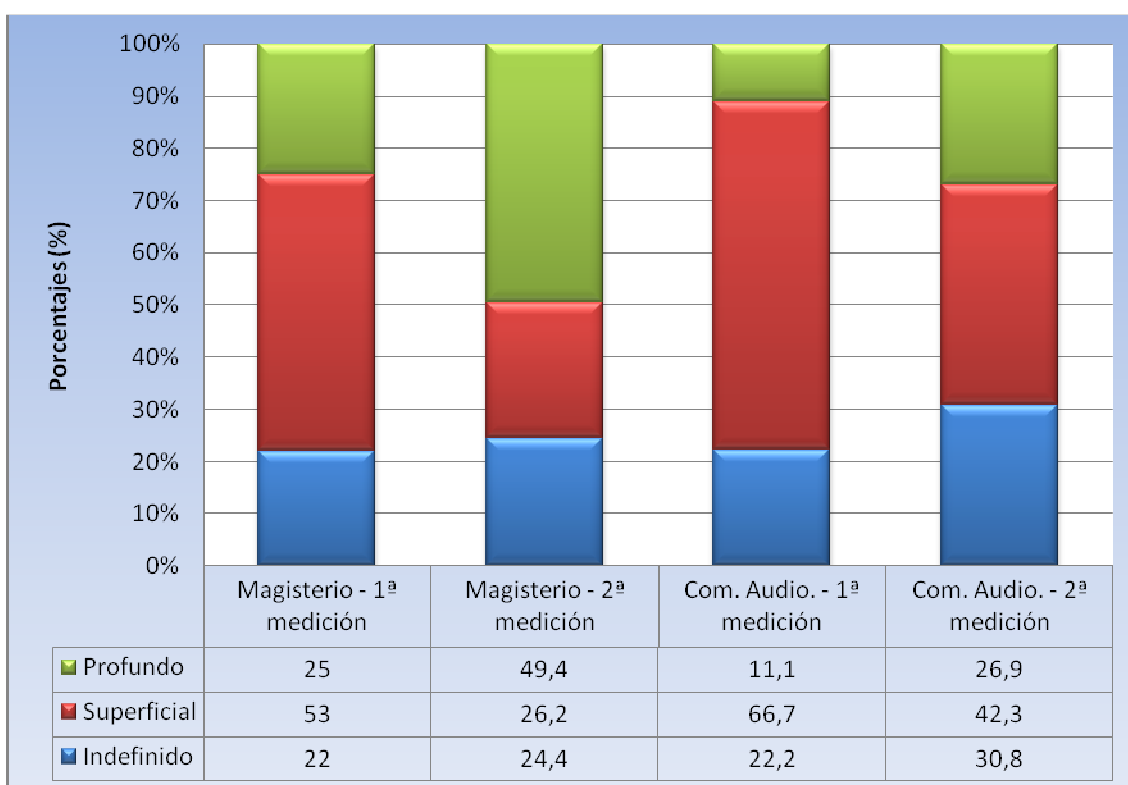
Por último, el enfoque indefinido (en azul) apenas aumenta en el primer cuatrimestre, pero en el segundo sí experimenta cierto aumento. De esta manera, resulta mayor al final de curso que al principio.

### 6.4.2.- Evolución de los alumnos de primer curso según escenarios metodológicos (ABP y no-ABP) respecto a los clusters de enfoques de aprendizaje

Como ya se ha explicado anteriormente, con la expresión “escenarios metodológicos” nos referimos al escenario ABP y no-ABP, que diferencia a las carreras universitarias de Magisterio y Comunicación Audiovisual en HUHEZI el primer cuatrimestre del primer curso. El objetivo del presente apartado es conocer más de cerca las diferencias que puedan aparecer en este cuatrimestre, y que puedan estar asociadas a dos diferentes escenarios metodológicos (ABP y no-ABP). Esto puede aportar también más luz sobre los análisis realizados en el apartado 6.3.3.1. de este capítulo que nos ocupa.

Con el objetivo de poder visualizar esta evolución, en el gráfico 8 se reflejan los porcentajes de alumnos que se clasifican en cada cluster, comparando los perfiles de inicio y mitad de curso (primera y segunda medición).

**Grafico 8. Comparación de perfiles de inicio y de mitad del primer curso entre Magisterio (ABP) y Comunicación Audiovisual (no-ABP)**



Por una parte, la carrera de Magisterio comienza con un perfil predominante de enfoque superficial en un 53% (89 alumnos), seguido del enfoque profundo en un 25% (42 alumnos), y finalmente un enfoque indefinido del 22% (37 alumnos).

A la mitad de curso, es decir, después de pasar el primer cuatrimestre y experimentar la metodología ABP, sin embargo, observamos la predominancia de enfoque profundo en un 49,4% (83 alumnos), seguido a cierta distancia tanto por el enfoque superficial (26,2% / 44 alumnos), como por el enfoque indefinido, siendo éste último el menos representado (24,4% / 41 alumnos) en este cuatrimestre. Es decir, el enfoque superficial ha disminuido de manera notable, así como se ha incrementado el enfoque profundo llegando a ser este último el enfoque más representado entre los alumnos.

Como puede deducirse fácilmente, la evolución de la carrera de Magisterio tiene gran semejanza con la observada para la muestra total, dada la influencia estadística del tamaño de esta carrera (constituye aproximadamente un 85% de la muestra total).

Por su parte, al comienzo del curso la carrera de Comunicación Audiovisual presenta un perfil claro de predominancia del enfoque superficial (66,7% - 18 alumnos), seguido a considerable distancia por el enfoque indefinido (22,2% - 6 alumnos) y siendo el enfoque profundo el que en menor proporción aparece (11,1%- 3 alumnos).

Una vez finalizado el primer cuatrimestre, es decir, a la mitad de curso (o segunda medición) continuamos observando la predominancia de enfoque superficial en un 42,3% (11 alumnos), pero seguido más de cerca que en el cuatrimestre anterior tanto por el enfoque indefinido (30,8% – 8 alumnos), como por el enfoque profundo (26,9% - 7 alumnos). Dicho de otra manera: la presencia del enfoque superficial disminuye considerablemente y el enfoque profundo se incrementa también de manera destacada, aunque todavía sigue siendo el enfoque que menos presencia tiene de los tres.

Resumiendo, mientras que en el caso de Magisterio (ABP) de la primera medición a la segunda (es decir, al acabar el primer cuatrimestre) se consigue dar la vuelta al perfil pasando, por orden de representatividad, de un perfil *Superficial-Profundo-Indefinido* a otro *Profundo-Indefinido-Superficial*, en el caso de Comunicación Audiovisual (no-ABP) hay cambios importantes pero no llegan a ser suficientes para dar la vuelta al perfil, siendo el perfil inicial y el del final del primer cuatrimestre el mismo: *Superficial-Indefinido-Profundo*.

Por último, hay que señalar que respecto los resultados de ambas carreras en la tercera o medición final (es decir, al acabar el segundo cuatrimestre), se vuelve a repetir el mismo perfil de los alumnos al finalizar el primer cuatrimestre, por lo que no se expone en el presente documento un análisis pormenorizado como el anterior y se

presentan únicamente los porcentajes de cada enfoque que componen este perfil de finalización del primer curso, que son los siguientes:

- Magisterio: 43,6% profundo – 38,1% indefinido – 18,3% superficial
- Comunicación Audiovisual : 51,7% superficial – 24,2% indefinido – 24,1% profundo

A continuación, en el próximo apartado se aborda la evolución de cada titulación a través de las tres mediciones efectuadas, lo cual permitirá profundizar en los resultados ya expuestos, especialmente en lo que se refiere a las titulaciones pertenecientes a Magisterio.

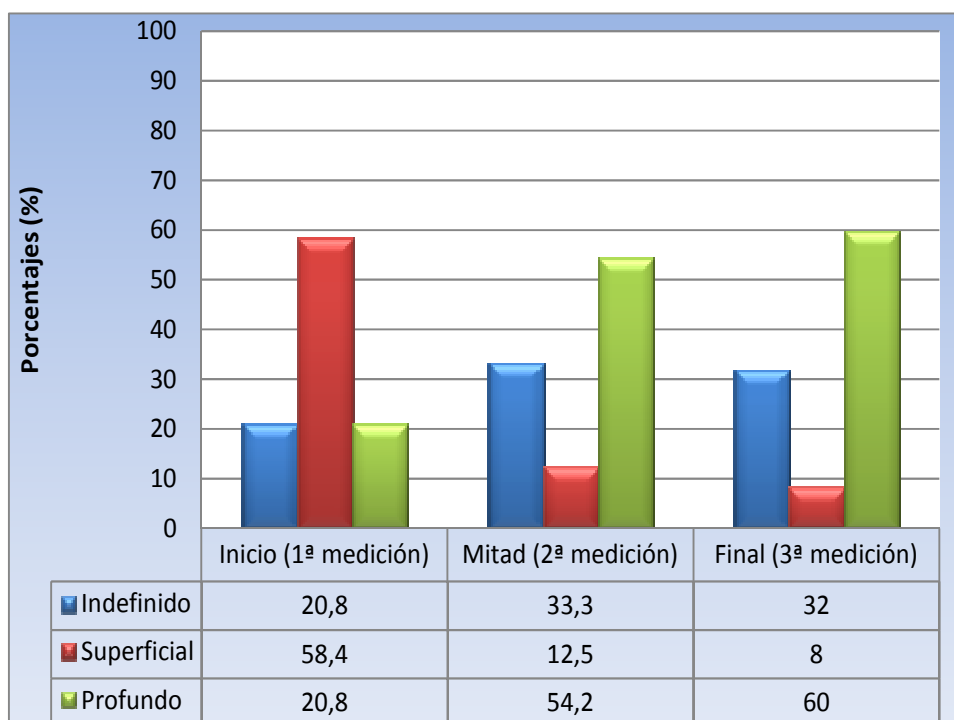
#### **6.4.3.- Evolución de los alumnos de primer curso según las distintas titulaciones respecto a los clusters de enfoques de aprendizaje**

Como se acaba de comentar, se va a ir analizando titulación por titulación la evolución o cambio que cada una de ellas ha experimentado a lo largo del curso, dando a conocer el perfil al inicio de curso (primera medición), a la mitad de curso (segunda medición) y al finalizar éste (tercera medición).

##### **Magisterio Lengua Extranjera**

En el gráfico 9 se presenta el perfil al inicio, a la mitad y al final de curso de los clusters de enfoques de aprendizaje resultantes en la titulación de Magisterio Lengua Extranjera.

**Gráfico 9. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Lengua Extranjera**



Como puede desprenderse de la observación del gráfico, al inicio de curso en Lengua Extranjera predominaba claramente el enfoque superficial en un 58,4% sobre un 20,8% en igual proporción del enfoque indefinido y del enfoque profundo.

A mitad del curso, resulta obvio en el gráfico el cambio del enfoque superficial: mientras que antes era el predominante ahora es el que en menor proporción se presenta (un 12,5%); por su parte, el enfoque profundo pasa a ser ahora el enfoque predominante en un 54,2%, y el enfoque indefinido sube, aunque comparado con los otros enfoques en menor proporción, ocupando ahora el segundo lugar de representación (33,3%).

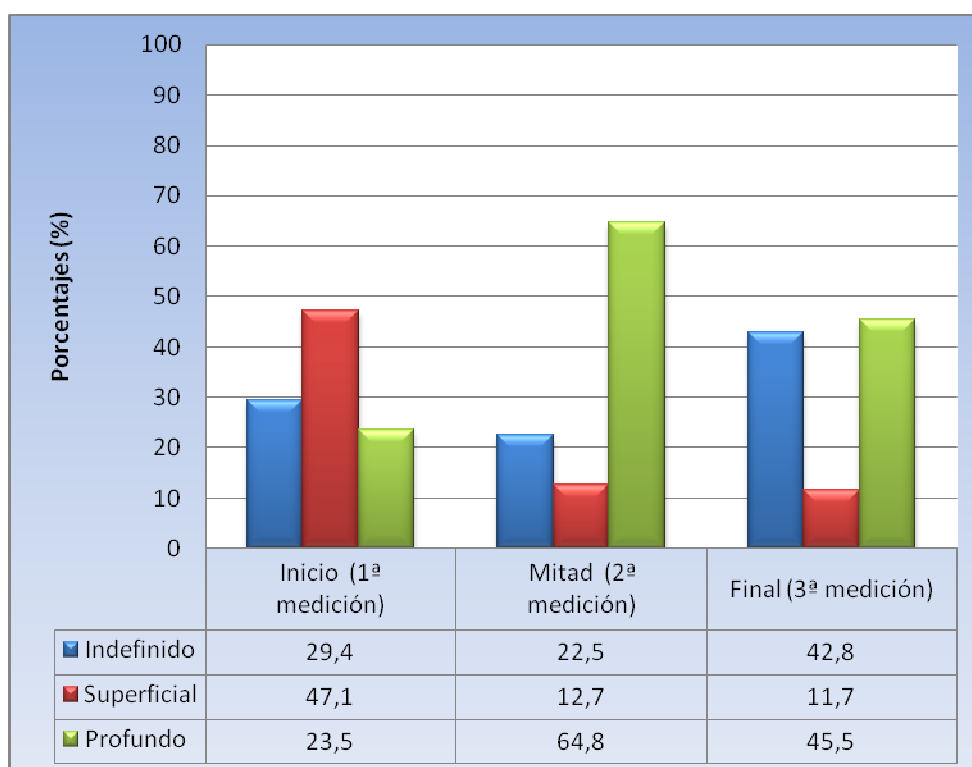
Respecto al final de curso, en comparación con la medición anterior, los cambios no son tan marcados, aunque resulta obvio en el gráfico que el enfoque profundo continúa incrementándose (ahora lo presentan un 60% de los alumnos), y enfoque superficial continúa disminuyendo (ahora lo presenta tan solo un 8% de los alumnos). El enfoque indefinido se mantiene en niveles semejantes al cuatrimestre anterior (32%).

A resaltar el gran descenso que experimenta el enfoque superficial así como el gran incremento del enfoque profundo, relacionados ambos movimientos principalmente con el primer cuatrimestre. En el segundo cuatrimestre continúa el cambio en esa misma dirección pero más debilmente.

### Magisterio Educación Infantil

En el gráfico 10 se presenta el perfil al inicio, a la mitad y al final de curso de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Educación Infantil.

**Gráfico 10. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Educación Infantil**



El gráfico 10 muestra el predominio al inicio de curso en Educación Infantil del enfoque superficial en un 47,1%, seguido por el enfoque indefinido en un 29,4% y el enfoque profundo en un 23,5%.

A mitad del curso, puede observarse de manera evidente en el gráfico el cambio sorprendente del enfoque superficial y del enfoque profundo: así como al inicio de curso el enfoque predominante era el enfoque superficial, ahora este enfoque es el que en menor proporción se presenta (un 12,7%); por su parte, el enfoque profundo pasa a ser ahora el enfoque predominante en un 64,8%, y el enfoque indefinido

disminuye algo, ocupando ahora también el segundo puesto (22,5%) respecto al tipo de enfoque presentando por estos alumnos.

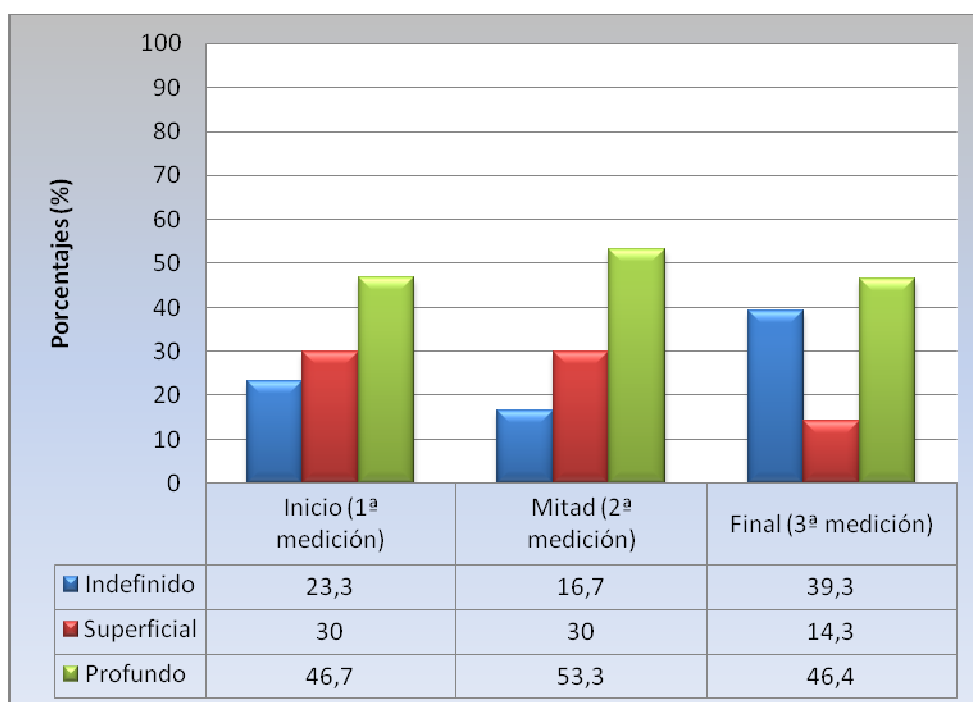
Al finalizar el segundo cuatrimestre, los cambios son claros, ahora en igual proporción respecto a enfoque indefinido y enfoque profundo. Mientras que el primero se incrementa presentándolo ahora un 42,8% de los alumnos, el segundo disminuye pasando a expresarse en un 45,5% de los alumnos. El enfoque superficial por su parte, se mantiene prácticamente inmóvil (disminuye tan sólo un 1%).

A resaltar el gran incremento del enfoque profundo y el descenso del enfoque superficial derivados del primer cuatrimestre. En el segundo cuatrimestre esa dirección adoptada en el primer cuatrimestre no se mantiene ni respecto al enfoque profundo, que invierte la dirección, ni respecto al enfoque superficial que se “estanca”.

### Magisterio Educación Especial

En el gráfico 11 se presenta el perfil al inicio, a la mitad y al final de curso de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Educación Especial.

**Gráfico11. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Educación Especial**



En esta titulación de Educación Especial los perfiles de los distintos momentos de medición no son tal vez tan llamativamente diferentes como los de las dos titulaciones precedentes (los porcentajes se mueven entre el 14% como mínimo y el 53% como máximo). No obstante, se observan determinados movimientos como son:



Al inicio de curso la titulación de Educación Especial se presenta visualmente con un perfil “escalonado” en el que destacaría el enfoque profundo (46,7%) sobre los otros dos: enfoque superficial (30%) y enfoque indefinido (23,3%). El hecho de que el enfoque profundo predomine sobre los otros dos constituye una peculiaridad de esta titulación, ya que es la única de las titulaciones que presenta el enfoque profundo mayor que los otros al inicio del curso.

A mitad de curso se observa un ligero aumento del enfoque profundo llegando a ser un 53,3% el porcentaje de alumnos que lo presentan; enfoque superficial se mantiene exactamente igual que al inicio de curso, y enfoque indefinido disminuye (16,7%) en la misma proporción que ha aumentado el enfoque profundo.

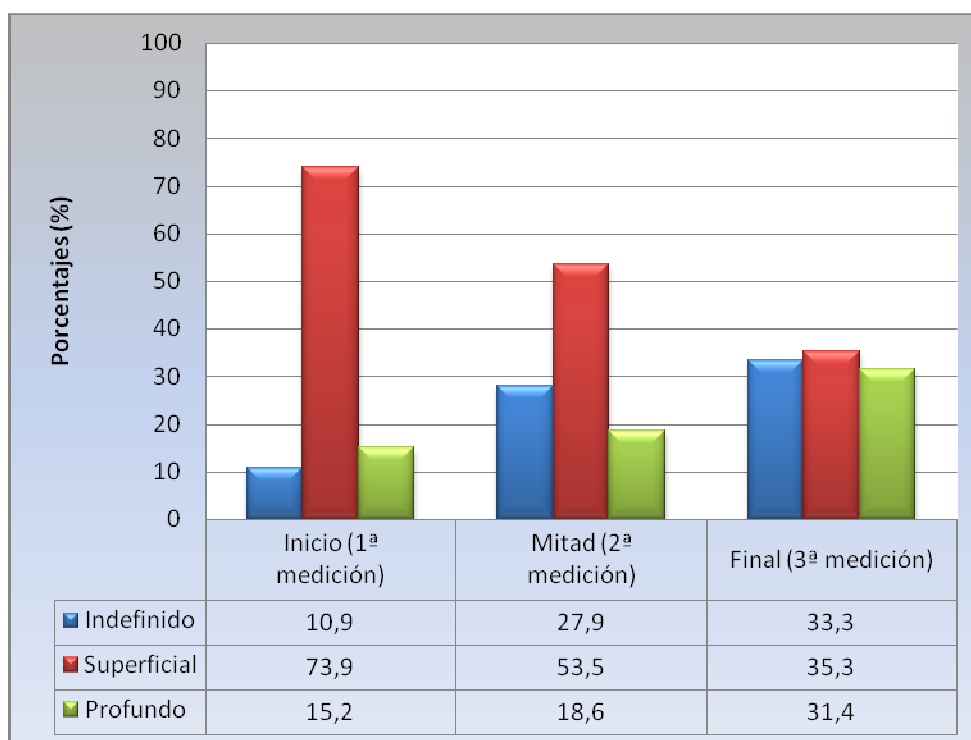
Respecto al final de curso, en los alumnos de esta titulación se incrementa el enfoque indefinido presentándose ahora en un 39,3% de los alumnos, y disminuye el enfoque superficial pasando a expresarse en un 14,3%. El enfoque profundo por su parte, baja algo respecto al primer cuatrimestre, llegando a observarse ahora en un 46,4% de los alumnos, pero quedándose al mismo nivel que al inicio de curso.

A resaltar el relativamente pequeño cambio observado en el primer cuatrimestre, si lo comparamos con las otras titulaciones. También hay que recordar que se parte de un perfil diferente en el que destaca el enfoque profundo y no el superficial, dándose el caso único entre las titulaciones de que el porcentaje de enfoque profundo al inicio y al final del curso sea prácticamente el mismo.

### **Magisterio Educación Física**

En el gráfico 12 se presenta el perfil al inicio, a la mitad y al final de curso de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Educación Física.

**Gráfico 12. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Magisterio Educación Física**



Tal y como se puede observar en el gráfico 12, llama poderosamente la atención la clara predominancia del enfoque superficial al inicio del curso en esta titulación de Educación Física, llegando a suponer hasta un 73,9%. Los otros dos enfoques aparecen en una proporción mucho menor, pero bastante semejante: el enfoque profundo en un 15,2% y el enfoque indefinido en un 10,9%.

A mitad del curso, se observa una clara disminución del enfoque superficial, presentándolo ahora un 53,5% de los alumnos. En segundo lugar, el enfoque indefinido se incrementa (27,9%) y el enfoque profundo, aunque se incrementa algo, es el que menos cambia (18,6%).

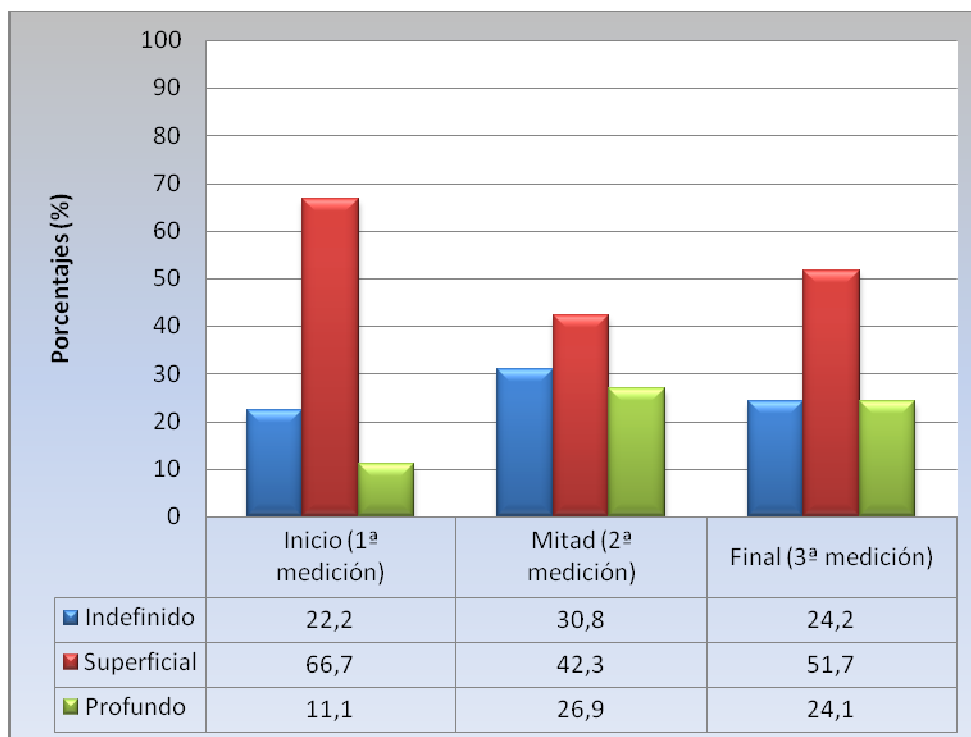
Respecto al final del curso, en cambio, los tres enfoques resultan situados muy cerca unos de otros, y con una distancia muy escasa: el de mayor presencia es el enfoque superficial (35,3%), seguido muy de cerca por el enfoque indefinido (33,3%) y el enfoque profundo (31,4%) por último.

A resaltar: además de la bajada tan espectacular del enfoque superficial, el escalonamiento equilibrado que experimenta cada enfoque en la medición final.

## Comunicación Audiovisual

En el gráfico 13 se presenta el perfil al inicio, a la mitad y al final de curso de enfoques de aprendizaje de la titulación Comunicación Audiovisual.

**Gráfico 13. Perfil respecto a clusters de enfoques de aprendizaje de la titulación Comunicación Audiovisual**



La titulación de Comunicación Audiovisual, aunque algo menos que la de Educación Física presenta también al inicio del curso un perfil de enfoque destacadamente superficial (66,7%), bastante alejado del 22,2% del enfoque indefinido y todavía más del enfoque profundo (11,1%).

A la mitad del curso los alumnos se distribuyen más equilibradamente en los diferentes enfoques, aunque en el perfil continúa destacando el enfoque superficial (ahora 42,3%), seguido de más de cerca que antes por el indefinido (30,8%) y, por último, por el enfoque profundo (26,9%).

Al finalizar el curso, en cambio, vuelve incrementarse el enfoque superficial (51,7%) y bajan algo tanto el enfoque indefinido como el enfoque profundo pasando a presentarse ambos aproximadamente en el 24,1% de los alumnos.

A resaltar: la clara persistencia de la predominancia del enfoque superficial en las tres mediciones, algo menos acentuada después del primer cuatrimestre.

#### **6.4.4.- Conclusiones parciales**

Como ha podido observarse, los resultados respecto a la variable *enfoques de aprendizaje* constatados a lo largo de este apartado 6.4., muestran abundantes coincidencias con los obtenidos en el apartado 6.3., tanto en lo que se refiere a la muestra general de los alumnos de primero, a las muestras según escenarios metodológicos y a las relacionadas con las distintas titulaciones. Si bien la comparación entre los resultados de ambos apartados debe tomar un cariz de cierta relatividad, dado que se manejan análisis estadísticos de distinta naturaleza, puede decirse que la línea general de evolución de los enfoques de aprendizaje a lo largo del curso coincide en todos los análisis realizados.

En lo que respecta a la muestra general de todos los alumnos de primero, al inicio del curso se observa una predominancia del cluster superficial por encima del profundo, siendo este último muy semejante al indefinido. En cambio, al finalizar el curso la predominancia pasa al cluster profundo seguido muy de cerca por el indefinido y, más alejado, el superficial. Es decir, si bien la predominancia de los perfiles de enfoques de aprendizaje coincide en los distintos análisis realizados en este capítulo, por medio del análisis de cluster obtenemos un matiz importante que consiste en la presencia considerable del enfoque indefinido, lo que significa una adopción mixta de ambos enfoques por parte de más de un tercio de los alumnos.

Si tenemos en cuenta los distintos escenarios metodológicos ABP y no-ABP, observamos cómo en ambos casos al inicio del curso se parte de una predominancia del cluster de enfoque superficial, aunque en el caso de Magisterio es menor éste y mayor el de enfoque profundo que en Comunicación Audiovisual. Al final de curso, mientras Magisterio consigue dar la vuelta al perfil en lo que respecta a predominancia de enfoque, destacando el cluster de enfoque profundo, Comunicación Audiovisual sigue presentando la predominancia del enfoque superficial. Este cambio de perfil en Magisterio se produce de manera clara en el primer cuatrimestre y se mantiene así hasta el final de curso.

En cuanto a titulaciones, al inicio del curso en todas, excepto en Educación Especial, se parte de una predominancia de enfoque superficial que, en el primer cuatrimestre da la vuelta en dirección a predominancia de enfoque profundo en las titulaciones de Lengua Extranjera y Educación Infantil; esta predominancia se mantiene así en estas titulaciones hasta el final de curso. Hay que destacar Lengua Extranjera como la titulación que ofrece la visión más nítida de la vuelta de perfil experimentada, y siendo la titulación que resulta con un mayor cluster de enfoque profundo final.

Por su parte, Educación Especial cuyo perfil apenas varía entre la primera y segunda medición, finaliza el curso con un perfil muy semejante al de Educación Infantil, con predominancia de enfoque profundo y seguido muy de cerca por enfoque indefinido. Por medio de los clusters podemos apreciar la disminución que sí se ha dado del enfoque superficial en Educación Especial y el mantenimiento de enfoque profundo respecto a la comparativa de todo el curso. Además, el porcentaje nada desdeñable del 39,3% de enfoque indefinido en la última medición (relacionada con el segundo cuatrimestre) aporta más luz sobre la hipótesis abierta en el apartado 6.3.3.4. acerca de un contexto educativo mixto que diversifica los enfoques de aprendizaje en esta titulación en el segundo cuatrimestre.

En lo que respecta a Educación Física y Comunicación Audiovisual, estas son las dos titulaciones que partían con un perfil de una gran predominancia de carácter superficial al inicio de curso. Al finalizar éste, se aprecia cómo aunque ninguna de las dos consigue dar la vuelta al perfil, Educación Física llega a una distribución muy equitativa de los tres clusters, mientras que Comunicación Audiovisual sigue mostrando una clara predominancia del enfoque superficial.

En definitiva, como decíamos al principio de este apartado, en general estas conclusiones parciales coinciden con las de apartados anteriores. Además se añaden algunos matices que ofrecen una mejor composición de lugar de la evolución experimentada por los alumnos de HUHEZI en lo que respecta a enfoques de aprendizaje a lo largo del primer curso.



## **CAPÍTULO 7**

---

### **ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LOS ALUMNOS DE HUHEZI A LO LARGO DEL PRIMER CURSO**





## **CAPÍTULO 7**

### **ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LOS ALUMNOS DE HUHEZI A LO LARGO DEL PRIMER CURSO**

#### **7.0.- INTRODUCCIÓN**

Tal y como se ha avanzado en el cuarto capítulo de esta tesis, el dispositivo de investigación diseñado consta, además del estudio longitudinal de carácter cuantitativo desarrollado en el capítulo anterior, de un estudio de tipo cualitativo basado en las impresiones recogidas de los alumnos de primero por medio de entrevistas escritas<sup>68</sup>.

A través de este estudio cualitativo basado en entrevistas escritas se pretende ofrecer percepciones y aportaciones de los alumnos que no han podido ser recogidas a través del estudio longitudinal. El objetivo principal es acercarse así mejor al significado de los resultados obtenidos cuantitativamente y posibilitar la realización de las correspondientes triangulaciones de manera que ambos métodos (cuantitativo y cualitativo) se fortalezcan (Cook y Reichardt, 1986).

La entrevista escrita se realizó al final del curso y en grupos de 4-6 alumnos. Dicha entrevista se estructura a través de un guión de un total de 12 preguntas abiertas, divididas en 5 bloques principales (anexo 3). Estos bloques hacen referencia a aspectos relacionados directa o indirectamente con las variables principales analizadas en el estudio longitudinal. El guión fue el siguiente:

BLOQUE 1.- Cómo entienden los alumnos el aprendizaje (concepciones de aprendizaje)

PREGUNTA 1.a.- ¿Qué es para ti aprender? ¿Qué quieres decir cuando afirmas que has aprendido algo? Pon ejemplos que ilustren tu respuesta.

PREGUNTA 1.b.- ¿Es lo mismo aprender que estudiar? ¿Por qué?

PREGUNTA 1.c.- ¿Qué emociones unes a estudiar? ¿Y a aprender?

BLOQUE 2.- Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos

PREGUNTA 2.- ¿Cómo consigues aprender, qué haces para aprender? Explica cómo aprendes, indicando por qué crees que esta forma de trabajo te va bien.

---

<sup>68</sup> Recordamos que en el cuarto capítulo se señalaba también que en este trabajo de investigación se utiliza la expresión "entrevistas escritas" para hacer referencia a un guión de preguntas abiertas ofrecidas al alumno para responder por escrito y en presencia del investigador.

BLOQUE 3.- Percepción de los alumnos en torno a las variables del contexto académico

PREGUNTA 3.- ¿Qué es para ti una mala o una buena asignatura, en función de qué criterios? ¿Influye tu opinión con respecto a una asignatura en la manera en que te enfrentas a ella, en cómo la trabajas? ¿De qué manera?

BLOQUE 4.- Evolución o cambio experimentado en HUHEZI por los alumnos de primero.

PREGUNTA 4.a.- ¿Crees que tu forma de aprender ha cambiado desde que estás en la universidad? Si es que sí, ¿en qué y por qué?

PREGUNTA 4.b.- ¿Este primer año ha sido una experiencia agradable o desagradable para ti? ¿Por qué?

PREGUNTA 4.c.- ¿Has tenido dificultades en alguno de estos ámbitos: resultados y notas, compañeros, profesores, facultad...?

PREGUNTA 4.d.- ¿Crees que ha influido el ambiente de aprendizaje de tu clase (grupo de titulación) en tu forma de aprender? Si es que sí, ¿de qué manera: positiva, negativa? ¿Por qué?

BLOQUE 5.- Percepción de los alumnos sobre las características de un buen estudiante universitario

PREGUNTA 5.a.- Intenta hacer un retrato-robot de los estudiantes que tienen buenos resultados en sus estudios, indicando sus características (no sólo las relacionadas con el estudio).

PREGUNTA 5.b.- Valora si consideras que tú tienes esas características: ¿cuáles son tus puntos fuertes y cuáles crees que tendrías que mejorar?

PREGUNTA 5.c.- ¿Qué consejo(s) le darías a un estudiante que comienza a estudiar en HUHEZI con respecto a la forma de estudiar?

En este estudio cualitativo se trabaja con la muestra C, compuesta por 33 alumnos de primero que representan a todas las titulaciones. La composición de dicha muestra se especifica en el apartado 4.2.2., y el criterio de elección de los alumnos se expone en el apartado 4.2.5.

Fundamentalmente, por medio de la entrevista se recogen las impresiones<sup>69</sup> de esa muestra de alumnos sobre lo que les ha supuesto su primer año en HUHEZI. El

---

<sup>69</sup> En este trabajo de investigación el reflejo por escrito de estas impresiones se ha llevado a cabo teniendo en cuenta la manera en que este tipo de aportaciones aparecen en trabajos como el de McCune (2001) o Kember et al. (1997): con menor tamaño de la fuente y separada del texto principal. Además se

análisis de las impresiones recogidas en este estudio cualitativo, persigue dos objetivos principales y se divide en dos tipos de análisis distintos:

- Análisis cualitativo respecto a las variables principales: Tiene por objetivo principal aportar validez convergente a los resultados cuantitativos ya analizados en el estudio longitudinal. Para ello se ha procedido a realizar un análisis comparativo entre dos tipos de resultados:
  - Los obtenidos del estudio de la evolución de las distintas variables principales medidas cuantitativamente a lo largo de todo el curso.
  - Los obtenidos de las entrevistas escritas de la muestra de 33 alumnos respecto a su paso por HUHEZI.

En este análisis, concretamente en el apartado 7.1.1., se pretende también analizar de manera específica los resultados obtenidos respecto a la variable *concepciones de aprendizaje*. Esta variable, como ya se ha explicado en el capítulo cuatro, no ha sido analizada cuantitativamente y se aborda a través de metodología cualitativa, dada la mejor adecuación de ésta a la naturaleza de la variable.

Queremos aclarar que a lo largo de este análisis comparativo vamos a hablar de paralelismos entre resultados, y no de relaciones directas entre éstos, ya que se trata de muestras diferentes.

- Análisis cualitativo respecto a la variable *enfoques de aprendizaje*: Este análisis tiene como objetivo principal aportar validez convergente a la base teórica que sustenta esta investigación respecto a esta variable. De cara a este objetivo se realizan dos tipos de análisis:
  - El contraste entre las características que teóricamente describen los perfiles de alumnos con *enfoque profundo* - *enfoque superficial* y las respuestas de los alumnos recogidas en las entrevistas. De esta manera, se ejemplifican<sup>70</sup> esos perfiles concretos a través de respuestas de alumnos reales desde sus respectivos enfoques.

---

utiliza la letra cursiva con la intención de subrayar la autenticidad de las frases extraídas de las entrevistas escritas con los alumnos.

- El estudio de un caso de un alumno con *enfoque indefinido*. Con ello se pretende ilustrar algunas de las características de este perfil, ya que aunque se notifica su existencia en distintas investigaciones (García Berbén, De la Fuente, Justicia y Pichardo, 2005; Hernández Pina, 2002; Kember, 1996; Long, 2003) no son abundantes los ejemplos de éste en la bibliografía sobre enfoques de aprendizaje.

Por último, antes de abordar los análisis mencionados se quiere señalar que, al igual que en el anterior capítulo, con la intención de procurar mayor coherencia en la lectura del texto, se presentan conjuntamente el análisis y las conclusiones parciales a modo de discusión de resultados respecto a cada apartado.

### **7.1.- ANÁLISIS CUALITATIVO RESPECTO A LAS VARIABLES PRINCIPALES**

Con este análisis se pretende aportar validez a los resultados cuantitativos ya analizados en el estudio longitudinal. Como ya se ha adelantado, para poder llegar a este objetivo se realiza un contraste de los resultados cuantitativos que expresan la evolución de las distintas variables estudiadas, con otros aspectos de carácter cualitativo relacionados con éstas. Se tienen en cuenta por lo tanto, los resultados de tipo cuantitativo correspondientes a toda la muestra de alumnos a lo largo del curso y las respuestas a la entrevista escrita de la muestra de los 33 alumnos.

En este análisis van a estar implícitamente presentes distintas variables que intervienen en esta investigación y que han sido relacionadas con el aprendizaje universitario de calidad: *Autopercepción académica, autorregulación académica, enfoques de aprendizaje, percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente, y satisfacción con la titulación elegida*. Hay que aclarar que decimos que van a estar “implícitamente presentes” porque a través de las preguntas de la entrevista no siempre se hace una referencia directa o explícita a la variable, pero sí a aspectos que se asocian a ella o la complementan.

Como ya se ha adelantado, se añade también a las anteriores la variable *concepciones de aprendizaje*, la cual no es susceptible de medida cuantitativa. En este caso los resultados obtenidos del análisis sí hacen referencia explícita a esta variable.

De cara a la realización del análisis cualitativo, el procedimiento ha sido el siguiente:

- Análisis de las respuestas de los alumnos según el bloque al que pertenecen las respuestas recibidas para cada pregunta.
- Resumen de los resultados más significativos recogidos de las distintas respuestas de los alumnos.
- Asignación de algunos ejemplos de respuestas de los alumnos<sup>71</sup>, de manera que ilustren esos resultados.
- Conclusiones parciales sobre los distintos bloques de preguntas a modo de discusión de resultados, es decir, examinando las posibles conexiones entre unos resultados (cualitativos) y otros (cuantitativos resultantes del estudio longitudinal).

A continuación se presentan el análisis y la discusión de resultados correspondientes a los distintos bloques.

### **7.1.1. Cómo entienden los alumnos el aprendizaje (concepciones de aprendizaje)**

PREGUNTA 1.a.- ¿Qué es para ti aprender? ¿Qué quieres decir cuando afirmas que has aprendido algo? Pon ejemplos que ilustren tu respuesta.

Del primer apartado, es decir, del relativo a cómo entienden los alumnos *qué es para ellos aprender y cuándo creen que han aprendido* se extraen las denominadas “concepciones de aprendizaje”. Como ya se ha explicado en el segundo capítulo (apartado 2.5.1.) en principio existen seis diferentes concepciones o maneras de entender el aprendizaje en los alumnos universitarios (Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993; Van Rossum y Hamer, 2010); no obstante, como ya se comentaba en ese capítulo, en todas las investigaciones que se realizan no siempre se registran exactamente las mismas categorías y se dan algunas variaciones de unas

---

<sup>71</sup> Se proporcionan los siguientes datos de los alumnos: titulación (LE=Lengua Extranjera, EI=Educación Infantil, EE=Educación Especial, EF=Educación Física, CA=Comunicación Audiovisual), sexo, edad y cluster de enfoque en el que resulta clasificado en la última medición (P= Enfoque profundo, S=Enfoque superficial, I=Enfoque indefinido). El número que sigue a la titulación consiste en una clave de identificación del alumno marcada aleatoriamente por la investigadora.

investigaciones a otras, dependiendo de distintos factores: culturales, del tamaño de la muestra, de la naturaleza de la muestra, etc .

Seguidamente se explican cuál es la idea básica respecto a cada concepción y se ofrecen dos ejemplos representativos de las encontradas en este trabajo de investigación<sup>72</sup>:

1.- El aprendizaje como adquisición de conocimiento a través de la memorización: No va más allá del mínimo dominio en el manejo de una información nueva que se recibe y que por medio de la memorización pasa a ser información almacenada, pero no hablaríamos de verdadero conocimiento adquirido. Ejemplos:

*Aprender es saberse algo de memoria. Decir que he aprendido algo, es decir que me sé algo de memoria. (LE-18, hombre, 19 años, S)*

*Aprender sobre un tema es saber de memoria información sobre ese tema, por ejemplo, la (información) que ha dado el profesor. (CA-6, hombre, 19 años, I)*

2.- El aprendizaje como adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio: Se trata de adquirir conocimiento o contenido disciplinar, por lo tanto se hace necesario el uso de distintas habilidades de estudio que conduzcan a la comprensión de éste. No obstante, frecuentemente el verdadero objetivo es comprender para poder recordar mejor. Ejemplos:

*En mi opinión aprender es recibir información sobre un tema y, después de entenderla, memorizarla. Cuando digo que he aprendido quiero decir que he conseguido conocimiento sobre un tema (EI-28, mujer, 18 años, I)*

*Creo que tengo un tema aprendido cuando tengo el tema entendido y aprendido de memoria (EI-39, mujer, 18 años, I)*

3.- El aprendizaje como asimilación del nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo: El eje principal sigue siendo el contenido disciplinar, pero en este caso el aprender se asocia a la capacidad para explicar los conceptos e ideas relevantes, o de cara a poder aplicar lo aprendido. Trae consigo una mayor implicación y construcción personal.

*Para mí, aprender es asimilar algo que antes no sabía. Digo que he aprendido algo porque ahora se hacer esa cosa. Por ejemplo, digo que he aprendido a cambiar las ruedas del coche cuando soy capaz de cambiarlas sola. (LE-6, mujer, 35 años, P)*

---

<sup>72</sup> Las categorías resultantes han sido formuladas tomando como base las aportaciones de González Cabanach (1997), concretamente las derivadas de la investigación citada por él de Bruce y Gerber (1995).

*Para mí aprender es asimilar el material (de estudio). Es decir, entenderlo por completo, interpretarlo y asimilarlo. Para mí no es aprender algo de memoria, sino que cuando me explico con mis palabras, tener claro qué estoy diciendo o de qué estoy hablando. (EI-35, mujer, 18 años, P)*

**4.- El aprendizaje como desarrollo de habilidades de pensamiento y abstracción:** El eje principal ya no es únicamente el contenido disciplinar sino la búsqueda de significado, la relación entre conceptos y el desarrollo de las estructuras cognitivas que se movilizan; en este caso el aprendizaje se asocia a la capacidad para argumentar, para saber responder a preguntas y hacer uniones entre ideas. Ejemplos:

*Para mí aprender es entender los temas que damos en clase. Me doy cuenta de que he aprendido algo cuando soy capaz de explicarlo o argumentarlo por mi cuenta. Además, cuando he aprendido algo bien, puedo hacer uniones entre las ideas. (EI-27, mujer, 18 años, P)*

*(Aprender es) entender los temas y saber responder a preguntas sobre ellos. Creo que de verdad he aprendido cuando entiendo bien, incluídas todas las palabras y conceptos relacionados. (EE-14, hombre, 19 años, I)*

**5.- El aprendizaje como desarrollo de competencias profesionales:** El eje principal se basa en las competencias relativas al futuro mundo laboral. Estas competencias constituirían las condiciones necesarias para la resolución de problemas por medio de aplicaciones prácticas en el contexto laboral específico. Ejemplos:

*Aprender es educarse para un oficio concreto del futuro. (EE-15, mujer, 18 años, P)*

*Para mí aprender es trabajar en temas que me serán válidos para el futuro. Muchas cosas no se pueden aprender de memoria y hay que utilizar otros tantos métodos que nos serán válidos para el futuro. (EF-29, mujer, 18 años, P)*

**6.- El aprendizaje como desarrollo y cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas acerca de sí mismo y del mundo.** El eje aquí es la propia experiencia personal de aprender como vía de crecimiento como persona (no solo como estudiante). Ejemplos:

*Aprender consiste en apropiarse una capacidad: Aprender es abrir los ojos, tener una actitud activa, mantenerse atento. (CA-15, hombre, 34 años, P)*

*Creo que aprender es desarrollar las capacidades necesarias para hacer frente a la vida. En la palabra "vida" meto tanto el desarrollo profesional como el personal. Al fin y al cabo, aprender es ir mejorando en los dos (terrenos). (E1-29, mujer, 21 años, I)*

Atendiendo a cómo se distribuyen los diferentes tipos de respuesta en los 33 alumnos de la muestra, se observa que la mayor abundancia de respuestas se sitúa en la tercera forma de entender el aprendizaje, es decir, la que entiende éste "*como asimilación del nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo*", la cual acapararía aproximadamente un 32% de todas las respuestas recogidas. No obstante, se identifica otro 34% respecto a la unión de la 1ª y 2ª forma, centradas ambas en un aprendizaje de tipo más reproductivo, y otro porcentaje algo menor (27%) para la unión de la 4ª y 5ª formas o concepciones, relacionado con la interiorización y construcción del conocimiento. La 6ª concepción se identifica con el 6% de las respuestas de los alumnos y es la que implica construcción personal.

En consonancia con lo descrito en el marco teórico respecto a esta variable (Biggs, 1993; González Cabanach, 1997; Van Rossum y Hamer, 2010; Van Rossum y Schenk, 1984), una mayoría de los alumnos de primero de HUHEZI quedarían incluidos en una *concepción cualitativa o constructiva* del aprendizaje (un 66% en total, resultante sumar los porcentajes de las concepciones 3ª, 4ª, 5ª y 6ª), y un 34% se incluiría en una *concepción cuantitativa o reproductiva* del aprendizaje (resultante de sumar los porcentajes de las concepciones 1ª y 2ª).

PREGUNTA 1.b.- ¿Es lo mismo *aprender* que *estudiar*? ¿Por qué?

PREGUNTA 1.c.- ¿Qué emociones unes a *estudiar*? ¿Y a *aprender*?

A pesar de que en el guión de entrevista estas preguntas se realizan por separado, dada su estrecha relación, se ha considerado oportuno reunir las respuestas obtenidas en un solo apartado.

Aunque se constata la existencia de alumnos que utilizan los conceptos de *aprender* y *estudiar* indistintamente porque les parece que se habla de lo mismo (en euskera la palabra "estudiar" se traduce tanto por "estudiatu" como por "ikasi"), entre los que sí los separan o distinguen, podemos observar en la tabla 59 las siguientes asociaciones que los alumnos realizan respecto a cada concepto:



**Tabla 59. Aspectos asociados a los conceptos “aprender” y “estudiar utilizados por los alumnos que sí separan ambas actividades**

	<b>ESTUDIAR</b>	<b>APRENDER</b>
<b>¿QUÉ?</b>	Asignaturas, ciencias.	Acciones, capacidades, algo para la vida.
<b>¿CÓMO?</b>	Por medio de los libros y los materiales de estudio.	Distintas fuentes: amigos, TV, museos...en el día a día.
<b>¿PARA QUÉ, IMPULSADO POR QUÉ?</b>	De cara a un examen o un trabajo que hay que entregar. Obligado.	Interés, necesidad para el futuro. Libremente.
<b>¿PARA CONSEGUIR QUÉ?</b>	Para aprobar la materia.	Para apropiarse, para interiorizar conocimiento. Para saciar la curiosidad.
<b>EMOCIONES ASOCIADAS</b>	Obligación, presión, desmotivación, estrés, tristeza, aburrimiento, cansancio, pereza, sacrificio.	Motivación, ganas, atención, curiosidad, ilusión, emoción, sentirse orgulloso, satisfacción.

De los resultados recogidos se observa que, en general, estos alumnos no asocian emociones positivas con *estudiar*, mientras que sí lo hacen con *aprender*, a la vez que diferencian claramente dos terrenos para cada concepto: se aprende fuera del contexto académico y se estudia en él.

No obstante, no siempre están ni los conceptos ni las emociones asociadas a ellos tan delimitadas: todo es posible y está condicionado por el interés o el gusto del objeto de estudio/aprendizaje. Como mezcla de ambos conceptos y también de las emociones relacionadas nos parece interesante la siguiente aportación de un alumno:

*No (son lo mismo), aunque a veces sí. En mi caso, cuando aprendo más a gusto suele ser cuando el tema es interesante y nuevo para mí. Entonces asimilo el concepto y me siento dueño de él, y no se me va a olvidar de cualquier manera. En cambio, estudio porque tengo examen. Prisas, nervios, enfados...Así se puede estudiar (aunque no es lo más apropiado) pero no aprender. De todas formas, si cuando estudio el tema es de mi gusto, me esfuerzo más y me doy cuenta de que verdaderamente estoy aprendiendo. Entonces, casualidad, no estoy nada nervioso y en lugar de deprisa hago los repasos con tranquilidad. (CA-24, hombre, 21años, P)*

Cabe señalar que si hubiésemos preguntado algo como “¿estudiar y aprender es lo mismo cuando algo te gusta o te motiva?”, las respuestas hubiesen sido probablemente muy diferentes. El matiz que añade este alumno anterior es un punto importante a tener en cuenta para próximas investigaciones.

Respecto a las emociones asociadas a un concepto u otro, hay que decir que se da el caso de alumnos que dicen que aunque separan los conceptos “estudiar” y “aprender”, no hacen lo mismo con las emociones asociadas a cada concepto, expresando la posibilidad de que aparezcan emociones semejantes respecto a ambos. Estas emociones pueden ser positivas, como por ejemplo *recoger el fruto del esfuerzo*, o *saciar la curiosidad*, o *aprender de los errores*; y pueden ser no tan positivas, como por ejemplo el estrés, las dificultades o la frustración que puede suponer cualquier situación nueva. He aquí algunos ejemplos:

*Estudiar a veces me da satisfacción, la satisfacción de conseguir el objetivo después de un esfuerzo. Sin hacer ese esfuerzo, aprender también tiene un punto de satisfacción, entre otros el conseguir saciar la curiosidad. (LE-15, hombre, 18 años, P)*

*Al estudiar una asignatura y si el resultado del examen es positivo, sientes una gran alegría, piensas: lo que conseguido con mi esfuerzo. Con el aprender, por ejemplo, cuando haces algo mal y te das cuenta de que lo has hecho mal y consigues encontrar una solución, entonces te sientes bien. Sobre todo porque has aprendido a superar los obstáculos y a aceptar los defectos. (EI-30, mujer, 18 años, I)*

*Con los dos (estudiar y aprender) asociaría el estrés. (EI-33, mujer, 17 años, S)*

*Con los dos: ganas, satisfacción, tiempo, dificultades. (EF-27, hombre, 19 años, P)*

*Estudiar es un trabajo duro. Exige soledad. Para aprender algo tienes que intentar hacer un ejercicio hasta hacerlo bien. Cuando lo consigo siento alegría. Si no lo consigo, frustración. (CA-15, hombre, 34 años, P)*

Cabe resaltar que también hay alumnos que separan los conceptos pero los ven como algo unido secuencialmente: uno es el producto del otro, o es difícil llegar a uno sino es por medio del otro.

*Aprender es interiorizar y tener las ideas claras. Estudiar lo veo como investigar, un proceso anterior al aprender. (EI-35, mujer, 18 años, P)*

*Estudiando también se tiene que aprender. (CA-15, hombre, 34 años, P)*

*Estudiar la mayoría de las veces es saberse algo de memoria y olvidarlo con el tiempo, pero a veces estudiando también se aprende. (EF-25, hombre, 19 años, I)*

También hay alumnos que apuntan que uno no conlleva necesariamente al otro

*En mi opinión, algunas cosas que te gustan se pueden aprender sin estudiar. (EF-33, hombre, 19 años, P)*

*Muchas veces estudiamos para pasar un examen, pero no aprendemos nada. (EF-37, hombre, 19 años, I)*

### **7.1.2.- Discusión de resultados**

Según las investigaciones al respecto (citadas en el apartado 2.6.2.), el enfoque profundo de aprendizaje se relaciona con concepciones de aprendizaje más avanzadas, las denominadas cualitativas o de carácter constructivo, y el enfoque superficial se relaciona con concepciones más simples, denominadas concepciones de carácter cuantitativo o reproductivo.

Partiendo de este supuesto, se aborda la discusión de resultados desde dos perspectivas: una más general, respecto a las puntuaciones medias en la variable de enfoques de aprendizaje, y otra más específica, respecto a la clasificación de clusters de enfoques de aprendizaje resultante de medición al final de curso.

Desde la primera perspectiva, en la medición realizada al final de curso a toda la muestra, hallamos una predominancia de enfoque profundo sobre el enfoque superficial; y en cuanto a concepciones de aprendizaje de la muestra de 33 alumnos observamos que al final del curso aparece una predominancia de concepciones de tipo cualitativo sobre las de tipo cuantitativo.

Desde la segunda perspectiva, se examinan los paralelismos existentes entre los porcentajes de cluster de enfoques de aprendizaje hallados en la muestra total<sup>73</sup> y los porcentajes de tipo de concepción de aprendizaje expuestos recientemente, recogidos en la muestra de 33 alumnos. Se observa cómo tanto el porcentaje de cluster de enfoque superficial como el porcentaje de la concepción cuantitativa representan el

---

<sup>73</sup> Recordamos que los cluster resultantes a final de curso para toda la muestra se distribuyen de la siguiente manera: Profundo=41%, Indefinido=36,2%, y Superficial=22,8%.

porcentaje minoritario presente en las dos muestras de alumnos. Por otra parte el porcentaje de cluster profundo (41%), y el de las concepciones de tipo cualitativo (66%) representan el porcentaje mayoritario presente en las dos muestras, aunque ahora el paralelismo no llega a ser tan equilibrado como el observado anteriormente. Nuestra hipótesis es que muy probablemente el porcentaje del cluster indefinido (36,2%) podría estar asociado a ese 33% de la 3ª concepción. Dicha concepción, aunque en principio se sitúa dentro de la categoría de tipo cualitativo de concepciones de aprendizaje, a su vez se halla en el límite con las concepciones de tipo cuantitativo.

Para poder interpretar y dar más significado a estos resultados, resulta importante tener presente dos aspectos: 1) que en ambos casos (enfoques y concepciones de aprendizaje), se está hablando de resultados recogidos a final de curso, y que desconocemos de qué punto partíamos al inicio de curso respecto a la variable *concepciones de aprendizaje* y, por lo tanto, del tipo de evolución se ha dado a lo largo del curso; 2) hay que recordar que los enfoques de aprendizaje son susceptibles de mayor cambio y más rápido en la interacción con las variables contextuales, mientras que las concepciones de aprendizaje parecen ser más consistentes que los enfoques de aprendizaje y necesitan de más tiempo bajo la influencia de esa interacción contextual para modificarse (Brownlee, Boulton-Lewis y Purdie, 2003; González Cabanach, 1997).

No obstante, aunque estamos hablando de paralelismos, y nunca de relaciones directas entre variables, ya que se trata de muestras diferentes, los resultados obtenidos sugieren la posible existencia de una relación entre enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje en la dirección de los supuestos teóricos expuestos.

Por otra parte, a través de los resultados obtenidos de las preguntas referidas a la diferencia entre *estudiar* y *aprender* (tabla 59), observamos cómo la mayoría de los alumnos, separan claramente ambos términos, dotándolos de connotaciones muy diferentes, tanto a nivel emocional como procedimental. Así como *estudiar* se asocia a emociones y procedimientos propios de un enfoque superficial, *aprender* se asocia a emociones y procedimientos propios de un enfoque profundo. ¿Qué lectura podemos hacer de esto? Una hipótesis al respecto vendría asociada al peso del contexto socio-cultural, en el que la máxima imperante ha sido algo semejante a “*a la escuela se va a estudiar y obligado*”, y en base a la cual se ha insistido más en *estudiar* (como una actividad mecánica y repetitiva) que en *aprender* (como una actividad de autorrealización humana) (Pozo y Monereo, 2000). Probablemente las respuestas recogidas son fruto de la experiencia vivida a través de los mensajes recibidos por

estos alumnos, tanto en el contexto académico como en el familiar en su recorrido hasta llegar a la universidad.

Según esta hipótesis no sería de extrañar que, dado que tradicionalmente la actividad de estudio se ha visto como una actividad memorística y motivada extrínsecamente (para superar un examen), se asocie esta a características propias del enfoque superficial de aprendizaje. Y, por otra parte, dado que la actividad de aprendizaje tradicionalmente ha sido vista como algo vivencial y motivada intrínsecamente (aprender a hablar, a andar, a jugar, etc.), se asocie esta a características del enfoque profundo de aprendizaje.

No obstante también obtenemos otros resultados que nos hacen pensar que hay alumnos que ven ambos términos relacionados y que han iniciado el camino para llegar a entender el *aprendizaje* de otra manera, en este caso como algo posible en el contexto académico y unido a emociones positivas.

Los resultados obtenidos respecto a estas dos preguntas (1.b. y 1.c.) no contribuyen especialmente a aportar mayor validez a los resultados obtenidos cuantitativamente, ya que tal y como se han formulado las preguntas, no podemos relacionar las respuestas ofrecidas por estos 33 alumnos con la predominancia de un enfoque u otro en ellos. No obstante los resultados nos aportan más información de la percepción de nuestros alumnos sobre los distintos aspectos que se hallan relacionados con las concepciones de aprendizaje.

### **7.1.3.- Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos**

PREGUNTA 2.- ¿Cómo consigues aprender, qué haces para aprender? Explica cómo aprendes, indicando por qué crees que esta forma de trabajo te va bien.

De este apartado, es decir, del relativo a sus procedimientos o estrategias de aprendizaje, extraemos lo siguiente:

- Las estrategias de aprendizaje más empleadas para aprender son: poner atención en clase, entender lo que dice el profesor, tomar parte en clase, y luego trabajar en casa.
- Respecto al trabajo en casa, este suele consistir en lecturas repetidas del material de estudio, subrayado de las ideas y términos principales, posterior

resumen, elaboración de esquemas, redacción con las propias palabras y...en bastantes casos, memorización de cara al examen.

- Para la redacción de las principales ideas con las propias palabras las estrategias son: buscar el aspecto práctico al tema, entender y hacer uniones con lo que se conocía previamente, y usar la lógica para hacer conexiones entre conceptos.
- También aparecen aspectos de carácter más motivacional, como la importancia del ambiente de estudio agradable, los objetivos a corto plazo o la división de la materia en fragmentos, y el uso de otras vías no tan “intelectuales”, como es la imaginación e imágenes conocidas, para trabajar la materia.

Si bien nos topamos con unos procedimientos o estrategias de aprendizaje de todo tipo (de tipo memorístico, constructivo o creativo) y que reflejan en general un nivel de actitud y hábitos de trabajo en casa y en clase propios de una adecuada autorregulación académica, hay que señalar que la mayoría de ellos están basados en un modelo individualizado del aprendizaje sin una percepción de otras fuentes, también extra-académicas, de las que éste se nutre. No obstante, algunos alumnos sí apuntan algunas de estas posibilidades:

- Algunos alumnos mencionan la actividad con otros o el trabajo en grupo como fuente de aprendizaje (aspecto este importante, dado que el ABP se basa en ello):

*Está muy bien mezclarse con gente diferente, si tienes las orejas abiertas, se puede aprender de todas las personas, empezando por la que está en el bar. (EE-16, hombre, 30 años, P)*

- Otros relacionan con aprendizaje cualquier tipo de estímulo, siempre que uno muestre una actitud receptiva al respecto:

*Viajando, conociendo culturas diferentes, hablando con la gente, viendo museos, aprendiendo otros idiomas... así también se aprende. (CA-6, hombre, 19 años, I)*

Por otra parte, como se analizará posteriormente más a fondo en el bloque “7.1.4. Análisis del cambio experimentado por los alumnos en HUHEZI”, hay que señalar las

referencias de algunos alumnos sobre el cambio que han operado en sus estrategias de aprendizaje a raíz de sus estudios en HUHEZI. Esto viene a señalar un camino iniciado por algunos alumnos hacia estrategias más profundas de aprendizaje, aunque todavía combinadas con otras de tipo más bien superficial. He aquí unos ejemplos de ese cambio:

*Antes todo lo tenía que aprender de memoria. Ahora, en cambio, no estudio casi nada de memoria (excepto algunos conceptos específicos). Es verdad que en clase pongo mucha atención, hago los trabajos para casa y tomo parte en clase. Yo, hoy en día, con lo que se dice en clase y con lo que leo luego en casa, aprendo. Intento encontrar el sentido práctico entre lo que nos explican y lo que estudiamos. Para mí, es el mejor método. (LE-6, mujer, 35 años, P)*

*En ABP, por ejemplo, leo los problemas de cada semana y preparo los apuntes (para que luego no se acumule el trabajo); si tengo dudas, intento aclararlas en la sesión de tutoría. Este método me facilita el trabajo en época de exámenes, por eso es válido en mi opinión. (EI-36, mujer, 18 años, P)*

#### **7.1.4.- Discusión de resultados**

A pesar de que parece constatarse la coexistencia de estrategias de tipo superficial y profundo, hay que señalar que una mayoría de las respuestas hace referencia a la importancia de usar todas estas estrategias con un fin principal relacionado con concepciones de aprendizaje de carácter cualitativo: “entender y establecer relaciones entre conceptos”, lo cual es más propio del tipo de estrategia presente en el enfoque profundo. No obstante, intentando profundizar más en esta cuestión, y para disponer de un paralelismo de estos resultados respecto a la muestra total y de manera cuantitativa, se realiza una comparación entre medias para muestras relacionadas respecto a las sub-escalas de motivo y estrategia de los dos enfoques, comparando las puntuaciones de la primera y última medición. Como resultado obtenemos diferencias estadísticamente significativas respecto a todas las sub-escalas<sup>74</sup>, y en la dirección esperada: es decir, tanto motivo como estrategia profunda han aumentado y, por el contrario, tanto motivo como estrategia superficial han disminuido de manera estadísticamente significativa.

En lo que respecta concretamente a las sub-escalas de estrategia de ambos enfoques, por medio del cálculo del tamaño del efecto se obtiene que éste resulta

---

<sup>74</sup> Los resultados son: Motivo-profundo ( $t_{(184)}=-9,05;p<0,001$ ), Estrategia-profundo ( $t_{(185)}=-9,55;p<0,001$ ); Motivo-superficial ( $t_{(185)}=3,48;p<0,01$ ), y Estrategia superficial ( $t_{(187)}=4,33;p<0,001$ )

grande ( $d=0,89$ ) en estrategia-profundo y pequeño, aunque con significatividad práctica a nivel educacional ( $d=0,39$ ) en estrategia-superficial, lo cual vuelve a hablarnos del aumento de estrategias profundas y de la coexistencia de éstas (aunque en menor medida que al comienzo de curso) con estrategias superficiales.

Por lo tanto, podemos decir que los resultados recogidos por ambas vías resultan coincidentes y que se explican mutuamente. En definitiva, lo que estos 33 alumnos expresan por escrito es un reflejo de los resultados obtenidos estadísticamente con la muestra de 226; lo cual puede interpretarse como evidencia de validez convergente.

### **7.1.5.- Percepción de los alumnos en torno a las variables del contexto académico**

PREGUNTA 3.- ¿Qué es para tí una mala o una buena asignatura, en función de qué criterios? ¿Influye tu opinión con respecto a una asignatura en la manera en que te enfrentas a ella, en cómo la trabajas? ¿De qué manera?

De este apartado, es decir, del relativo a las *características o criterios que* en opinión de los alumnos hacen que una materia o módulo sean apropiados o no para su aprendizaje, los criterios más mencionados son:

- El profesor y sus características asociadas: la metodología que usa, si domina o no la materia, si se coordina con otros profesores. También se consideran importantes aspectos más afectivos y relacionales, como valorar a los alumnos, que le importe su bienestar y que se sientan seguros.
- La materia en sí, que te guste y te resulte atractiva. También que se entienda.
- Que lo que se trabaja sea reflejo de situaciones sociales.
- Que lo que se trabaja valga para el futuro laboral
- La dinámica de clase, que sea participativa y positiva
- La manera de evaluar (sin especificar).

A modo de resumen, la respuesta de este alumno resulta ilustrativa:



*Para mí, una asignatura o módulo es bueno o malo según el método de enseñanza que use el profesor; unido a esto, el profesor tiene que hacer la materia atractiva, transmitirnos bienestar y hacer para que nos sintamos seguros. Por otra parte, es imprescindible que los contenidos sean interesantes. Para acabar, diría que una buena dinámica de grupo hará que un módulo sea bueno, y eso está unido a la participación activa de los alumnos. (EI-26, mujer, 19 años, P)*

En general se considera que según estos criterios la opinión sobre la materia o módulo resulta positiva o negativa, y esto a su vez tiene influencia en la manera de estar y trabajar esa materia o módulo.

*Si te gusta una asignatura, aprenderás más a gusto y más a fondo; si no te gusta, lo harás todo por encima (superficialmente). (EF-33, hombre, 19 años, I)*

Cuando la opinión es positiva: Se estudia más a gusto, más profundamente, la implicación es mayor por lo que se trabaja más y se atiende más en el aula.

*Si me siento bien en el módulo, aprenderé con gran placer. (EI-26, mujer, 19 años, P)*

*Si estoy a gusto en una asignatura, muestro un mayor grado de implicación. En clase estoy más atento y si entiendo la mayoría de los temas, hago mejor y más a gusto los trabajos. (LE-17, mujer, 19 años, P)*

Cuando la opinión es negativa: Se trabaja cuanto menos mejor, da pereza ponerse a trabajar, o en clase no se toma parte.

*Si una asignatura es aburrida para mí, pongo menos interés y, como consecuencia, me cuesta mucho más empezar a estudiar. (EI-27, mujer, 18 años, P)*

*Un módulo es bueno si lo que damos en él es significativo para mí. Cuando ocurre lo contrario, el módulo sería malo, y en ese caso intento "mojarme" lo menos posible en la forma de trabajar. (EI-36, mujer, 18 años, P)*

*La opinión sobre la asignatura tiene gran influencia porque condiciona tu participación en ella. (EI-33, mujer, 17 años, S)*

### **7.1.6.- Discusión de resultados**

Estos resultados, aunque no hacen referencia directa o explícita a la experiencia en HUHEZI, sino al paradigma en el que se sitúa el alumno respecto a las variables de un contexto positivo de aprendizaje, aportan mayor validez a los resultados hallados estadísticamente en las correlaciones entre las variables *enfoques de aprendizaje y percepción de variables contextuales alineadas constructivamente*, presentados en el capítulo cinco, apartado 5.2.1. Estos resultados estarían también en consonancia con las investigaciones al respecto (citadas en el apartado 2.6.3) en las que se habla de una relación positiva entre enfoque profundo y percepción positiva de las variables contextuales y, por el otro lado, de una relación negativa entre enfoque superficial y percepción positiva de variables contextuales. Si bien en el caso de los resultados cuantitativos descritos en el capítulo cinco de esta investigación, exclusivamente podemos hablar de relación entre ambas variables, los resultados cualitativos recientemente descritos en el presente apartado, sugieren además una cierta relación de causalidad según la cual si el alumno percibe aspectos relacionados con las variables de carácter constructivo citadas en el contexto académico, eso contribuye a que su enfoque de aprendizaje se incline hacia enfoque profundo. Si, por el contrario, el alumno no percibe estos aspectos, eso contribuye a que su enfoque de aprendizaje se incline hacia un enfoque superficial.

### **7.1.7.- Evolución o cambio experimentado en HUHEZI por los alumnos de primero.**

PREGUNTA 4.a- ¿Crees que tu forma de aprender ha cambiado desde que estás en la universidad? Si es que sí, ¿en qué y por qué?

Del cuarto apartado o conjunto de cuestiones, las relacionadas con el *cambio experimentado por los alumnos en su entrada a la universidad* respecto a la manera de aprender, las respuestas mencionadas vienen a constituir aproximadamente un 60% de los que sí aceptan cambio, un 20% de los que sí y no, y otro 20% de los que no.

Entre los que dicen que no han cambiado su forma de aprender, algunos lo aseguran de manera un tanto contundente, casi como si fuese un defecto el hacerlo. Por ejemplo:

*No creo que haya cambiado mi forma de aprender. Me ha costado mucho encontrar la manera apropiada de aprender y ahora no tengo intención de cambiarla.* (LE-15, hombre, 18 años, P)

*Utilizo la misma manera, no he cambiado en nada. Siempre he estudiado del mismo modo y como me ha valido, espero seguir así. (EF-28, hombre, 21 años, I)*

Otros que dicen que en general no han cambiado, pero aceptan que en algo sí, especialmente dependiendo del contexto, si es ABP o no:

*Por ejemplo, en los módulos de ABP sí he cambiado mi forma de aprender. Como cada semana trabajábamos un tema, en la época de exámenes ya sabías qué era y todo estaba entendido. Pero si me tengo que poner a estudiar una asignatura (tradicional) no he cambiado mucho en mi forma de aprender. (LE-17, mujer, 19 años, P)*

*Aunque en general no ha cambiado mi forma de aprender, como en clase trabajamos las materias más profundamente, eso da más facilidad para estudiar en casa. Además de eso, como la metodología de esta universidad es muy diferente, estudio menos y aprendo más. Por ejemplo, por medio de trabajos muchas veces se aprende más. (EE-17, mujer, 18 años, I)*

Entre los que aseguran haber cambiado su forma de aprender, los hay que dicen emplear ahora más tiempo que antes en el trabajo en grupo y en trabajar con otros, o los que llevan las materias más al día; pero sobre todo abundan los que ahora le dan mucha más importancia a entender y a relacionar los conceptos trabajados:

*Como hacemos más trabajos de grupo, en ese aspecto sí ha cambiado mi forma de aprender, y hay que dedicarle más tiempo a eso también. (LE-17, mujer, 19 años, P)*

*Mi forma de aprender ha cambiado completamente, ahora en lugar de aprender de memoria, aprendo porque he entendido las cosas. (EI-36, mujer, 18 años, P)*

*Ahora aprendo las cosas entendiéndolas, y también buscándoles su sentido práctico. (LE-6, mujer, 35 años, P)*

Para finalizar, un alumno sintetiza algunos de estos cambios y los relaciona directamente con la metodología de HUHEZI:

*Puedo decir que la misma metodología de la universidad me ha puesto la forma de aprender. Además de individualmente, porque se trabaja mucho en grupo, y eso te empuja a poner en práctica lo que hay que aprender, y si sabes o no sabes, eso lo ves tú mismo. (EE-16, hombre, 30 años, P)*

PREGUNTA 4.b.- ¿Este primer año ha sido una experiencia agradable o desagradable para tí? ¿Por qué?

A la hora de valorar la experiencia de su primer curso en la universidad como agradable o no, resulta claramente predominante la experiencia como agradable o satisfactoria en aproximadamente el 90% de los alumnos entrevistados. Entre sus respuestas, se aprecian algunos matices:

- Los que lo han vivido todo como muy positivo en general.
- Los que afirman lo anterior por contraste con otra universidad que conocen.
- Los que en general bien pero con algún aspecto no tanto (evaluación o notas).
- Alguno, que un poco de todo: bien por la gente nueva y mal por el estrés de trabajo.

Tan sólo una persona menciona la experiencia como abiertamente desagradable para ella y otra no lo ve claro; en ambos casos las capacidades o el rendimiento académico aparecen como razones a tener en cuenta:

*Ha sido desagradable. Muchos trabajos de grupo, y el horario no me gusta nada. Además como no aprobé el primer módulo de ABP, me ha costado empezar a estudiar de nuevo. (EF-34, hombre, 18 años, S)*

*Agradable y desagradable. Muchas veces tengo la sensación de que voy por detrás de todos. (CA-15, hombre, 34 años, P)*

Incluidos en el grupo de los que valoran la experiencia como positiva, no obstante, tenemos a algunos que el inicio no les pareció tan agradable, por problemas de adaptación al ABP. Una vez adaptados a la metodología lo valoran positivamente:

*Al principio me sentía bastante perdida, pero según han ido pasando los meses, he empezado a estar a gusto. (EI-30, mujer, 18 años, I)*

*El comienzo de este primer curso lo he vivido como una experiencia desagradable sobre todo porque me ha costado adaptarme a la metodología ABP. Pero luego, la situación ha mejorado, me he ido acostumbrando poco a poco y ahora estoy a gusto. (EE-15, mujer, 19 años, P)*

Las razones predominantes alegadas por las que ha sido agradable la experiencia son: por la metodología, por la cercanía de los profesores, por el ambiente de clase,

por haber conocido a gente nueva, por haber aprendido cosas nuevas e interesantes, por haber conocido cosas válidas para el futuro laboral y por la sensación de sentirse capaz y activo. He aquí algunos ejemplos de respuestas:

*A lo largo de todo el curso he andado muy a gusto, siempre hablando en general. Como es normal, también he tenido algunos momentos de dificultad. En los trabajos de grupo he andado muy a gusto, y la cercanía de los profesores también me han hecho sentirme muy a gusto. El ambiente de clase es muy agradable y he hecho nuevos amigos. (LE-15, hombre, 18 años, P)*

*Para mí ha sido una experiencia agradable. He aprendido cosas importantes tanto para mi vida diaria como para mi futuro laboral. (EI-36, mujer, 18 años, P)*

*Ha sido agradable. Comparado con mis estudios anteriores, hay una gran diferencia y así como antes no me sentía capaz de superarlos, ahora me parece que he recuperado esa capacidad. (EI-29, mujer, 21 años, I)*

*He vivido este primer curso como una experiencia agradable. Además de tener oportunidad para conocer a gente nueva, he tenido oportunidad también de conocer modos nuevos de aprender y enseñar. Sobre todo porque hasta ahora el profesor era el que tenía importancia en la clase, y los alumnos no éramos tan activos (como ahora). (EI-38, mujer, 19 años, I)*

PREGUNTA 4.c.- ¿Has tenido dificultades en alguno de estos ámbitos: resultados y notas, compañeros, profesores, facultad...?

En concordancia con los resultados anteriores, en general no se perciben dificultades relativas a ni a los profesores ni a la facultad y su oferta académica y pedagógica. En los casos en los que se menciona haber tenido alguna dificultad ésta tiene que ver fundamentalmente con los resultados académicos conseguidos cuando éstos no han sido positivos para el alumno. A modo de síntesis:

*No he tenido ninguna dificultad. Mis compañeros me han aceptado muy bien y los profesores también me han ayudado mucho. Todos estamos dispuestos a ayudar, y sentirse cómodo en clase estimula las ganas de aprender. (LE-6, mujer, 35 años, P)*

*He tenido dificultad por los resultados del primer módulo de ABP, pero ha sido por falta de trabajo. Por lo menos tengo el problema identificado, y sé que como era el primer módulo estaba demasiado relajado. La cercanía que me han ofrecido los profesores*

*me ha sorprendido y es verdaderamente de agradecer. Con los compañeros me ha ido muy bien.* (LE-15, hombre, 18 años, P)

*No estoy conforme con los resultados.* (CA-15, hombre, 34 años, P)

No obstante, algunas otras dificultades mencionadas son: problemas de adaptación al ABP, dificultades de carácter personales a la hora de hablar u opinar delante de otros, o el sistema de evaluación de algún módulo concreto.

*En ABP he andado perdido, ya que es algo pesado y que necesita entenderse bien. Los temas no eran de mi gusto.* (EE-14, hombre, 19 años, I)

*Sí, he tenido dificultades cuando he tenido que hablar delante de todos, al dar mi opinión.* (EI-30, mujer, 18 años, I)

*Entre las dificultades está el primer examen de ABP. Eran muchos conceptos para un examen y era muy difícil hacer conexiones. Además no me parece apropiado que el examen fuera tipo test.* (EI-33, mujer, 17 años, S)

Si bien estos resultados dan apoyo a los del apartado anterior, eso no es razón para que las dificultades mencionadas no deban de tenerse en cuenta y ser analizadas más profundamente en futuras investigaciones.

PREGUNTA 4.d.- ¿Crees que ha influido el ambiente de aprendizaje de tu clase (grupo de titulación) en tu forma de aprender? Si es que sí, ¿de qué manera: positiva, negativa? ¿Por qué?

En lo que respecta al ambiente de aprendizaje relacionado con el grupo-clase que compone la titulación puede decirse que, en general, se percibe que el ambiente de aprendizaje del grupo-clase tiene influencia, y que ésta ha sido positiva, en consonancia con los puntos anteriores (experiencia agradable y sin grandes dificultades). Ejemplos de las distintas titulaciones:

*El ambiente de clase ha sido muy bueno, por lo tanto, positivo. Nos hemos ayudado mucho entre nosotros.* (LE-18, hombre, 19 años, P)

*El buen ambiente siempre tiene influencia positiva porque ayuda a tomar confianza en uno mismo; y la relación con los otros también vale para completar los materiales de estudio.* (EI-29, mujer, 21 años, I)

*El ambiente de clase de mi grupo de titulación tiene influencia directa en mi forma de aprender. Si tengo oportunidad de entender bien la materia en clase, luego se me hace más fácil estudiar; con solo leer ya tengo suficiente. (EI-38, mujer, 19 años, I)*

*Tiene influencia positiva porque el ambiente es verdaderamente bueno, me anima a venir a clase. (EF-37, hombre, 19 años, I)*

*Sí, positivo. Se ve buen ambiente, y eso me parece imprescindible para sentirnos todos a gusto. Sobre todo porque esta carrera está cosida a trabajos de grupo y presentaciones, por lo tanto, si tienes una relación estrecha con los compañeros, mejor. (CA-24, hombre, 21 años, P)*

Cabe mencionar la titulación de Educación Especial como la titulación en la que, más que una visión de grupo-clase, los alumnos tienen una visión o referencia de grupos de trabajo. Dos ejemplos:

*Sí, de manera positiva, mis compañeros de grupo y yo tenemos la misma manera de hacer los trabajos, y eso le favorece a nuestra forma de aprender. (EE-16, hombre, 30 años, P)*

*El ambiente que hay en un grupo en cierta medida tiene influencia en la manera de aprender, ya que hacemos muchos trabajos de grupo. Con algunos (compañeros de grupo) la experiencia ha sido positiva porque me he relacionado bien, pero con otros ha sido negativa, porque me han fallado y he tenido que hacer yo el trabajo. (EE-17, mujer, 18 años, I)*

No obstante para algunos el ambiente de aprendizaje de la titulación no influye excesivamente en el aprendizaje y para unos pocos ha resultado negativo.

*En general, mi manera de aprender ha sido la misma de siempre, y no creo que en ese aspecto el ambiente de clase haya tenido ninguna influencia. (EI-26, mujer, 20 años, S)*

*Ha influido, y puede ser que negativamente. Pero no pongo en duda que en buena medida que ha sido mi culpa, y si yo personalmente me esforzaría, el ambiente para mí también cambiaría. (LE-15, hombre, 18 años, P)*

Por último, recogemos una idea que trasciende al grupo-clase y que creemos debe ser tomada en cuenta: la influencia de los compañeros de piso. Por ejemplo:

*Sí, el ambiente de clase ha influido, pero sobre todo los compañeros de piso. Si alguien se ponía a estudiar, también me obligaban a mí a ponerme, y eso me daba un impulso positivo.* (E1-27, mujer, 18 años, P)

### **7.1.8.- Discusión de resultados**

A través de las cuatro preguntas pertenecientes al análisis sobre los cambios experimentados en HUHEZI a lo largo de su primer curso, las respuestas obtenidas fundamentalmente sugieren lo siguiente:

Las respuestas recogidas respecto a los cambios detectados en la forma de aprender aparecen en la misma dirección que las ya relatadas en el apartado 7.1.3. de este capítulo respecto al cambio en el uso de estrategias de aprendizaje, las cuales a su vez ya han sido contrastadas con los resultados de tipo cuantitativo del estudio longitudinal. De nuevo se observa por parte de la mayoría de los alumnos cierta evolución o cambio en estas estrategias hacia un uso de estrategias más “profundas”, todavía combinadas, no obstante, con otras de tipo superficial.

Las valoraciones de los alumnos sobre su experiencia en HUHEZI demuestran gran paralelismo con el nivel de satisfacción general medido cuantitativamente en el estudio longitudinal. Este nivel se ha recogido por medio del ítem bajo la denominación de “*Satisfacción con la titulación elegida*”, presente al final del cuestionario realizado a la mitad y a final del curso. La puntuación media obtenida de ese ítem de las dos mediciones<sup>75</sup> es de 7,74 ( $DT_{mitad}=1,26$ ;  $DT_{final}=1,34$ ). Aunque somos conscientes de que no estamos hablando exactamente de lo mismo, es evidente que ambas categorías se hallan en la misma dirección y que se componen de elementos comunes.

A su vez, se puede comprobar cómo los aspectos que los alumnos dicen que más han influido de manera positiva en ese nivel de satisfacción (la funcionalidad de las materias, las metodologías activas, el clima positivo de aprendizaje en el aula, entre otros) se corresponden con gran parte con los que componen la variable *percepción de variables alineadas constructivamente* respecto al contexto educativo de HUHEZI. Que la puntuación media para toda la muestra respecto a esta variable a final de curso se halle próxima a un 3,5 sobre 5 ( $Media=3,46$ ;  $DT=0,37$ ) sitúa ambos resultados (cuantitativos y cualitativos) en una misma dirección, aunque parece percibirse mayor positividad en las respuestas cualitativas que en las cuantitativas, representada por

---

<sup>75</sup> Para obtener esta puntuación, se ha calculado la media aritmética entre las puntuaciones medias de los dos cuatrimestres de toda la muestra.



esa puntuación media. No obstante, podemos decir que ambos tipos de resultados (cuantitativos y cualitativos) se refuerzan mutuamente en el análisis referido al cambio experimentado en HUHEZI.

Por último nos gustaría recoger de nuevo una idea que ya se ha apuntado anteriormente y que creemos debe ser tenida en cuenta: la influencia de los compañeros de piso. Aunque se trata solamente del comentario de un alumno, éste nos indica la posible influencia de una variable que no ha sido contemplada en esta investigación, y que tal vez debería ser integrada en futuras investigaciones. Al fin y al cabo, el primer año de universidad es un año de cambio en muchos aspectos, no solo académicos, y dadas las características de este momento psico-evolutivo, la relación con los iguales y las primeras experiencias de autonomía adquieren un peso importante en la vida del alumno universitario (González López, 2003; Masjuan, 2004; Sander, 2005) .

#### **7.1.9.- Análisis de la percepción de los alumnos sobre las características de un buen estudiante universitario**

Estimamos oportuno aclarar que con estas tres preguntas se persigue situar al alumno ante las características de un buen estudiante universitario desde diferentes ópticas:

- 1.- Desde una óptica de hetero-percepción, es decir, referida a qué es lo que ven en los otros para decir que son buenos estudiantes
- 2.- Desde una óptica de auto-percepción, es decir, referida a qué es lo que ven en sí mismos de buenos estudiantes, y qué les falta para serlo.
- 3.- Desde una óptica contextual, es decir, referida a qué es lo que tiene que tener (o hacer) un estudiante para que le vaya bien o, dicho en otras palabras, sea buen estudiante en HUHEZI.

PREGUNTA 5.a.- Intenta hacer un retrato-robot de los estudiantes que tienen buenos resultados en sus estudios, indicando sus características (no sólo las relacionadas con el estudio).

Las características que se mencionan respecto al retrato-robot de un alumno-tipo con buenos resultados académicos son predominantemente de carácter positivo, y, como se puede observar en la tabla 60, las podemos dividir en dos grupos: las referidas a aspectos más académicos, y las referidas a aspectos más personales.

**Tabla 60. Características del alumno-tipo con buenos resultados académicos**

<b>Características académicas</b>	<b>Características personales</b>
<b>De carácter positivo</b>	
Le gustan los estudios. Está deseoso de aprender. Pone atención en clase. En casa los trabajos al día. Se coge el tiempo que necesita tanto para los trabajos de grupo como para los individuales. Es inteligente o por lo menos capta las cosas rápido. Responsable, organizado, ordenado. Motivado. Tiene capacidad de concentración. Distribuye bien su tiempo (también en actividades extra-académicas). Sabe escribir y hablar bien. Domina idiomas. Constante, puntual, formal. Participa en clase – hace preguntas-hace críticas. No puede estar quieto.  Buen compañero – dispuesto a ayudar.	Sensible. Alegre. Sabe vivir el momento. Ve los defectos y los acepta. Sin intención de hacer daño. Está a gusto consigo mismo. Tiene una familia y un ambiente de amigos apropiado. Es capaz de tomar decisiones. Tiene gran imaginación.  Buen compañero – dispuesto a ayudar.
<b>De carácter negativo</b>	
Dedicar demasiado tiempo a los estudios, pierde vida.	Callado. Le cuesta tener amigos porque no sale mucho de casa. Un poco soso.

Si tuviésemos que destacar las características que más se repiten respecto a los aspectos académicos, éstas serían las siguientes: responsable, organizado, trabajador y constante (que lleva las cosas al día). Es decir, un alumno bastante autorregulado académicamente sobre todo a nivel de hábitos tanto en clase como en casa.

Además se hace mención de la motivación por los estudios, es decir, “que le guste o tenga ganas de aprender”:

*Lo más importante es que le guste lo que estudia y después administrar bien el tiempo. Además es una persona que pone atención, que le da importancia al proceso de aprendizaje. (EF-35, hombre, 18 años, S)*

*Es importante que le gusten los estudios que ha elegido, y que esté deseando aprender. (LE-6, mujer, 35 años, P)*

Por su parte, los aspectos de carácter no académico que más se repiten se relacionan con ser buen compañero y saber trabajar en grupo. También se observan expresiones que tienen que ver con dinamismo, pro-actividad, incluso optimismo e imaginación.

*El alumno que tiene buenos resultados en los estudios es trabajador. De esos que lo lleva todo al día. Además siempre está dispuesto a ayudar a los otros. En clase está atento y si en clase tiene algo que preguntar, siempre lo pregunta. (EI-38, mujer, 19 años, I)*

*Además de los estudios, tiene más cosas en la cabeza, por ejemplo los fines de semana trabaja (relacionándose con gente diferente) y a lo largo de la semana practica el deporte que le gusta. Así, administrando bien el tiempo, lo lleva todo adelante. (EI-36, mujer, 18 años, P)*

*Trabajador, activo, inquieto. Tiene gran imaginación y es consciente de lo que pasa a su alrededor. (CA-15, hombre, 34 años, P)*

*Creo que es una persona trabajadora, y además de tener facilidad para entender las cosas, es alguien que piensa en positivo. (EI-28, mujer, 18 años, P)*

Podríamos relacionar este retrato-robot con un alumno cuasi-autorealizado si no fuera porque algunos pocos alumnos, respecto a los aspectos de carácter negativo que se le observan opinan que esa “pro-actividad” resulta descompensada, pues la vuelca más en un terreno que en otro.

*Aprovecha poco la vida, le da más importancia a los estudios. Trabaja a diario para llevar los estudios al día y pone estos por delante de sus amigos o de su bienestar. (EF-37, hombre, 19 años, I)*

En general, como podemos deducir de las respuestas de los alumnos, éstas asocian al perfil de un alumno con buenos resultados características propias de un alumno con enfoque profundo de aprendizaje, caracterizado aquí como aquel que toma parte activa en sus estudios, se interesa y actúa en consecuencia.

PREGUNTA 5.b.- Valora si consideras que tú tienes esas características: ¿cuáles son tus puntos fuertes y cuáles crees que tendrías que mejorar?

Muchos de los alumnos llegan a considerar que poseen características en común con el alumno-tipo de carácter sobre todo personal; incluso repiten en sus puntos fuertes estas características de tipo personal que han asignado al alumno-tipo.

*Tengo algunas características: como punto fuerte, que ayudo a otros. Para mejorar: no hago las cosas diariamente sino a la semana. (LE-18, hombre, 19 años, P)*

*Punto fuerte: Ayudo. Motivado. Participativo. Trabajador*

*Para mejorar: Ser más positivo. Ser constante. (EE-15, mujer, 19 años, P)*

*Sí, pero no los pongo en práctica. Para mejorar: entregar los trabajos a tiempo, estudiar más. (EF-27, hombre, 19 años, P)*

Por eso, es lógico observar que a la hora de considerar qué tendrían que reforzar o mejorar los alumnos en contraste con este alumno-tipo, se mencionen aspectos de tipo académico (por ejemplo, los relacionados con estrategias de estudio, con constancia y dedicación), más que de tipo personal.

*Unos sí, otros no. Se escuchar y hacer conexiones entre conceptos, pero no soy muy hábil cogiendo apuntes y casi no estudio hasta que no llega la época de exámenes. (CA-12, mujer, 18 años, S)*

*La verdad es que no. Mi principal punto fuerte es que cuando me gusta una asignatura la trabajo con ganas. Tendría que mejorar la distribución de mi tiempo: no le dedico mucho tiempo a mis estudios. (CA-35, mujer, 18 años, S)*

Si bien los alumnos identifican ciertos aspectos relacionados con los hábitos de estudio como pendientes de mejora, en general puede hablarse de una buena autopercepción académica, con capacidad para la identificación de sus puntos débiles, pero no excesivamente autocrítica.

PREGUNTA 5.c.- ¿Qué consejo(s) le darías a un estudiante que comienza a estudiar en HUHEZI con respecto a la forma de estudiar?

En lo referente a los consejos que darían a un alumno que fuese a matricularse en HUHEZI, destacan especialmente los consejos referidos a que hay que venir

dispuesto a trabajar desde el primer día, que se trabaja mucho en clase, que hay que estar dispuesto para trabajar en grupo (ser abierto y sociable), y que hay que llevar las cosas al día, ser constante y no dejar todo para el final. Una alumna resume perfectamente las distintas aportaciones recogidas:

*Tal vez que la metodología de HUHEZI es muy diferente a la de las clases que ha tenido anteriormente, pero que se aprende mucho, aunque a veces no lo parezca. Que en el futuro el modo de dar clases a nuestros alumnos será como el que nosotros recibimos aquí en HUHEZI, nosotros vivimos lo que luego haremos. Que el modo de aprender se basa en la funcionalidad, en lo práctico, y que se trabaja tanto individualmente como en grupo, puesto que luego tendrá que trabajar con gente. Que por medio del ABP y de los trabajos se aprende mucho, ya que a partir de un problema o una pregunta tienes que hacer una reflexión profunda, y también leer mucha información para llegar a poder responder a esa pregunta. Que en general hay un ambiente muy agradable, y que se sentirá valorado en todo momento. Que si tiene cualquier problema, sus profesores y compañeros siempre estarán dispuestos a ayudarlo. Y por último, le diría que tiene que estar dispuesto a trabajar mucho fuera de clase, y que eso le ayudará a que en la época de exámenes no tenga que estudiar tanto. (LE-6, mujer, 35 años, P)*

Además de los anteriores, se dan otros dos tipos de consejos que nos parecen dignos de recogerse aparte, ya que nos hablan de dos aspectos que nos parecen fundamentales: aspectos de tipo motivacional y de tipo estratégico. Así respecto al primero recogemos las siguientes aportaciones:

*Le diría que es interesante y útil lo que aquí se aprende. Y bonito. (CA-15, hombre, 34 años, P)*

*Le diría que disfrute, que esté atento en clase y que tendrá una buena experiencia. (CA-4, mujer, 18 años, P)*

*Mis consejos son estos: que tenga ganas de trabajar, que venga motivado, que piense en positivo imaginando que va a aprender muchas cosas nuevas, y que esté dispuesto a trabajar en grupo. (EE-15, mujer, 19 años, P)*

*Que se anime, que lo va a llevar mejor de lo que imagina, siempre que trabaje. Y que quite el miedo a ir a la universidad, que aquí surgen diferentes relaciones (con la gente). (EI-29, mujer, 21 años, I)*

Y respecto al aspecto estratégico, encontramos las siguientes aportaciones:

*Que entienda lo que estudia y que no estudie de memoria. (EI-39, mujer, 18 años, I)*

*El primer paso es entender. Le recomiendo poner los cinco sentidos en clase y demostrar interés. (EF-29, mujer, 21 años, I)*

*Que no se puede aprender sin entender. (EF-35, hombre, 19 años, I)*

*Que no vaya a un examen con la asignatura estudiada, sino con la asignatura aprendida. En HUHEZI valoran lo que demuestras saber, no lo que te sabes de memoria. (CA-35, mujer, 18 años, S)*

*El consejo que le daría sería el siguiente: que esté atento en clase y así tiene hecho más de la mitad del trabajo; y que intente llevar los trabajos al día, porque si no en el último momento se va a ahogar. Por último, que si no entiende algo, que no tenga miedo de pedir ayuda, tanto a los profesores como a los compañeros, ya que están dispuestos a ayudar. (EI-38, mujer, 19 años, I)*

Las características descritas sugieren que los alumnos parecen detectar ciertas señales de que en HUHEZI predomina un tipo de enseñanza que tiende a potenciar aspectos de tipo motivacional y estratégico muy relacionados con el desarrollo de un enfoque profundo de aprendizaje en los alumnos.

#### **7.1.10.- Discusión de resultados**

Los resultados recogidos de la pregunta 5.a. sugieren que en general el alumno de HUHEZI concibe a un buen estudiante o a un alumno con buenos resultados como aquel que posee características correspondientes al alumno con enfoque profundo de aprendizaje. Mediante los resultados de la pregunta 5.b. se observa que estos alumnos se identifican con las características de ese estudiante con enfoque profundo sobre todo a nivel motivacional, mientras que en lo referente a estrategias de aprendizaje encuentran en sí mismos más aspectos de mejora. Estos resultados vienen a respaldar lo expuesto en la discusión de resultados de los apartados 7.3. y 7.4.1., donde se detecta la convivencia de motivación relacionada con enfoque profundo y estrategias combinadas relacionadas tanto con enfoque profundo como con enfoque superficial.

Atendiendo al modelo teórico en el que nos situamos, desde ambos frentes (las conclusiones derivadas de las estrategias que los alumnos dicen utilizar por una parte,

y la autopercepción de sí mismos en contraste con un buen estudiante por otra) se constata la necesidad de cierta mejora en cuanto a estrategias de aprendizaje, de manera que se impulse el uso de estrategias de aprendizaje más “profundas”.

No obstante, por otro lado, examinando las características necesarias para estudiar en HUHEZI relatadas por los alumnos, parecen sugerirse que estos aprecian ciertas evidencias de que el tipo de enseñanza predominante en HUHEZI, cuanto menos, tiene como objetivo potenciar aspectos de tipo tanto motivacional como estratégico muy relacionados con el desarrollo de un enfoque profundo en los alumnos. Nos parece importante resaltar que entre todas las variables analizadas en el estudio longitudinal, la variable *enfoque profundo* es la que más aumenta su puntuación media, presentando la mayor diferencia de medias entre la medición del inicio de curso y la del final.

## **7.2.- ANÁLISIS CUALITATIVO RESPECTO A LA VARIABLE ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Con este análisis, como ya se ha avanzado anteriormente, nuestro objetivo es aportar validez convergente a la base teórica que sustenta esta investigación respecto a los distintos tipos enfoques de aprendizaje que pueden observarse en los alumnos universitarios. Para ello se realiza un contraste entre las características que teóricamente describen el enfoque profundo y superficial de aprendizaje (son las mismas expuestas en el apartado 2.2.) con las respuestas recogidas en las entrevistas, de manera que podamos ejemplificar las características “teóricas” de un perfil determinado con respuestas reales de alumnos.

El procedimiento seguido ha consistido en los siguientes pasos:

- 1.- Mediante el procedimiento estadístico de “informe de casos”, se obtiene la clasificación de los alumnos entrevistados basada en los clusters o conglomerados de enfoques de aprendizaje obtenidos para la tercera medición realizada a final de curso.
- 2.- Se identifica a cada uno de los 33 alumnos entrevistados con el perfil determinado por esa clasificación al final del curso.
- 3.- Se recupera del marco teórico de esta tesis (apartado 2.2.) la caracterización de los dos enfoques-tipo de aprendizaje: enfoque profundo y superficial. Recordamos que esta caracterización se estructura en base a distintas categorías: concepciones de aprendizaje, tipo de motivación hacia el aprendizaje, emociones asociadas al aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

4.- Una vez identificados los alumnos con su enfoque correspondiente, así como las características propias de cada enfoque, se examinan las entrevistas escritas de los alumnos.

5.- Se eligen las respuestas escritas más representativas para cada perfil de enfoque concreto, y posteriormente se van asignando estas respuestas a cada caracterización de enfoque, de manera que contribuyan a ilustrar y ejemplificar la categoría de ese enfoque.

6.- Como resultado, se obtiene la ejemplificación de un alumno-tipo que presenta enfoque profundo de aprendizaje y otra de un alumno que presenta enfoque superficial de aprendizaje, estando compuesta esta ejemplificación por las respuestas que se han considerado más ilustrativas o que mejor expresan cada enfoque<sup>76</sup>.

7.- Teniendo en cuenta que el enfoque indefinido de aprendizaje no se constituye como una categoría teórica respecto a los tipos de enfoques de aprendizaje, si no que se supone resultado del continuo existente en la conceptualización del enfoque de aprendizaje, nos ha parecido que resulta enriquecedor ilustrar algunas de las características de este perfil, poder poner “cara” a un alumno con enfoque indefinido y examinar en qué medida muestra ese perfil mixto. Así, presentamos el estudio de un caso de un alumno con enfoque indefinido como colofón al análisis cualitativo respecto a los enfoques de aprendizaje.

Queremos señalar que, además de aportar evidencia de validez externa (Elosua, 2005) por medio de estos ejemplos a la caracterización teórica de la variable de enfoques de aprendizaje, con este análisis también se hace un intento por contribuir los estudios de corte cualitativo existentes (entre otros, Jackling 2005b; McCune, 2001; Phan, 2008a; Ramdsen, 1979), especialmente escasos en el ámbito estatal.

### **7.2.1.- Análisis del perfil de los alumnos con enfoque profundo de aprendizaje**

**Concepciones:** Estos estudiantes suelen presentar una concepción del aprendizaje de tipo cualitativo, es decir, centrada en transformar o cambiar la forma de ver o situarse en el mundo y en promover el desarrollo personal.

---

<sup>76</sup> Queremos expresar con ello que respecto a las respuestas recogidas relacionadas con un mismo enfoque y que se presentan en los siguientes apartados, la intención subyacente en la elección de unas respuestas y no otras ha sido puramente ilustrativa o descriptiva de dicho enfoque y no de representatividad según diferentes criterios (edad, sexo o titulación).



*Aprender consiste en apropiarse una capacidad: Aprender es abrir los ojos, tener una actitud activa, mantenerse atento. (CA-15, hombre, 34 años)*

*Lo que aprendes siempre te aporta algo más de lo que parece. También te involucras tú, (EE-7, hombre, 20 años).*

En general se sienten agentes activos capaces de ir creando su propia realidad, acompañados por una necesidad clara de autodominio y autonomía.

*Ahora aquí estoy con ganas y lleno de ilusión, porque esto es lo que quiero, y porque pienso que en la vida además de que las oportunidades aparecen, también las puede crear uno mismo. (EE-16, hombre, 30 años)*

*Aprender es saber hacer cosas, que las dominas y las pones en uso cuando lo crees necesario. (LE-4, mujer, 19 años)*

Su vía principal para ello es la actividad metacognitiva mediante la cual identifican las interrelaciones entre todos los ámbitos de aprendizaje y transfieren aprendizajes de un ámbito al otro.

*Creo que aprender es desarrollar las capacidades necesarias para hacer frente a la vida. En la palabra "vida" meto tanto el desarrollo profesional como el personal. Al fin y al cabo, aprender es ir mejorando en los dos (terrenos). (EI-29, mujer, 21 años)*

### **Motivación:**

Expresan un interés claro e intrínseco por llegar a entender las materias, por abordar las tareas de manera que de ellas puedan extraer significado y se enriquezcan personalmente. Les gusta avanzar, mejorar para hacer las cosas bien y llegar a conocer a fondo los temas o tareas en las que se implican. Se hacen preguntas y buscan respuestas.

*Para aprender tengo que ver que hago las cosas mejor que antes, que he mejorado...eso me anima a trabajar más a fondo. (LE-4, mujer, 19 años)*

*Por medio del ABP y de los trabajos se aprende mucho, ya que a partir de un problema o una pregunta tienes que hacer una reflexión profunda, y también leer mucha información para llegar a poder responder a esa pregunta. (LE-6, mujer, 35 años)*

### **Emociones:**

Experimentan el aprendizaje como una actividad asociada a algo satisfactorio, con la que disfrutan. Aprender supone placer y asocian al aprendizaje a sentimientos

positivos como son: sentirse interesado, sentir que se hace algo importante y significativo para la persona, sentir que se está ante un reto o un desafío y que se tiene capacidad para superarlo...

*Para mí, aprender más que una carga es un privilegio, o una suerte. Si en el módulo me siento bien, aprendo con gran placer. (EI-26, mujer, 19 años)*

*Soy activo, tengo imaginación y me gusta saber qué pasa. (CA-15, hombre, 34 años)*

*Cuando estoy aprendiendo cosas nuevas siento satisfacción. Después de aprender me siento a gusto porque conozco cosas nuevas. (EI-29, mujer, 18 años)*

Si bien las emociones positivas mencionadas son las más frecuentes, no resulta extraño en estos alumnos que en ocasiones experimenten cierto estrés o ansiedad relacionada con un sentimiento de excesiva responsabilidad o perfeccionismo.

*Uno de mis defectos es que me responsabilizo demasiado y al final me estreso. (EI-26, mujer, 19 años)*

### **Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias cognitivas que utilizan están al servicio de conseguir la mayor comprensión posible de la materia a trabajar. Para ello, establecen conexiones significativas entre la nueva información y los conocimientos previos ya adquiridos. A su vez, su actividad cognitiva no se circunscribe a una sola tarea o materia sino que planea entre distintas tareas y materias, de manera que las relaciona e integra a todas una red de interconexiones conceptuales y de significado.

*El primer paso es entender. Le recomiendo poner los 5 sentidos en clase y demostrar interés. Luego, al unir todo eso a los apuntes, lo entenderá mejor. (EI-29, mujer, 18 años)*

*En mi proceso de aprendizaje utilizo la imaginación y las imágenes que me resultan conocidas. (CA-15, hombre, 34 años)*

*Primero leo el tema. Luego, usando la lógica, intento entender los conceptos y unirlos. Para eso utilizo la lógica, no la memoria. Usando la lógica se pueden sacar conclusiones y se aprende más con eso. (EI-29, mujer, 18 años)*

No excluyen ningún estímulo como fuente de actividad cognitiva o de aprendizaje. Identifican elementos de diferentes ámbitos (académicos y extra-académicos) y los interrelacionan. Por lo tanto, consideran que es posible aprender de todo.

*Está muy bien mezclarse con gente diferente, si tienes las orejas abiertas, se puede aprender de todas las personas, empezando por la que está en el bar. (EE-16, hombre, 30 años)*

*Yo creo que hay personas que le sacan provecho a cualquier cosa, entonces...por ejemplo si de primero coges diseño gráfico y el uso de la cámara...y luego el programa "index" (?)...;de ahí se saca un puesto de trabajo! (CA-15, hombre, 34 años)*

*Aprender es algo que hago a diario y en todo momento, pero no se cómo, es algo mío. (EI-39, mujer, 18 años)*

*Viajando, conociendo culturas diferentes, hablando con la gente, viendo museos, aprendiendo otros idiomas... así también se aprende. (CA-6, hombre, 19 años)*

No recogen la información referida a la materia de manera pasiva, si no que de manera crítica buscan la lógica y elaboran razonamientos de manera activa. Intentan relacionar los argumentos teóricos con las evidencias prácticas.

*La mejor manera es unir teoría y práctica. Si no encuentro relación con algo práctico o de la vida real, que tenga sentido...pues me va peor. (LE-4, mujer, 19 años)*

*Por ejemplo, en el examen del segundo módulo de ABP, que era un examen con apuntes, en ese caso me reunía con otros compañeros. Por las tardes cogíamos un aula y elaborábamos nuestros apuntes. Luego, como en el ABP, nos imaginábamos unos casos, y aplicábamos los apuntes a esos casos. (EE-16, hombre, 30 años)*

Siempre que consideren que van a cumplir de manera más eficaz sus objetivos y dependiendo de las exigencias del contexto, son flexibles a la hora de cambiar de estrategias de trabajo.

*Yo estaba acostumbrada a hacer fichas, pero aprendía esas fichas de memoria y las olvidaba en dos semanas. Ahora aquí, como hacemos bastante práctica, pues eso se te queda y no se te olvida. Ahora al trabajar mediante problemas en el ABP en el examen me ha ido bien, pero no porque lo sabía de memoria, sino porque lo entendía todo de manera lógica. (EI-26, mujer, 19 años)*

*Antes tenía que estudiar todo de memoria. Ahora, en cambio, casi no estudio nada de memoria, excepto algunos conceptos específicos. (LE-6, mujer, 34 años)*

Demuestran responsabilidad y constancia respecto al trabajo diario, tanto en la clase como en fuera de ésta; es decir, cumplen con sus tareas y se esfuerzan en el día a día. Para ello planifican su trabajo, tanto a corto como a largo plazo, lo cual les beneficia en el mantenimiento del esfuerzo en periodos prolongados de tiempo.

*Me organizo, establezco las horas de trabajo y los descansos, y al final repaso todo.* (CA-4, mujer, 18 años)

*Mi método de estudio es sencillo: los fines de semana voy resumiendo lo que hemos trabajado a lo largo de la semana y así voy interiorizando las materias.* (EI-29, mujer, 19 años)

*Para aprender a hacer algo, me esfuerzo una y otra vez, hasta apropiarme de ello.* (CA-15, hombre, 34 años)

*Primero tengo que leer y entenderlo. Después, si se puede, lo que tengo que trabajar intento repartirlo en partes más pequeñas, y entresaco lo más importante. Primero estudio eso, lo más importante, para asimilarlo bien. La razón de repartir el material en partes más pequeñas no es otra que para motivarme, porque pienso: "ahora ha sido un trozo pequeño pero poco a poco será un trozo grande".* (CA-24, hombre, 21 años)

## **7.2.2.- Análisis del perfil de los alumnos con enfoque superficial de aprendizaje**

### **Concepciones:**

Este tipo de alumnos entienden el aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa según la cual aprender consiste básicamente en adquirir información.

*Para poder decir que he aprendido algo es que he conocido una cosa nueva. Por ejemplo, para poder decir que he aprendido los ritmos biológicos de los niños, he aprendido que a cada uno se le debe de dar su tiempo.* (EI-33, mujer, 18 años)

*Aprender para mí es conseguir conocimientos nuevos sobre un tema.* (EI-38, mujer, 19 años)

*Aprender es conocer información sobre un tema, por ejemplo un tema dado por el profesor* (CA-6, mujer, 18 años)

Esta adquisición de información, ideas, conceptos y contenidos les interesa de cara a la evaluación con el fin de reproducirla lo más fielmente posible.

*Aprenderte algo es ser capaz de contarlo en el examen sin mirar (los apuntes). (EF-35, hombre, 18 años)*

*Cada persona sabe cuándo ha estudiado para aprobar un examen; si ha estudiado mucho y si tiene conocimientos sobre ese examen, casi seguro que tiene que aprobar ese examen. (EF-28, hombre, 21 años)*

*...luego me pongo de cara al examen y me aprendo las palabras que necesitaré para aprobarlo. (CA-35, mujer, 18 años)*

### **Motivación:**

El aprendizaje en sí mismo no es el fin que persiguen, sino que se convierte en el medio por el cual cumplen con las exigencias de la evaluación o responden a las tareas demandadas. Su motivación se centra en evitar el fracaso realizando el esfuerzo mínimo, en cumplir con la tarea como se cumple con algo que “hay” que hacer, pero sin implicarse de manera personal, sin extraer de ella significados para su propio desarrollo.

*A la hora de hacer los trabajos individualmente, o para preparar exámenes, que lo haga en grupo, que se pasa mejor. (EE-14, hombre, 19 años)*

*Lo más importante es tener claro qué es lo que van a pedir en el examen, aunque nos parezca una tontería. Así, además echará menos tiempo empollando y ese tiempo lo puede aprovechar para su vida. (EF-34, hombre, 20 años)*

*Que entregue los trabajos a tiempo, aunque sean un poco flojos. (CA-12, mujer, 18 años)*

### **Emociones:**

Al considerar el aprendizaje como algo demandado, no elegido, como una carga de la que hay que librarse, emocionalmente tienden a asociar éste con aburrimiento y nerviosismo.

*Para mí es algo aburrido y me siento como atado en casa. (EF-35, hombre, 18 años)*

*Tengo que mejorar en los trabajos individuales, no soy constante y muchas veces me puede la pereza. (EE-15, mujer, 19 años)*

*Estudiar es un trabajo duro y como soy inquieto, me despisto fácilmente. (EF-34, hombre, 20 años)*

Además, tienden a considerar que las tareas les llevan demasiado tiempo (consideración más psicológica que real) y no se muestran satisfechos con lo que hacen. Normalmente su percepción como estudiante se resiente y tiende a ser negativa o a falta de aspectos académicos apropiados.

*Yo necesito lo típico: esforzarme más, estudiar más, trabajar más...* (EE-14, hombre, 19 años)

*Como ya he dicho, soy bastante vago.* (EF-34, hombre, 20 años)

*Creo que no soy muy hábil cogiendo apuntes, no se distinguir bien qué apuntar y qué no. Luego cuando me pongo en casa, se me va mucho tiempo.* (CA-12, mujer, 18 años)

*A pesar de que saco el trabajo adelante, me cuesta mucho. Puede ser que por falta de entrenamiento o porque nunca lo he hecho bien.* (EE-15, mujer, 19 años)

### **Estrategias de aprendizaje**

Se centran más o dan prioridad a actividades de bajo nivel cognitivo como memorizar o aprender al pie de la letra, hacer listas o esquemas sin conexiones, con independencia entre los elementos. Se fijan en aspectos muy concretos de los contenidos o materias (detalles, términos...) y no tanto en su significado o en los razonamientos que los sustentan.

*Para aprender, primero leo y subrayo lo más interesante. Luego hago un esquema y cuando creo que me lo se de memoria, lo compruebo.* (EF-34, hombre, 19 años)

*Las palabras que necesito para aprobar el examen me las estudio, pero no las aprendo.* (CA-35, mujer, 18 años)

*Primero leo los apuntes y voy subrayando. Luego saco las ideas principales de la lectura y repitiéndolas en voz alta intento memorizarlas.* (EI-27, mujer, 18 años)

*Antes de nada, lo primero que hago es reunir todo el material de estudio. Luego leo todo y en una segunda lectura subrayo las ideas principales. Después lo paso todo a limpio y lo leo otras tantas veces hasta que creo que me lo sé.* (EI-33, mujer, 18 años)

Incluso cuando intentan ir más allá de la mera reproducción, tienden a abordar las tareas como una mera repetición “asimilada” de los contenidos trabajados, sin relacionar los distintos elementos entre sí o darles un mayor significado personal.

*Primero leo una y otra vez las frases que me quiero aprender; luego las entiendo y las escribo con mis palabras.* (EI-33, mujer, 18 años)

*Leo por trozos lo que tengo que estudiar y en una hoja en blanco escribo lo que se me ha quedado en la cabeza. Después leo de nuevo para quedarme con lo que no sabía.* (EI-28, mujer, 18 años)

A consecuencia de sus estrategias cognitivas de bajo nivel, normalmente se aburren estudiando o realizando actividades académicas, por lo que tienden a dejar las tareas sin acabar o sin llegar al objetivo a conseguir. La actividad académica en general, y el trabajo en casa en particular, les parece algo repetitivo y poco atractivo que tienden a evitar.

*Estudio de noche o de día, en mi habitación, y me cuesta mucho centrarme y empezar a estudiar. Durante el día no puedo estudiar porque no puede aguantar sin salir a la calle.* (EE-14, hombre, 19 años)

*...no puedo estar estudiando mucho tiempo porque me cansa mucho.* (EF-35, hombre, 18 años)

*La peor cosa que tengo es que muchas veces no acabo las cosas que tengo que hacer, a veces porque me aburro y otras veces porque se me hace tarde.* (CA-12, mujer, 18 años)

Normalmente no planifican su trabajo académico. Tienden a trabajar por impulsos o “ganas”, lo que unido al hecho de que el trabajo académico no les resulta nada atractivo, hace que dejen todo hasta el último momento: el día del examen o el último día para entregar un trabajo.

*Yo en las clases pongo atención, y hago los ejercicios que nos mandan, pero al llegar a casa no repaso las cosas del día y lo dejo todo para el último momento. Eso es lo que tendría que mejorar.* (EI-33, mujer, 18 años)

*Yo no preocupó o me agobio demasiado: solo estudio cuando tengo ganas; por ejemplo, igual a las cuatro de la tarde no tengo ganas, pero si a las ocho de la tarde me veo capaz y con ganas, entonces es cuando estudio.* (EI-29, mujer, 21 años)

*En clase estoy atento, y cuando falta un día para el examen estudio todo de memoria.* (EF-34, hombre, 20 años)

*Según qué es lo que tengo que estudiar: si es literatura o algo así, estudio en mi habitación para no despistarme; si son ejercicios, me gusta hacerlos fuera de mi habitación. Ahí me concentro más, pero no me gusta.* (EF-35, hombre, 18 años)

Se muestran poco flexibles respecto a cambios en sus estrategias y hábitos de aprendizaje.

*Siempre utilizo el mismo método de estudio.* (EI-33, mujer, 18 años)

*Sigo estudiando igual, no he cambiado mi metodología.* (EE-14, hombre, 19 años)

*Siempre he tenido un modo parecido y ahora también; igual ahora más que el modo ha cambiado el contenido.* (EF-35, hombre, 18 años)

### **7.2.3.- Conclusiones parciales**

Como ha podido observarse a lo largo de este análisis cualitativo sobre la variable *enfoques de aprendizaje*, las respuestas dadas por nuestros alumnos según el cluster de enfoque en el que se encuentran clasificados (profundo/superficial) en general apoyan con evidencias las referencias teóricas descritas. No obstante, también es cierto que no siempre se ha podido ejemplificar con la misma consistencia unos aspectos u otros, dado que las respuestas son limitadas y son las que son. En algunos casos la correspondencia entre lo escrito por el alumno y la caracterización del enfoque ha sido prácticamente directa o evidente, y en otros es más indirecta y queda más o menos sugerida. Hay que señalar que la entrevista escrita presenta aquí sus límites, puesto que de tratarse de una entrevista oral, siempre hubiese existido la posibilidad de pedir más explicaciones o evidencias al alumno. Este es un aspecto que debe considerarse en próximas investigaciones.

### **7.2.4.- Análisis del caso de un alumno con enfoque indefinido de aprendizaje**

Por último, dado que la clasificación en cluster o conglomerados ofrece la posibilidad de ir más allá de la dicotomía de enfoque profundo – enfoque superficial, hemos considerado oportuno dedicarle también un apartado al enfoque indefinido de aprendizaje.

En principio este tipo de enfoque no se constituye como una categoría teórica respecto a los tipos de enfoques de aprendizaje, si no que se supone resultado del continuo existente en la conceptualización del enfoque de aprendizaje. Expresado de otra manera, a la persona con enfoque indefinido se le suponen aspectos propios del enfoque profundo y otros propios del superficial. Con esa consideración podría ser suficiente, y de hecho, es así como aparece caracterizado en la bibliografía que refiere este enfoque. De todas formas, nos ha parecido que resulta enriquecedor ilustrar algunas de las características de este perfil, poder poner “cara” a un alumno con enfoque indefinido y examinar en qué medida muestra ese perfil mixto.



## El caso de Marta

El caso que referimos es el de Marta, una alumna de 21 años. Entre los 33 alumnos de los que disponemos de entrevista escrita, la señalamos junto a otros dos alumnos por mostrar un enfoque indefinido al final del curso, que es cuando hemos recogido los datos cualitativos mediante la entrevista escrita. Entre estos tres candidatos posibles, se elige a Marta por ser, además de expresiva en el relato de sus impresiones por escrito, la que mejor representa el carácter de este enfoque. Además, también tenemos a nuestra disposición una corta autobiografía académica que los alumnos de primero escribieron para el primer módulo introductorio de comienzo de curso; en dicho ejercicio se les interrogaba sobre su biografía académica, sus motivaciones y expectativas al elegir HUHEZI y la titulación, etc.

Si se examinan en la tabla 61 y 62 los resultados arrojados por Marta en el “Informe de casos”, puede observarse su evolución respecto a las variables principales y otros aspectos relevantes. He aquí una tabla-resumen de esa evolución representada por las medias obtenidas en cada medición para cada variable:

**Tabla 61. Puntuaciones de Marta extraídas del “informe de casos” respecto a las variables principales en las tres mediciones (valores de 1 a 5)**

	Inicio de curso (1ª medición)	Mitad de curso (2ª medición)	Final de curso (3ª medición)
Auto-percepción académica	3,75	3,88	3,88
Autorregulación académica	3,25	3,75	3,94
Clasificación en enfoques	Superficial	Profundo	Indefinido
Percepción variables contextuales	2,80	3,90	3,70
Percepción desarrollo comp. transv.	3,30	3,84	3,70

**Tabla 62. Puntuaciones de Marta extraídas del “informe de casos” respecto notas, horas dedicadas al estudio y satisfacción con la titulación en las tres mediciones**

	Inicio de curso (1ª medición)	Mitad de curso (2ª medición)	Final de curso (3ª medición)
Notas (1 a 10)	(Acceso univ.) 6,70	(1ª cuatrim.) 7,17	(2º cuatrim.) 7,42
Horas semanales dedicadas al estudio	8	15	18
Satisfacción con la titulación (1 a 10)	--	9	9

A modo de resumen se puede decir que Marta ha mejorado su autopercepción académica, así como especialmente su percepción de las variables contextuales alineadas constructivamente y su percepción del desarrollo de competencias transversales, siendo esta mejora más evidente en el primer cuatrimestre (teniendo en cuenta la diferencia de puntuaciones medias entre la primera y segunda medición). A su vez, a lo largo de todo el año ha mejorado evidentemente en autorregulación académica y sus notas son mejores. También ha ido aumentando el tiempo de dedicación a los estudios.

En lo que respecta a enfoques de aprendizaje, Marta pasa de quedar clasificada al comienzo de curso en el grupo de enfoque superficial a hacerlo en el grupo de enfoque profundo después de transcurrido el primer cuatrimestre. En cambio, en el transcurso del segundo cuatrimestre, aunque su nivel global de satisfacción se mantiene alto, se percibe cierta disminución en la percepción de variables contextuales alineadas constructivamente y el desarrollo de competencias transversales, y queda clasificada dentro del grupo de enfoque indefinido.

Si bien este es el retrato “cuantitativo” de Marta en su primer curso en HUHEZI, seguidamente analizaremos sus impresiones de corte “cualitativo”, de manera que podamos contrastar ambos tipos de resultados. Para ello, iremos describiendo las características que esta alumna expresa relacionadas con el enfoque correspondiente.

#### **Respecto al enfoque profundo:**

Marta explicita claramente el cambio que ha experimentado en su forma de entender el aprendizaje. Por lo que expresa parece sugerirse un cambio de una concepción cuantitativa a otra más cualitativa, más relacionada esta última con el enfoque profundo de aprendizaje.

*Hasta ahora, asociaba “aprender” con lo que había que saber para aprobar los exámenes. Ahora, en cambio, creo que aprender es desarrollar las capacidades necesarias para hacer frente a la vida. En la palabra “vida” meto tanto el desarrollo profesional como el personal. Al fin y al cabo, aprender es ir mejorando en los dos (terrenos).*

Marta muestra flexibilidad a la hora de cambiar de estrategias de trabajo según las exigencias del contexto, y lo representa como algo positivo y que le ha ayudado a cumplir de manera más eficaz sus objetivos de aprendizaje.

*Antes igual veía como algo imprescindible para aprender el hacerlo en casa y sola. Hoy en día, en cambio, creo que cambiar de sitio y de ambiente me ayuda.*

Además, ahora parece haber ampliado su visión e identifica estímulos cognitivos de diferentes ámbitos (académicos y extra-académicos) de los que también es posible aprender.

*No creo que solo se aprenda en casa. En otros sitios también se aprende mucho.*

### **Respecto al enfoque superficial**

Marta utiliza estrategias cognitivas centradas en el aprendizaje memorístico o, cuando menos, en el de tipo reproductivo. Además, no planifica su trabajo académico y lo aborda de manera inconstante, en función de sus ganas de ponerse a ello:

*Cuando me pongo delante de un tema lo que hago es leer varias veces lo que tengo que estudiar, luego subrayo las ideas principales y las apunto en un papel. Después intento poner esas ideas con mis palabras y, para acabar, intento memorizar lo que tengo en el papel.*

Debemos constatar, no obstante, que pese a que no planifica, (lo cual la situaría en el enfoque superficial) no podemos descartar que cuando aborda su tarea académica esta le resulte atractiva, ya que por otro lado parece asociar el estudiar con una emoción positiva (“*cuando tengo ganas*”).

*Yo no preocupo o me agobio demasiado: sólo estudio cuando tengo ganas; por ejemplo, igual a las cuatro de la tarde no tengo ganas, pero si a las ocho de la tarde me veo capaz y con ganas, entonces es cuando estudio.*

### **Respecto a la interrelación entre ambos enfoques**

En el terreno de las emociones y la motivación es donde Marta expresa una mezcla de aspectos que son difíciles de clasificar por enfoques. Y fáciles de entender por su historia personal.

Por su autobiografía al inicio del curso, sabemos que comenzó los estudios de Magisterio después de cursar tres años en unos estudios del ámbito tecnológico. A lo largo de esos tres años Marta experimentó varios “bajones” en su rendimiento académico (“el primer año debido a problemas personales no lo empecé muy bien”, “a pesar de todo no conseguí aprobar tantas como quería”), y su motivación (“a la segunda evaluación fui más fuerte, pero a pesar de eso...”) , a la vez que su auto-concepto académico se fueron resintiendo (“me estresé mucho cuando me di cuenta

de que todo lo que estudiaba no me daba resultado”). Al final optó por dejarlo (“empecé con ansiedad y dejé la carrera”).

Por lo que respecta a motivación, en su autobiografía Marta no habla de la razón por la que eligió magisterio, concretamente la titulación de Educación Especial. Si bien podríamos pensar que en un principio eligió Magisterio para, en contraposición a sus estudios anteriores, asegurar el éxito académico con una carrera más fácil de cursar, al examinar la casilla correspondiente en el “Informe de casos”, observamos que la motivación de tipo evitativa es baja (Media=1,67), mientras que se muestran igualmente altas tanto la motivación intrínseca (Media=4,67) como la instrumental (Media=4,25); es decir, no parece que la motivación de Marta sea ahorrarse dificultades. Indagando más en esto, por lo que se desprende de analizar el tipo de motivación dominante entre los alumnos de enfoque profundo de los que disponemos informe de casos, se observa que normalmente la motivación intrínseca se distancia más de la instrumental que en el caso de Marta. Ésta, en sus respuestas en la entrevista no parece responder a un patrón claro de motivación intrínseca, más ligada al enfoque profundo, y parece mantener una motivación más estratégica o instrumental, como expresa en la siguiente respuesta:

*Un módulo me parece bueno si creo que los temas que trabajamos me van a servir para el futuro. Si no veo que haya temas de los que vaya a sacar gran provecho, entonces el módulo me parece peor.*

En el terreno de las emociones Marta parece navegar entre dos corrientes. Por ejemplo, al comienzo de curso en su autobiografía decía así:

*Tengo cierto miedo de que esto vaya mal pero estoy con ganas. ¡A ver si tenemos suerte!*

Es decir, por una parte se mostraba motivada positivamente hacia la elección realizada, pero por otro aparecían dudas respecto a cómo le resultará esta nueva experiencia. A su vez, expresa un tipo de atribución causal externa (la suerte), poco concordante con una atribución interna más propia del enfoque profundo.

Al final de curso Marta parece hacer un balance positivo de su experiencia en HUHEZI, ya que de una autopercepción académica negativa centrada en “no verse capaz”, autopercepción que se relaciona con el enfoque superficial, ahora asocia su experiencia positiva con lo contrario, con “sentirse capaz”, más propio de alumnos con enfoque profundo

*Ha sido agradable. Comparado con mis estudios anteriores, hay una gran diferencia y así como antes no me sentía capaz de superarlos, ahora me parece que he recuperado esa capacidad.*

Parece que a ello ha contribuido en gran manera el ambiente que ha encontrado en HUHEZI al que indirectamente dota de emocionalidad positiva, tal vez en clara contraposición con lo vivido en su experiencia universitaria anterior.

*El buen ambiente siempre tiene influencia positiva porque ayuda a tomar confianza en uno mismo; y la relación con los otros también vale para completar los materiales de estudio. A un alumno que viene a HUHEZI le diría que se anime, que lo va a llevar mejor de lo que imagina, siempre que trabaje. Y que quite el miedo a ir a la universidad, que aquí surgen diferentes relaciones (con la gente).*

### **7.2.5.- Conclusiones parciales**

Con el caso de Marta, hemos querido reflejar una realidad que tal vez queda oculta bajo la clasificación dicotómica de los dos enfoques típicos de aprendizaje, y que puede ser el reflejo de ciertos estudiantes, bien por su historia académica, bien por otros motivos. No obstante, cuando la existencia de este enfoque se hace presente de manera evidente entre el colectivo de alumnos, también hay que pensar que el enfoque indefinido en los alumnos puede ser un reflejo de las características de ciertos contextos académicos. Long (2003) ofrece distintas explicaciones respecto a la aparición del enfoque indefinido, entre ellas: 1) este enfoque es producto de la disonancia que opera en el microambiente ante unos planes de estudio concretos, y 2) este enfoque reflejo de un período de adaptación o de evolución personal de un enfoque a otro. Respecto a Marta, en concreto, no resulta sencillo determinar cuál de las dos explicaciones se ajusta mejor a su caso: por una parte puede intuirse que ha experimentado una clara disonancia de ambientes al comparar las características del contexto educativo previo a HUHEZI y el que experimenta aquí; por otra parte, por sus comentarios parece también estar viviendo cierto cambio personal en la manera en cómo se percibe a sí misma como estudiante.

En cualquier caso, lo que se ha pretendido es ilustrar tanto las posibles características de este perfil intermedio como las variables del contexto académico que pueden intervenir en la evolución o cambio entre enfoques en una misma persona.



## **TERCERA PARTE: CONCLUSIONES**





## **CAPÍTULO 8**

---

### **CONCLUSIONES GENERALES**



## CAPÍTULO 8

### CONCLUSIONES GENERALES

#### 8.0.- INTRODUCCIÓN

Hemos organizado este capítulo en función de las conclusiones que son producto de nuestra investigación. Queremos señalar que estas conclusiones no se corresponden exactamente con el orden de los objetivos marcados aunque, por supuesto, los contienen. Recordamos que estos objetivos emergían de una amplia pregunta inicial:

*¿Qué impacto ejerce el contexto educativo de HUHEZI sobre nuestros alumnos respecto al desarrollo de un aprendizaje de calidad?*

Partiendo de esta pregunta de investigación formulábamos distintos objetivos clasificados en “Objetivos Generales” y “Objetivos centrados en enfoques de aprendizaje”:

#### OBJETIVOS GENERALES:

1) Analizar las características o el perfil de los alumnos al comienzo del primer curso respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad.

Pretendíamos analizar cuál es el perfil de entrada al primer curso de nuestros alumnos respecto a las variables principales y otras características previas a la universidad (nota de acceso a la universidad, nº de opción de carrera, horas semanales estudio, etc.), y si aparecen diferencias significativas dependiendo de aspectos socio-demográficos (sexo, edad, situación laboral, estudios de los padres, tipo de centro y de estudios previos a la universidad).

2) Analizar las características o el perfil de los alumnos al final del primer curso respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad.

En este caso analizaríamos cuál es el perfil de finalización del primer curso de nuestros alumnos respecto a las variables principales y otras características relacionadas con la universidad (horas semanales estudio y satisfacción con la titulación elegida, concretamente), y si aparecen diferencias significativas dependiendo de aspectos socio-demográficos

3) Analizar la evolución de las características o del perfil de los alumnos a lo largo del primer curso respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad.

4) Analizar y comparar los distintos perfiles y evoluciones resultantes en función de distintos escenarios metodológicos (en nuestro caso ABP y no ABP) relacionados con las distintas carreras universitarias – Magisterio y Comunicación Audiovisual -.

5) Analizar y comparar los distintos perfiles y evoluciones resultantes en cada titulación a lo largo de todo el primer curso.

#### OBJETIVOS CENTRADOS EN ENFOQUES DE APRENDIZAJE:

6) Aportar evidencia empírica respecto a la validación externa del cuestionario R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) a través de estudios en diferentes contextos educativos. Para lograr este objetivo se pretende validar el R-SPQ-2F en su adaptación al euskera.

7) Conocer y analizar la tipología de enfoques de aprendizaje de los alumnos al comienzo y al final de curso y analizar la evolución que experimenta esta tipología a lo largo del primer curso y en cada cuatrimestre en concreto, en función de las distintas titulaciones y escenarios metodológicos.

8) Contrastar las siguientes hipótesis, derivadas de las investigaciones existentes respecto a la relación entre diversas variables y los enfoques de aprendizaje:

HIP.1.: El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de auto-percepción del alumno sobre su rendimiento, el nivel de autorregulación académica y el rendimiento académico; mientras que el enfoque superficial lo hace de forma negativa.

HIP.2.: El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de percepción de variables contextuales de carácter socioconstructivista, el nivel de percepción de desarrollo de competencias transversales y la satisfacción por la titulación elegida; mientras que el enfoque superficial lo hace de forma negativa.

HIP.3.: Los escenarios educativos basados en metodologías activas como el ABP estimulan el enfoque profundo y contribuyen a la disminución del enfoque superficial en mayor medida que los escenarios educativos que no contemplan este tipo de metodología.

HIP.4.: La variable sexo se relaciona con la variable enfoques de aprendizaje, mostrando mayor enfoque profundo las mujeres, y mayor enfoque superficial los hombres.

HIP.5.: La variable edad se relaciona con la variable enfoques de aprendizaje, mostrando mayor enfoque profundo los alumnos de más edad, y mayor enfoque superficial los alumnos de menos edad.

En los próximos apartados, las conclusiones respecto a todos estos objetivos van a plasmarse en primer lugar por medio de un conjunto de conclusiones de carácter práctico o aplicado, directamente derivadas de los estudios desarrollados en los capítulos 5, 6, y 7. Estas conclusiones van a hacer referencia a la validación de los instrumentos, al perfil de entrada y salida de primer curso de los alumnos de HUHEZI, y a la evolución experimentada por éstos en función de diferentes criterios de agrupamiento (muestra general, muestras según los escenarios metodológicos y muestras por titulaciones). En todos los casos se abordan con mayor intensidad-profundidad las conclusiones relativas a enfoques de aprendizaje. En segundo lugar se presentan las conclusiones de carácter teórico relacionadas con las cinco hipótesis formuladas expresamente respecto a los objetivos relacionados con enfoques de aprendizaje. A continuación, derivadas de las conclusiones anteriores se plantean las posibles implicaciones educativas a tener en cuenta de cara a fortalecer el aprendizaje de calidad según los parámetros descritos. Por último, se abordan las limitaciones de la presente investigación y como cierre se perfilan posibles vías futuras que compensen dichas limitaciones y contribuyan a ampliar el horizonte de la investigación respecto al tema.

## **8.1.- CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN**

### **8.1.1.- Conclusiones respecto a la validación de los instrumentos**

Los instrumentos diseñados para medir o evaluar las distintas variables que intervienen en el aprendizaje de calidad de los alumnos universitarios adaptados o creados “ad hoc” en esta tesis han resultado validados. Es decir, han mostrado propiedades psicométricas de fiabilidad y validez adecuadas para propósitos de investigación.

Los instrumentos validados en total han sido siete, y han sido denominados, en función de las variables objeto de medición de la siguiente manera:

- “Cuestionario sobre motivación para la elección de titulación”
- “Cuestionario de atribuciones causales sobre el rendimiento académico”
- “Cuestionario sobre autopercepción académica”
- “Cuestionario de autorregulación académica”
- R-SPQ-2F (E) : Cuestionario de enfoques de aprendizaje
- “Cuestionario sobre la percepción de las variables contextuales”
- “Cuestionario sobre el desarrollo de competencias transversales”

Dichos cuestionarios pueden utilizarse conjuntamente, de manera que pueda observarse así la relación entre los distintos constructos o variables y, en consonancia con el marco teórico propuesto en esta investigación, aproximarse a la medida del aprendizaje universitario de calidad. Por otra parte, los cuestionarios pueden también utilizarse por separado como instrumentos diferentes para medir o evaluar una variable específica que interese especialmente.

Entre dichos instrumentos, en torno al R-SPQ-2F (E), instrumento destinado a la evaluación y medida de la variable central de este trabajo (los enfoques de aprendizaje), se formulaba uno de los objetivos específicos de esta investigación, concretamente el sexto objetivo, que se presentaba así: “6º objetivo: Aportar evidencia empírica respecto a la validación externa del cuestionario R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) a través de estudios en diferentes contextos educativos. Para lograr este objetivo se pretende validar el R-SPQ-2F en su adaptación al euskera.” Respecto al proceso de validación realizado, cabe destacar los siguientes aspectos:

- Este instrumento es el resultado de la adaptación al euskara a través de un proceso de *back-translation* del cuestionario original R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) sobre enfoques de aprendizaje. En este proceso se ha contado con la intervención directa de John Biggs, uno de los autores del instrumento original.
- Los niveles de fiabilidad o consistencia interna mostrados por el RSPQ2F (E) respecto a sus escalas y sub-escalas, se sitúan en plena concordancia con los resultados de otras investigaciones (Biggs et al., 2001; De la Fuente, 2008; García Berbén, 2005; Gargallo et al., 2006; Gibjels et al., 2005; Goh Swee-Choo, 2005; Leung y Chan, 2001; Leung y Kember, 2003; Sarzoza, 2007).
- La estructura factorial compuesta por dos escalas (enfoque profundo y enfoque superficial) ha sido confirmada, pero no así la estructura factorial compuesta por cuatro sub-escalas (motivo y estrategia de cada escala). Estos resultados coinciden con los obtenidos en las investigaciones de Abalde et al. (2001), Gargallo et al. (2006), Hernández Pina et al. (2005b), Mondéjar et al. (2007) y Justicia et al. (2008). A la luz de dichos resultados se obtiene mayor evidencia empírica de la falta de soporte suficiente para confirmar la estructura de cuatro factores en el R-SPQ-2F, mientras que sí quedaría confirmada la estructura no jerárquica de sólo dos factores. Es decir, de acuerdo con Justicia et al. (2008), quedaría así explicada la existencia de dos constructos latentes que representan a cada enfoque y que resultan de la combinación entre los ítems de motivo y estrategia. En consecuencia, no parece apropiado calcular puntuaciones separadas para motivo y estrategia dentro de cada enfoque.
- En lo que respecta a la validez externa del R-SPQ-2F (E) cabe destacar que las relaciones encontradas entre los enfoques de aprendizaje y otras variables teóricamente relacionadas con éstos son las esperables según la literatura al respecto. La naturaleza de estas relaciones se analiza más adelante, en el apartado destinado a las conclusiones teóricas.

En resumen, a la luz de las conclusiones expuestas, puede considerarse al R-SPQ-2F (E) en su adaptación al euskera del original R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) como un instrumento válido y fiable para fines de investigación.

Para finalizar, queremos constatar algunas particularidades que hemos observado en la revisión de literatura respecto a enfoques de aprendizaje, y más concretamente respecto a su medición mediante el cuestionario R-SPQ-2F:

- Frecuentemente no se relata explícitamente cuál ha sido la fórmula de asignación de enfoques realizado para cada alumno, lo cual dificulta la posibilidad de un contraste serio entre investigaciones. En la investigación presente se han descartado para el contraste exhaustivo o detallado de los resultados obtenidos las investigaciones que no explicitan la forma de asignación de enfoques realizada. De este tipo de investigaciones tan solo hemos tenido en cuenta los resultados de los análisis psicométricos de validación (análisis de fiabilidad y validez).
- Existen pocas investigaciones con muestras de alumnos de primer curso de enseñanza universitaria. Menos aún son las realizadas siguiendo un diseño longitudinal. La mayoría de las investigaciones se basan en un diseño de corte transversal y con muestras mixtas de alumnos de varios cursos.
- Respecto al proceso de traducción y adaptación del instrumento original de Biggs a otros idiomas, no siempre se detalla el proceso seguido.

En la presente investigación hemos pretendido subsanar las particularidades descritas con el objetivo de que este trabajo sirva como referente posible de comparación con otros y contribuya a ampliar el conocimiento sobre los enfoques de aprendizaje y su medición mediante el R-SPQ-2F.

### **8.1.2.- Conclusiones respecto al perfil de inicio y de finalización de los alumnos del primer curso**

En relación al perfil de inicio de primer curso, los alumnos de HUHEZI muestran una buena percepción académica de sí mismos, incluyendo una aceptable percepción de desarrollo de competencias transversales y nivel de autorregulación académica. También muestran en general una percepción positiva de las variables contextuales relacionadas con alineamiento constructivo respecto al contexto académico previo (bachillerato en su mayoría) a su entrada a HUHEZI.



A su vez, los alumnos presentan mayor enfoque superficial que enfoque profundo, y el tipo de motivación para elegir la titulación que predomina en ellos es la motivación intrínseca, es decir, la principal razón para elegir la titulación consiste en el deseo de conocer mejor ese mundo y/o como vía de autorrealización.

La nota media que acompaña a este perfil no es excesivamente alta (media de 6,10) como tampoco lo es el número de horas semanales dedicadas al estudio (aproximadamente una hora al día), a pesar de que la gran mayoría no trabaja de manera remunerada al iniciar sus estudios universitarios.

En cuanto a los perfiles iniciales relacionados con las titulaciones elegidas, éstos son diferentes en lo que respecta a aspectos de carácter personal o individual, como la autopercepción académica, la autorregulación académica, el tipo de enfoque de aprendizaje y la motivación hacia los estudios elegidos. Es decir, alumnos con unas características determinadas parecen elegir titulaciones también determinadas, siendo los alumnos que eligen Educación Infantil y los de Educación Especial los que más se acercan a un perfil asociado a un aprendizaje de calidad, y los de Educación Física y Comunicación Audiovisual los que más se alejan de éste.

Por lo que respecta a las diferencias encontradas en este perfil de inicio según variables de tipo socio-demográfico, se observa que los alumnos más próximos a un perfil relacionado con un aprendizaje de calidad son los alumnos pertenecientes a los siguientes colectivos: alumnos provenientes de centros religiosos, alumnos de sexo femenino y alumnos que ya trabajan antes de comenzar sus estudios en HUHEZI.

En relación al perfil de finalización de primer curso, los alumnos de HUHEZI en general siguen expresando una buena autopercepción académica, incluyendo ahora una mejor percepción de sus competencias genéricas y demostrando un también mayor nivel de autorregulación académica que al inicio del curso. También se observa una mejor percepción de las variables contextuales relacionadas con alineamiento constructivo respecto al contexto académico de HUHEZI (en comparación con el previo a su entrada a HUHEZI). A su vez, al finalizar el curso, los alumnos presentan, de manera evidente, mayor enfoque profundo que enfoque superficial de aprendizaje.

En cuanto a las distintas formas en que los alumnos entienden el aprendizaje (o concepciones de aprendizaje), los alumnos de HUHEZI al finalizar el primer curso se hallan en un estadio intermedio entre lo que supone por una parte entender el aprendizaje como algo puramente memorístico y, por otra, entender el aprendizaje como vivencia personal y transformadora. Así, al final del curso se identifica una

predominancia de concepciones de tipo cualitativo sobre las de tipo cuantitativo que induce a pensar que los alumnos de primero en general entienden el aprendizaje como una actividad de construcción en base a la cual entender la información, relacionar ideas e implicarse en la aplicación del conocimiento son condiciones indispensables<sup>77</sup>. No obstante, aún se detectan ciertos indicios de “transición” entre los distintos niveles de concepciones; prueba de ello es que ante la disyuntiva de diferenciar entre los términos *aprender* y *estudiar*, por lo general los alumnos asocian la palabra *aprender* con algo que no es académico y despierta sensaciones más positivas que el *estudiar*, término que reservan para el mundo académico. Algo semejante ocurre respecto a las estrategias de aprendizaje. Si bien los alumnos destacan al final de curso la importancia de usar estrategias mayormente presentes en el enfoque profundo, como son entender y establecer relaciones entre conceptos, también relatan cierta resistencia a abandonar estrategias de carácter más superficial las cuales les han sido válidas para llegar hasta la universidad. Puede hablarse, por tanto, de cierta coexistencia entre estrategias de aprendizaje dentro de un claro aumento de las estrategias de carácter profundo, lo cual resulta esperable si tenemos en cuenta que lo normal es que estudiantes universitarios de primer año presenten concepciones cuantitativas de aprendizaje, posiblemente debido a sus experiencias educativas anteriores a estudios superiores (Van Rossum y Schenk, 1984).

En lo que respecta a la valoración sobre su experiencia en HUHEZI a lo largo de todo el curso, los alumnos expresan un buen nivel de satisfacción con la titulación elegida (media de 7,74). Entre los aspectos que más han influido de manera positiva en ese nivel de satisfacción los alumnos destacan la funcionalidad de las materias, las metodologías activas y el clima positivo de aprendizaje en el aula. En esta misma línea, los alumnos de HUHEZI consideran que para que una materia resulte una experiencia positiva o de satisfacción, debe estar relacionada, entre otros, con aspectos afectivos y relacionales, como que el profesor valore a los alumnos, que al profesor le importe su bienestar y que se sientan seguros.

En cuanto a los perfiles finales relacionados con las titulaciones elegidas, éstos ahora varían en función del contexto educativo experimentado, siendo los alumnos de Educación Infantil y Lengua Extranjera los que más se aproximan a un perfil de

---

<sup>77</sup> Puede pensarse que los alumnos de Magisterio por su mayor grado de familiarización y cercanía (pericia) a contenidos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje hayan podido tener influencia en estos resultados. Si bien esto es posible, después de un detallado análisis comparativo no se observan diferencias reseñables entre las respuestas de alumnos de Magisterio y alumnos de Comunicación Audiovisual; en ambos casos se contabilizan respuestas diversas correspondientes a diferentes concepciones de aprendizaje.

aprendizaje de calidad y los de Comunicación Audiovisual los que más se alejan de él. En lo que respecta a notas, la titulación de Infantil presenta la nota más alta, así como el mayor tiempo dedicado al estudio y mayor satisfacción por la titulación. Educación Física presenta la nota media más baja del curso, así como menos tiempo dedicado al estudio. La titulación con la que menos satisfechos se sienten los alumnos es la de Comunicación Audiovisual.

Por lo que respecta a las diferencias encontradas en este perfil de finalización según variables de tipo sociodemográfico, ya no aparecen diferencias ni en función del centro educativo pre-universitario ni de la situación laboral en el momento de la encuesta. Tan sólo se mantienen diferencias en relación con el sexo, siendo de nuevo el sexo femenino el que se acerca a un perfil asociado al aprendizaje de calidad en mayor medida que el sexo masculino.

Por último hay que señalar que los alumnos de primero en su conjunto aprecian ciertas evidencias<sup>78</sup> de que el tipo de enseñanza predominante en HUHEZI, cuanto menos, tiene como objetivo potenciar aspectos de tipo tanto motivacional como estratégico muy relacionados con el desarrollo de un enfoque profundo en los alumnos. En relación a esta percepción mostrada cualitativamente nos parece importante resaltar que entre todas las variables analizadas en el estudio cuantitativo longitudinal, la variable *enfoque profundo* es la que más aumenta su puntuación media, presentando la mayor diferencia de medias entre la medición del inicio de curso y la del final.

Si bien en este apartado se han presentado las conclusiones respecto a los perfiles inicial y final de primer curso y en función de éstas puede deducirse cuál ha sido la dirección en la evolución de éste perfil, en el siguiente apartado se presentan las conclusiones más detalladas de esta evolución, en función de los cuatrimestres y distintos tipos de análisis comparativos: respecto a la muestra total de alumnos, respecto a los distintos escenarios metodológicos y respecto a las cinco titulaciones.

### **8.1.3.- Conclusiones respecto a la evolución de los alumnos de primero**

En lo que respecta a la muestra total de los alumnos de primero, se observan evidencias<sup>79</sup> de que a lo largo del curso el perfil de éstos evoluciona a positivo en lo

---

<sup>78</sup> Conclusiones derivadas del análisis de las respuestas relacionadas con las características necesarias para estudiar en HUHEZI relatadas por los alumnos del análisis cualitativo.

<sup>79</sup> Estas evidencias son las recogidas de los análisis de significatividad estadística, de tamaño del efecto y de la distribución por clusters de los enfoques de aprendizaje.

que se refiere a un perfil relacionado con un aprendizaje universitario de calidad, es decir, se observan cambios positivos en todas las variables analizadas. Respecto a la variable central de nuestra investigación *-enfoques de aprendizaje-*, los cambios detectados reflejan una clara evolución positiva, habiendo cambiado la predominancia de enfoques de uno superficial al inicio de curso a otro profundo al finalizar éste.

Esta evolución detectada no se corresponde con la encontrada por la mayoría de los escasos trabajos longitudinales de investigación de sólo un curso. Mientras que en nuestra investigación se identifica un aumento significativo de enfoque profundo y un descenso significativo de enfoque superficial, otros investigadores no encuentran diferencias respecto a ninguno de los enfoques (Drew Lai, 1998; Najjar y Davis, 2001; Vancouhort, Coertjens, Gijbels y Van Petegem, 2007; Zeegers, 2001). Por su parte, O'Grady y Choy (2008) reportan crecimiento significativo del enfoque profundo pero no así descenso de superficial.

En cambio, nos parece interesante señalar que nuestros resultados coinciden con los de aquellas investigaciones diseñadas para la evaluación de una innovación o una intervención educativa específica relacionada con el nuevo paradigma educativo universitario descrito en el primer capítulo (Brady, 2005; English et al. 2004; Gordon y Debus, 2001). Esto aporta argumentos para pensar que los parámetros didáctico-pedagógicos en HUHEZI difieren de los de la trayectoria tradicional universitaria y se hallan más orientados al cambio de paradigma descrito. No obstante, si bien resulta evidente la evolución global experimentada por los alumnos de HUHEZI a lo largo de su primer curso, también lo es la constatación de que se produce cierta descompensación de la influencia de cada cuatrimestre en esa evolución. Prueba de ello es que, analizando la trayectoria por cuatrimestres de forma más específica, el primer cuatrimestre aparece como un claro punto de inflexión en el reflejo de este cambio de perfil. Por otra parte, en el segundo cuatrimestre este cambio en el perfil relacionado con un aprendizaje de calidad tiende a "ralentizarse", observándose que los enfoques de aprendizaje, en concreto, o continúan en la dirección del cambio positivo más lentamente (es el caso del enfoque profundo) o incluso invierten la dirección (el caso de enfoque superficial).

Un análisis más pormenorizado diferenciando los distintos escenarios metodológicos (ABP y no-ABP) correspondientes a las dos carreras de esta investigación, nos lleva a la conclusión de que los cambios positivos detectados en el primer cuatrimestre afectan en mayor medida a los alumnos de Magisterio (escenario ABP en el primer cuatrimestre) que a los de Comunicación Audiovisual (escenario no-ABP en el primer

cuatrimestre) en lo que respecta a desarrollar un perfil más cercano al aprendizaje de calidad. Además, si bien durante el primer cuatrimestre cualquiera de los dos contextos metodológicos planteados en HUHEZI contribuye a una evolución de los enfoques de aprendizaje en dirección positiva, el contexto metodológico de Magisterio-ABP en concreto parece estimular un desarrollo positivo conjunto de ambos enfoques mayor que el experimentado en el contexto de Comunicación Audiovisual o no-ABP. Estos cambios a positivo asociados a la metodología de ABP coinciden con los relatados por otras investigaciones especialmente en lo que respecta al aumento del enfoque profundo, las cuales se mencionan más adelante; concretamente, en el apartado dedicado a las conclusiones derivadas de las hipótesis planteadas en esta investigación (apartado referido a la 3ª hipótesis sobre las metodologías activas como el ABP), se analiza en mayor profundidad los factores que puedan estar mayormente asociados a las diferencias detectadas.

Respecto a la evolución asociada a un aprendizaje de calidad dependiendo de la titulación, volvemos a constatar el cambio a positivo más marcado en el primer cuatrimestre de todas las titulaciones de Magisterio en comparación con la de Comunicación Audiovisual. En el segundo cuatrimestre, a la par que los escenarios educativos se diversifican por titulaciones, lo mismo hacen los resultados, sin llegar a observarse ese patrón de evolución “común” detectado en el primer cuatrimestre con las titulaciones de Magisterio. A su vez, comparados los resultados del segundo cuatrimestre con los del primer cuatrimestre, en todas las titulaciones de Magisterio se observa menor evolución en el segundo.

En este segundo cuatrimestre, concretamente, en las titulaciones de Educación Infantil y Educación Especial, se detectan indicios en torno a ciertas condiciones que no contribuyen a una mejor evolución. En el caso de Educación Infantil nuestra hipótesis gira en torno a un posible “habitación” a la metodología ABP, lo cual influiría indirectamente en la perspectiva del alumno respecto a su motivación, la manera de enfocar el aprendizaje y la satisfacción por la titulación elegida. En el caso de Educación Especial la hipótesis se relaciona con la existencia de contextos educativos no coincidentes en la manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual el alumno se siente obligado a un patrón o un enfoque “diversificado”. Ambas titulaciones necesitarían de un análisis más profundo para poder contrastar dichas hipótesis, análisis que escapa a los objetivos de este trabajo de investigación.

En lo que respecta a evolución global de todo el curso, entre las titulaciones de Magisterio específicamente, si bien todas presentan buena evolución general, puede afirmarse que la de mejor evolución global es la de Lengua Extranjera. Por el extremo contrario Educación Especial es la que menos cambios experimenta<sup>80</sup>, aunque su perfil final no es peor que el de las otras titulaciones. Comunicación Audiovisual, por su parte, evoluciona a positivo de manera más o menos continua a lo largo de todo el curso; no obstante, se aprecian indicios de que ciertas condiciones asociadas principalmente a variables contextuales relacionadas con alineamiento constructivo pueden estar limitando una mejor evolución. Es este aspecto, es interesante destacar que siendo Educación Física y Comunicación Visual las titulaciones que partían con una predominancia mayor de enfoque superficial al inicio de curso, de manera evidente Educación Física disminuye mayormente este enfoque y aumenta en mayor medida el enfoque profundo a lo largo del curso que Comunicación Audiovisual. Estos resultados coinciden de nuevo en gran parte con los de Wilson y Fowler (2005) que observan que los alumnos con enfoque superficial inicial evolucionan a mayor enfoque profundo exclusivamente en una metodología calificada como activa.

En esta misma línea cabe destacar que los resultados obtenidos por medio del procedimiento de cluster, además de reforzar estos resultados previos de los que hablamos, aportan más luz sobre la naturaleza de la evolución de los enfoques de aprendizaje. Por una parte, el cluster de enfoque indefinido nos ofrece información sobre los cambios “dispersos” detectados en el segundo cuatrimestre en las titulaciones de Magisterio: se constata que al finalizar el segundo cuatrimestre el enfoque indefinido aumenta considerablemente en comparación con el primero, resultando mayor al final de curso que al principio. Por otra parte, este enfoque nos ofrece también la posibilidad de encontrar más evidencias respecto a hipótesis abiertas en análisis anteriores; es el caso, por ejemplo, de la titulación de Educación Especial. El aumento de enfoque indefinido respecto al segundo cuatrimestre que afecta a esta titulación se relaciona con un contexto educativo mixto que diversifica los enfoques de aprendizaje en esta titulación en ese cuatrimestre. Es decir, vendría a reforzarse el supuesto teórico (Long, 2003) según el cual las posibles disonancias en el ambiente educativo inciden en el aumento de un enfoque indefinido. Por último, el enfoque indefinido detectado por medio de los clusters, nos permite dar a conocer casos como el de Marta, representativo de una parte del colectivo de estudiantes.

---

<sup>80</sup> Conviene tener presente, no obstante, que esta titulación partía del nivel de enfoque profundo más alto y lo mantiene más o menos constante hasta el final. Estos resultados coinciden con los de Wilson y Fowler (2005) que observan que los alumnos con enfoque profundo inicial se mantienen bastante constantes respecto al mantenimiento de este enfoque independientemente de si la metodología es “activa” o no.

En definitiva, a modo de cierre de este apartado, dada la buena evolución de las variables analizadas, podemos inclinarnos a pensar que en el contexto educativo de HUHEZI se perfila en general una orientación psicopedagógica en sintonía con las directrices marcadas en los diferentes capítulos del marco teórico de esta investigación referidos al trabajo pedagógico necesario para el desarrollo óptimo de dichas variables. Las impresiones recogidas de nuestros alumnos en el estudio cualitativo en cierta forma avalan este supuesto.

#### **8.1.4.- Conclusiones teóricas derivadas de las hipótesis planteadas en esta investigación**

Primera hipótesis: *El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de autopercepción académica, el nivel de autorregulación académica y el rendimiento académico medido mediante las notas; mientras que el enfoque superficial lo hace de forma negativa.*

Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis en lo que respecta a la relación entre enfoques de aprendizaje y autopercepción<sup>81</sup> académica. A su vez, dichos resultados se hallan en consonancia con los obtenidos en estudios previos, especialmente por lo que respecta a la relación entre enfoque profundo y buena autopercepción académica (Baeten et al., 2010; Drew Lai, 1998; Papinczak et al., 2008; Phan, 2006, 2008b; Torre, 2006; Valle et al., 1998). Lo mismo ocurre con la relación entre enfoques de aprendizaje y autorregulación académica (Heikkilä y Lonka, 2006; Phan, 2006, 2008b; Torre, 2006; Tynjälä et al., 2005).

Por lo que respecta a la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, habría que introducir algunos matices. Hay que recordar que tal y como sugieren los resultados de investigaciones previas, la relación entre ambas variables no resulta consistente: Si bien algunos trabajos dan como resultado la confirmación de esta hipótesis, otros no hallan relación entre enfoques de aprendizaje u otros hallan esta relación respecto a uno de los enfoques. En el caso de la presente investigación, en la que se han realizado tres análisis de correlación diferentes según el momento del curso académico (inicio, mitad y final), se confirma la relación negativa entre enfoque superficial y rendimiento académico medido mediante notas en las tres mediciones efectuadas, en clara coincidencia con otras investigaciones (Booth et al., 1999; Leung et al., 2008; Mayya, Rao y Ramnarayan, 2004; Pandey y Zimitat, 2005;

---

<sup>81</sup> Recordamos que el término de autopercepción académica en esta investigación se halla asociado a los de autoconcepto y autoeficacia académica.

Ramburuth y Mladenovic, 2004). En cambio, además de esta relación negativa entre enfoque superficial y notas, la relación positiva entre notas y enfoque profundo (es decir la hipótesis formulada en su totalidad) se confirma exclusivamente en la medición de notas relativa al primer cuatrimestre, coincidiendo entonces con otras investigaciones (De Raadt et al., 2005; Duff, 2004; Gargallo, 2006b; Goh Swee-Choo, 2006; Ruiz Lara, Hernández Pina y Ureña, 2008; Simon et al., 2006; Zeegers, 2001). Por lo tanto, podría decirse que la hipótesis referida a enfoques de aprendizaje y rendimiento académico medido mediante notas queda confirmada pero, teniendo en cuenta los matices comentados, debe ser considerada con cierta cautela.

Segunda hipótesis: *El enfoque profundo se relaciona de forma positiva con el nivel de percepción de variables contextuales de carácter socioconstructivista, el nivel de percepción de desarrollo de competencias transversales y la satisfacción por la titulación elegida; mientras que el enfoque superficial lo hace de forma negativa.*

Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis prácticamente en su totalidad, en clara consonancia con los resultados obtenidos en estudios previos. Esto es así tanto en lo que respecta a la relación entre enfoques de aprendizaje y percepción de variables contextuales de carácter socioconstructivista (Entwistle, McCune y Hounsell, 2002; Entwistle y Tait, 1990; Jackling, 2005a; Ramsden, 1991; Trigwell y Ashwin, 2003; Trigwell y Prosser, 1991; Wilson et al., 1997), como a la relación entre enfoque profundo de aprendizaje y percepción de desarrollo de competencias transversales (Kreber, 2003; Wilson et al., 1997) y, por último, en lo que respecta a relación entre enfoques de aprendizaje y satisfacción por la titulación elegida (Baeten et al., 2010; De la Fuente, 2008; Goh Swe-Choo, 2005; Wilson et al., 1997).

Tercera hipótesis: *Los escenarios educativos basados en metodologías activas como el ABP estimulan el enfoque profundo y contribuyen a la disminución del enfoque superficial en mayor medida que los escenarios educativos que no contemplan este tipo de metodología.*

Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis parcialmente. Si bien se ha observado un claro mayor aumento del enfoque profundo en el escenario educativo relacionado con ABP en comparación con el del que no contempla esta metodología, no ocurre lo mismo con la disminución del enfoque superficial; es decir, no se observa una mayor disminución del enfoque superficial con metodología ABP que con no-ABP, aunque en ambas la disminución es significativa. En esta línea, nuestros resultados coinciden con los de otros trabajos anteriores (Abraham eta al., 2009; Chu y Lai, 2001;



Kember y Gow, 1991; O'Grady y Choy, 2008; Sadlo y Richardson, 2003; Tiwari et al., 2006).

No obstante, no queremos finalizar este apartado sin recordar que según nuestros resultados, el contexto metodológico de ABP contribuye a estimular un desarrollo positivo conjunto de ambos enfoques mayor que el experimentado en el contexto no-ABP. Añadido a esto, el escenario metodológico de ABP contribuye a un cambio significativo positivo en un número mayor de variables principales (asociadas a enfoques de aprendizaje) que el experimentado en el contexto no-ABP. Por último, se observa también que los alumnos que han experimentado el ABP llegan a dar la vuelta a su perfil respecto a los clusters predominantes de enfoques de aprendizaje (pasan de un perfil inicial *Superficial-Profundo-Indefinido* a otro *Profundo-Indefinido-Superficial* después del primer cuatrimestre), mientras que en los alumnos que no han experimentado el ABP, el perfil respecto a los clusters predominantes de enfoques de aprendizaje no llega a ser suficiente para “darle la vuelta” y cambiar la predominancia del enfoque superficial (se mantiene en un perfil *Superficial-Indefinido-Profundo* antes y después del primer cuatrimestre).

Cuarta hipótesis: *La variable sexo se relaciona con la variable enfoques de aprendizaje, mostrando mayor enfoque profundo las mujeres, y mayor enfoque superficial los hombres.*

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada. Ésta ha sido confirmada tanto en los análisis referentes a la validez externa del R-SPQ-2F(E) como en los análisis comparativos entre ambos sexos en la medición inicial y final del estudio longitudinal, y coinciden a su vez con los de investigaciones previas (De Lange y Mavondo, 2004; Duff, 2002; Elías, 2005; García Berbén, 2005; Gijbels et al., 2005; Tural y Akdeniz, 2008; Vermunt, 2005).

Quinta hipótesis: *La variable edad se relaciona con la variable enfoques de aprendizaje, mostrando mayor enfoque profundo los alumnos de más edad, y mayor enfoque superficial los alumnos de menos edad.*

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada, aunque hay que señalar que la magnitud de dicha relación es pequeña. Como ya se señaló en su momento (apartado 2.6.1.) los resultados respecto a la relación entre ambas variables no son consistentes, estando en nuestro caso en línea con los relatados por numerosas

investigaciones (Baeten et al., 2010; Elías, 2005; Gow y Kember, 1990; Vermunt, 2005; Vermunt y Vermetten, 2004; Zeegers, 2001).

Además de las conclusiones referidas a los objetivos e hipótesis marcadas en el diseño de esta investigación, en el desarrollo de este trabajo hemos llegado también a otras conclusiones. Entre ellas destacamos las dos siguientes:

- La nota de acceso a la universidad y el enfoque superficial de aprendizaje son variables predictoras del rendimiento académico universitario medido en notas en el primer curso.

En efecto, en consonancia con resultados de otras investigaciones (Duff, 2004; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006; Zeegers, 2004), de todas las variables medidas al inicio del curso en nuestra investigación, la nota de acceso a la universidad es la que mayor relación mostró con la nota media de todo el primer curso. Y coincidiendo con Zeegers (2004), en nuestra investigación después de la nota de acceso también resulta predictivo el enfoque superficial. Otra variable inicial que también mostró relación con la nota media del primer curso fue, aunque en menor grado, la motivación de tipo evitativo.

- Los enfoques de aprendizaje se relacionan con la dedicación del estudiante en horas semanales de estudio: El enfoque profundo lo hace de manera positiva y el enfoque superficial de manera negativa. A esta conclusión se llega al observar las correlaciones obtenidas respecto a la relación entre horas semanales y enfoque profundo, y en cuanto a la relación entre horas semanales y enfoque superficial. Estos resultados coinciden con los de Muñoz (2007), y en ellos parece intuirse una relación de causalidad en la que el enfoque influiría en la cantidad de horas dedicadas al estudio, de manera que los alumnos con enfoque profundo dedicarían más horas que los de enfoque superficial. No obstante Kember, Jamieson, Pomfret y Wong (1995) refieren relaciones en la dirección contraria según la cual el enfoque superficial se relaciona con más horas debido a la falta de estrategias adecuadas de aprendizaje y la necesidad, por tanto, de más tiempo aunque utilizado ineficazmente.

### 8.3.- IMPLICACIONES EDUCATIVAS O PEDAGÓGICAS

Una vez presentadas las conclusiones derivadas de nuestro trabajo de investigación, a continuación se exponen las implicaciones educativas que de ellas pueden desprenderse.

En primer lugar queremos destacar la relevancia de la perspectiva del alumno como uno de los principales puntos de partida básicos para un aprendizaje universitario de calidad. Por supuesto, hay que dejar claro que la información recogida desde esa perspectiva del alumno es una fuente más entre las necesarias para el diseño y seguimiento del currículum de cara a la acreditación de la titulación correspondiente; no obstante, teniendo en cuenta toda la información a la que hemos tenido acceso a través de la investigación realizada, nos parece que resulta básico disponer de dispositivos que permitan tener conocimiento de cómo percibe el alumno su proceso formativo: para qué aprende, cómo aprende, qué le ayuda a aprender, etc. (Biggs, 2005). Si esto resulta tan importante es, ante todo, porque la percepción que tenga el alumno de su proceso de aprendizaje es lo que finalmente influye en cómo lo gestiona para llegar así a unos resultados de aprendizaje concretos (Jackling, 2005a, 2005b).

Con el conocimiento de la perspectiva de alumno en su manera de abordar el aprendizaje se posibilita además el acceso por vía indirecta al conocimiento de la dirección adecuada o no de las experiencias educativas<sup>82</sup>. Respecto a este punto, los enfoques de aprendizaje han resultado un buen indicador asociado al contexto educativo. Si además lo que se quiere chequear respecto al contexto educativo es una intervención pedagógica concreta, las variaciones en el enfoque de aprendizaje profundo han resultado ser un indicador adecuado para medir la calidad de estas intervenciones, de manera que cualquier innovación que pueda mostrar un aumento en el uso del enfoque profundo de los alumnos es digna de tenerse en cuenta, dada la dificultad constatada de incitar el aumento significativo del enfoque profundo de aprendizaje (Biggs, 1993; Marton y Säljö, 1976a, 1976b). En el terreno de la educación superior incluso ya es importante que una intervención educativa por lo menos no haga disminuir el enfoque profundo. (Kember et al., 1997).

En el caso de la presente investigación tal y como puede derivarse de la lectura de las conclusiones del apartado 8.1., se detecta una correspondencia importante: cuando

---

<sup>82</sup> Por ejemplo, la presente investigación ha ofrecido evidencias suficientes como para considerar la conveniencia de revisar el planteamiento del primer curso en HUHEZI del segundo cuatrimestre en general, así como la necesidad de reforzar o profundizar en dos variables determinadas (*enfoque superficial* y *percepción del desarrollo de competencias transversales*, especialmente) e impulsar vías para su desarrollo positivo.

respecto a un periodo concreto (primer cuatrimestre, segundo cuatrimestre y curso entero) se señala una evolución a positivo de la variable *enfoques de aprendizaje*, normalmente coincide con un desarrollo positivo también del conjunto de las cinco restantes variables principales, respecto a cualquier tipo de muestra del que se trate. Y por el contrario, cuando la evolución de los enfoques de aprendizaje no resulta tan positiva (porque no resulta estadísticamente significativa a positivo, o el porcentaje de un enfoque u otro no resulta el esperado en dirección positiva), a su vez, la evolución de las cinco restantes variables principales no resulta tan armoniosa.

Si bien estas correspondencias eran de esperar, dados los resultados de los análisis de evidencia de validez externa realizados en el quinto capítulo, consideramos que los resultados de los análisis recogidos en el estudio longitudinal desarrollado en el sexto capítulo nos aportan la suficiente evidencia empírica como para, de cara a futuras investigaciones, considerar la medida de la variable *enfoques de aprendizaje* como una buena aproximación a la medida del aprendizaje universitario de calidad.

En la línea de estos argumentos, de acuerdo con otros investigadores (Beattie, Collins y Mcinnes, 1997; Beckwith, 1991; Biggs et al., 2001) consideramos que instrumentos como el R-SPQ-2F han de ser utilizados para acceder a información relevante respecto a la identificación o diagnóstico simple y rápido de los enfoques de aprendizaje que traen consigo los alumnos que acceden a la universidad. En el caso de la detección de un enfoque superficial mayoritario en los alumnos, este dato nos daría la oportunidad de intervenir para prevenir un mal rendimiento académico asociado a este tipo de enfoque. Así mismo, el uso de este tipo de instrumentos también posibilita chequear en qué medida el contexto educativo está estimulando la combinación de enfoques más apropiada para un aprendizaje de calidad, dando oportunidad de diseñar un cambio si así se estima necesario.

Además, junto con el R-SPQ-2F en esta investigación ha demostrado ser de gran utilidad el uso de instrumentos como el CONTEXT, diseñado para medir o evaluar la percepción por parte del alumno de las variables contextuales alineadas constructivamente. Como hemos podido comprobar en el trabajo empírico, el uso combinado de ambos instrumentos, fáciles y breves de manejar (20 ítems cada uno) posibilita la profundización en la interpretación de los resultados.

En definitiva, lo que interesa en el marco contextual de la universidad actual, tal y como se exponía ya en el capítulo uno de esta investigación es que el alumno llegue a desarrollar competencias para el aprendizaje autónomo, que aprenda a aprender.

Desde la perspectiva SAL en la que se soporta este trabajo, esto solo será posible si el alumno desarrolla un enfoque profundo del aprendizaje (Biggs, 2005; Entwistle, 2000; Hernández Pina et al., 2005a). Por eso, instrumentos como el R-SPQ-2F (E), validado al contexto euskaldun, pueden contribuir a evaluar en qué medida un contexto pedagógico responde a estos requisitos.

Otra implicación pedagógica importante que se deriva de esta investigación es la constatación de que metodologías activas como el ABP han demostrado una muy buena contribución al aprendizaje de calidad en el marco del EEES contribuyendo al aumento del enfoque profundo en los alumnos. En el caso de HUHEZI, además, la implementación del ABP ha venido asociada a la distribución del alumnado en grupos más pequeños que los tradicionales en el mundo universitario, lo cual parece ser un aspecto importante de cara a aumentar el compromiso del alumno con su propio aprendizaje (Ahlfeldt, Mehta y Sellnow, 2005). Así mismo, y asociado también al ABP a través de pequeños grupos, tal y como se ha desarrollado en HUHEZI, parece demostrado que el profesor en su rol de guía-facilitador llega más a los alumnos por sus mayores posibilidades de interrelación, ofreciendo un ambiente afectivo adecuado para facilitar el aprendizaje (Ramsden, 1979). Resulta lógico deducir que, dado el período de transición en el que nos hallamos, la formación del profesorado respecto tanto a aspectos metodológicos como de cambio de rol resultan imprescindibles (Chocarro, González-Torres y Sobrino, 2007).

Para finalizar este apartado, nos gustaría subrayar la conveniencia de integrar estudios semejantes al presente en la articulación de una institución reflexiva (Biggs, 2001), de manera que el logro de la calidad se plantee a nivel organizativo y de gestión, sí, pero incidiendo en mayor medida que hasta ahora en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal y teniendo en cuenta a su protagonista principal: el alumno.

#### **8.4.- LIMITACIONES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN**

Entre las limitaciones que hemos observado en este trabajo de investigación hay que destacar que la muestra utilizada se corresponde con un único centro universitario, HUHEZI, con unas características y un contexto sociolingüístico y educativo determinado (universidad privada, euskaldun, empresa cooperativa de enseñanza), por lo tanto los resultados no permiten ser generalizados al carecer de la suficiente representatividad.

Por otro lado, en el desarrollo del trabajo empírico se ha utilizado un método correlacional, por lo que no puede hablarse de relaciones de causalidad entre las diferentes variables analizadas. A su vez, al tratarse de un diseño no experimental en el que no se ha dispuesto de un grupo experimental y otro de control para el contraste de resultados, ya que no se ha realizado una asignación al azar de los tratamientos ABP y no ABP, en éstos pueden haber influido variables que no han podido ser controladas por nosotros.

Por último, respecto al estudio cualitativo realizado por medio de entrevistas escritas, el medio escrito ha limitado una intervención “in situ” por parte del entrevistador de cara a conseguir más información en el caso de que ésta se observase necesaria, como ocurre en las entrevistas orales. Por lo tanto, en algunos casos las respuestas de los alumnos han sido más breves de lo que sería deseable y, en consecuencia, más laboriosas de interpretar correctamente.

#### **8.5.- PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

A partir de esta investigación, y con el objetivo de profundizar más en las variables y condiciones que influyen en el desarrollo de un aprendizaje de calidad en los estudiantes universitarios, se abre la perspectiva de otras vías de investigación que han ido surgiendo en la elaboración de este trabajo. Se exponen a continuación.

En primer lugar, una vez conocida la evolución de los alumnos de primero nos parece que sería sumamente interesante un diseño longitudinal del desarrollo de la titulación completa, es decir, analizar si esta evolución se mantiene, se estanca o retrocede a lo largo de los cursos. Este seguimiento de los alumnos a lo largo de toda su carrera posibilitaría analizar así en qué medida, al finalizar ésta, el perfil del aprendizaje del alumno se aproxima a un perfil de calidad según los parámetros suscritos en este trabajo. Además, al igual que en la investigación presente, este seguimiento contribuiría a detectar las condiciones del contexto educativo que puedan bloquear la calidad del aprendizaje universitario.

Esta propuesta, en concreto, se está llevando ya a cabo en HUHEZI, habiéndose realizado en el curso 2009-2010 el seguimiento de los alumnos en su segundo curso universitario. En el presente 2010-2011, según lo diseñado, se realizará el seguimiento de los alumnos en su tercer curso y así, en el caso de la diplomatura de Magisterio,

podrá conocerse el desarrollo completo de los alumnos desde su ingreso en la facultad hasta su salida de ésta.

Consideramos que los diseños longitudinales aportan una considerable e importante información que no se obtiene con los diseños transversales; en ese sentido, serían necesarias más investigaciones de este tipo, especialmente a nivel estatal, con las que poder comparar la nuestra. En este mismo contexto, sería también enriquecedor disponer de trabajos longitudinales con diversas titulaciones universitarias que contribuyan a dilucidar en qué medida el perfil de aprendizaje viene condicionado por las características personales del alumno cuando escoge la titulación o es algo que se estimula a lo largo de la titulación por las características de ésta. Algo semejante ocurre con las modalidades de enseñanza; dado que en el contexto del EEES la modalidad presencial se combina con la modalidad virtual u *on-line*, resultan necesarios estudios que puedan aportar argumentos sobre las aportaciones de cada una de estas modalidades al aprendizaje universitario de calidad.

En segundo lugar, si como parece desprenderse de las conclusiones de esta tesis la evolución experimentada por nuestros alumnos no está exclusivamente ligada a una metodología concreta, sino que también otros aspectos más bien relacionales y afectivos experimentados por el alumno en su primer año de universidad pueden estar influyendo, consideramos conveniente analizar más a fondo dichos aspectos con el objetivo de comprender mejor y así optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos universitarios.

En esta línea, el pasado curso 2009-2010 se llevó a cabo una investigación cualitativa por medio de entrevistas orales con alumnos y profesores en las que se incidía en la influencia de aspectos socio-emocionales como la motivación, el ambiente de clase, la relación profesor-alumno y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Aportaciones como las de Ekflides (2009, 2011), Monereo (2007a) y Pekrun (2002, 2011) contribuyen a ir avanzando en esta dirección.

En relación con esta línea, creemos conveniente seguir investigando e ir introduciendo otros factores extra-académicos relacionados con las experiencias de vida de la etapa universitaria que puedan ejercer su influencia en el proceso del aprendizaje, como son: la vivencia de autonomía respecto al ambiente familiar, las relaciones con nuevos compañeros en la facultad, los compañeros de piso o de residencia, la iniciación en el

mundo laboral, etc. Al fin y al cabo, el primer año de universidad es un año de cambio en muchos aspectos, no solo académicos (González López, 2003; Masjuan, 2004; Sander, 2005), y dadas las características de este momento psico-evolutivo, la relación con los iguales y las primeras experiencias de autonomía adquieren un peso importante en la vida del alumno universitario.

En tercer lugar, en próximas investigaciones creemos sumamente enriquecedor incluir también al profesor como objeto de investigación. Está ampliamente demostrado que la “calidad” de los profesores repercute de manera directa en la calidad del aprendizaje que desarrollan los alumnos (Hattie, 2009; Trigwell et al., 1999); concretamente, en relación con el marco teórico que sustenta esta investigación, se han podido comprobar las relaciones existentes entre las concepciones o enfoques de enseñanza de los profesores con los enfoques de aprendizaje de los alumnos (Baeten et al., 2010; Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005; Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne y Trigwell, 2008; Richardson, 2005; Trigwell et al., 2005). Tener en cuenta y poder triangular resultados de ambos colectivos sería una buena contribución a la obtención de una diversificación de puntos de vista que permitan comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

A este respecto, la ya mencionada investigación realizada en HUHEZI en el curso anterior por medio de entrevistas orales sobre los aspectos socio-emocionales que inciden en el aprendizaje universitario, se llevó a cabo con las aportaciones de ambos colectivos: profesores y alumnos, posibilitándose así una triangulación de resultados. Así mismo, en este curso 2010-2011 está en marcha una investigación de carácter cuantitativo-cualitativo centrada en las concepciones y enfoques de enseñanza de los profesores y los enfoques de aprendizaje de los alumnos de primer curso de los estudios de Grado. A su vez, resulta esperanzador constatar que en otras universidades próximas como las de Oviedo, Cantabria y País Vasco, se hayan proyectado recientemente investigaciones que tengan en cuenta ambos colectivos, y en base a las cuales tal vez en un futuro podrán plantearse investigaciones más amplias con el objetivo de comparar diferentes contextos (Argos, Castro, Ezquerro, Osoro y Salvador, 2010; Goikoetxea, Aramendi, Buján, Rekalde y Ros, 2010; San Fabián et al., 2010).

En cuarto lugar, consideramos importante extender los trabajos de investigación en la línea del presente también en lo que respecta a etapas preuniversitarias. Teniendo en cuenta que, a semejanza del R-SPQ-2F existe el R-LPQ-2F (Kember, Biggs y Leung, 2004) para medir enfoques de aprendizaje de los alumnos de secundaria, educación



profesional y bachillerato, validado y utilizado en el contexto español (Barca, Peralbo, Porto Rioboo y Brenlla, 2008; Maquilón, 2010), investigaciones con este instrumento posibilitarían el diagnóstico del perfil de los alumnos de estas etapas y la pertinente intervención para mejorarlo, sin “esperar” a la etapa universitaria. En este sentido, incluso se están empezando a plantear trabajos de investigación en la etapa de educación primaria (Ros, Maquilón y Hernández Pina, 2010).

En quinto lugar, si bien sería una propuesta a medio plazo, en un futuro consideramos necesarias investigaciones que tengan como objetivo la revisión de los instrumentos y herramientas como el R-SPQ-2F, el CONTEXT, la Taxonomía SOLO, etc., relacionados con el aprendizaje de calidad. En este sentido, consideramos que si bien hoy en día nos situamos en un contexto académico en el que los instrumentos descritos y adaptados en esta investigación resultan útiles y ha quedado evidente la conveniencia de trabajar con ellos, a medida que los contextos educativos basados en el desarrollo de competencias realmente progresen y obtengan protagonismo, será necesaria la adaptación de los instrumentos a esos contextos o el diseño de otros nuevos. A modo de ejemplo: si bien la taxonomía SOLO es una magnífica herramienta en lo referente al análisis y evaluación de los componentes cognitivos que forman parte de las competencias, consideramos que se queda limitado a este tipo de componentes, por lo que serán necesarios otros sistemas más diversificados.

Por último, a modo de propuesta más que como línea de investigación, sería positivo que en posteriores estudios que contengan una variable asociada a los resultados de aprendizaje, ésta sea tratada de una manera mucho más detallada y precisa que hasta ahora. En consonancia con los principios del EEES, según los cuales “los resultados de aprendizaje deben estar acompañados de los criterios de evaluación adecuados que puedan ser empleados para juzgar si se han conseguido los objetivos previstos” (Tuning, 2006:93), sería interesante que en las investigaciones que tengan como elemento el rendimiento académico de los alumnos reflejado en las notas quedasen claramente descritos tanto los procedimientos de evaluación como los contextos educativos en los que éstos se ubican (De la Fuente et al., 2008). Sólo así podrán interpretarse adecuadamente los resultados estadísticos obtenidos y compararse los resultados entre investigaciones.

En definitiva, y a modo de cierre de esta tesis doctoral, creemos que existe una extensa vía de investigación a través de diferentes tipos de estudios que contribuyan directa o indirectamente a que los estudiantes de cualquier etapa educativa desarrollen un mayor enfoque profundo de aprendizaje ya que esa está demostrando ser la perspectiva necesaria para el óptimo desarrollo de competencias. Los resultados de dichos trabajos enriquecerían a su vez los supuestos teóricos relacionados con un aprendizaje de calidad en concordancia con los parámetros descritos en la presente investigación respecto al paradigma del aprendizaje basado en competencias, destacando entre ellas la competencia de “aprender a aprender”, estrechamente ligada al enfoque profundo de aprendizaje. En este mundo globalizado, como decíamos en la introducción de esta tesis, resulta cada vez más necesario entender la realidad para poder hacerla nuestra y poder, en consecuencia, transformarla de manera constructiva. Nos gustaría acabar con una cita que ilustra y resume de manera clara esta filosofía subyacente:

“Nuestra gente sabe mucho pero a veces entiende poco, entender va más allá que saber, requiere hacer propio lo que uno aprende para que una vez aprehendido se convierta en instrumento de creatividad.”

(Etxenike, 2010: s.p.)

## **BIBLIOGRAFIA**

---



## BIBLIOGRAFIA

Las referencias bibliográficas que se ofrecen a continuación se han completado siguiendo las directrices de la APA. En el caso de la documentación en línea no se menciona la fecha de consulta y extracción, dado que todos los enlaces se han revisado el día 25 de marzo de 2011.

Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E.M., Berrocal de Luna, E., Cajilde, J., Soriano, E., Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.

Abraham, R.R., Vinod, P., Kamath, M. G., Asha, K. y Ramnarayan, K. (2008). Learning approaches of undergraduate medical students to physiology in a non-PBL- and partially PBL-oriented curriculum. *Advances in Physiology Education*, 32, 35-37.

Ahlfeldt, S., Mehta, S. y Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development*, 24 (1), 5-20.

Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Alonso, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria. En: Coll (Coord) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.

Alonso, J., Montero, I. y Mateos, M. (1986). Evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: el cuestionario EMA-II. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 211-246.

Alonso, J. y Montero, I. (2005). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.

Alonso, J. y Ruiz, M. (2007). Learning-related motives and the perception of the motivational quality of the learning environment. *Psicothema*, 19 (4), 603-609.

Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 6 (1), 235-272.

- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5<sup>th</sup> Edit). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Comunicación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe ejecutivo de la encuesta Reflex*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2008). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe estudiantes de la encuesta Reflex*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Argos, J., Castro, A., Ezquerro, P., Osoro, J.M. y Salvador, L. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Avance de resultados de la percepción de los estudiantes. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, celebrado en diciembre de 2010.
- Aritzeta, A. (2005). ¿Sirven los grupos de trabajo autónomos para cambiar las organizaciones? Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios. Reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Arregi, X., Bilbatua, M. y Sagasta, P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del maestro en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 109-129.
- Au, C. y Entwistle, N. (1999). Memorisation with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands? Comunicación presentada en The European Association for Research on Learning and Instruction Conference (Gothenburg, agosto 1999).  
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001728.htm>

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Balluerka, N. e Isasi, X. (2003). *Ikerkuntza psikologian. Ikerketa-baldintzak eta diseinaren balioetasuna* [Investigación en psicología. Validez del diseño y condiciones de la investigación] Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2002). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. *Evaluar*, 2, 1-37.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. En: Salanova et al. (Eds.) *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación y Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Motivaciones en la elección profesional: sistema sexo/género. En: Etxebarria, E., Aritzeta, A., Barberá, E., Chóliz, M., Jiménez, M.P., Martínez-Sánchez, F., Mateos, P.M. y Páez, D. (Eds.). *Emoción y motivación. Contribuciones actuales*. Asociación de motivación y emoción: Astigarraga.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M. y Brenlla, J.C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 193-226.
- Barca, A., Porto, A.M. y Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. En: Barca, A; Marcos, J.L., Nuñez, J.C., Porto, A.M. y Santorum,

R. (Eds). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces.

Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change magazine*. <http://lte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>

Barranco, L., Rodarte, B., Medina, Y. y Solís-Cámara, P. (2009). Evaluación psicométrica de los sistemas de activación e inhibición del comportamiento en adultos mexicanos. *Anales de Psicología*, 25 (2), 358-367. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16712958019>

Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción pedagógica*, 16, 6-12.

Bautista, J.M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.

Beattie, V., Collins, B. y Mcinnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6 (1), 1-12.

Beckwith, J.B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Higher Education* 22, 17-30.

Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.

Biggs, J.B. (1982). Student motivation and study strategies in university and college of advanced education populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-55.

Biggs, J.B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Biggs, J.B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires*. University of Hong Kong, Education Papers, 14.



- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B. y Collis, K.F (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149.
- Blanco, A. (2008a). Formación universitaria basada en competencias. En: Prieto, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ICE-IUB.
- Blanco, A. (2008b). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En: Prieto, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ICE-IUB.
- Blanco A.; Prieto, L.; Torre, J.C.; García, M. (2009). Adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales: diseño del estudio y primeros resultados. Póster presentado en las jornadas AIDIPE, sección "Metodologías de investigación para el desarrollo social en un contexto multicultural", celebradas en Huelva, en junio de 2009.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.
- Boekaerts, M. (2006). *Motivación para aprender*. Serie Prácticas Educativas – 10, IBE-UNESCO  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_10s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_10s.pdf)

- Boekaerts, M. y Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of Self-Regulation*. London: Academic Press.
- Booth, P., Lockett, P. y Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8, 277-300.
- Boulton-Lewis, G. (1994). The SOLO Taxonomy as a Means of Shaping and Assessing Learning in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 14 (2), 143-154.
- Boulton-Lewis, G. (2004). Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School Psychology*, 2 (1-2), 19-38.
- Brady, A. (2005). The effect of a metacognitive intervention on approach to and self-regulation of learning in baccalaureate nursing students. *Journal Nursery Education*, 44(7), 297-304.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. y Purdie, N. (2003). An investigation of pre-service teacher's knowledge about learning. *Higher Education*, 45, 109-125.
- Budé, L., Imbos, T, van de Wiel, M., Broers, N.J. y Berger, M. (2009). The effect of directive tutor guidance in problem-based learning of statistics on students' perceptions and achievement. *Higher Education*, 57, 23-36.
- Buendía, L.; Olmedo, E.M. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de investigación educativa, RIE*, 20 (2), 511-524.
- Buendía, L.; Olmedo, E.M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de investigación educativa, RIE*, 21 (2), 371-386.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabrera, P y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1-14.

- Camarero, F., Martín del Buey, F., Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Campanario, J.M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 369-380.
- Cano, F. (1996). Estudio académico y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 35-50.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223.
- Cardelle-Elawar, M. y Sanz de Acedo, M.L. (2006) La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*, 12 (2 ),107-121.
- Carrasco, M.A., Ortiz, M.V., Del Barrio, F.P. y Holgado, T. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *RIDEP*, 24 (2 ), 95-120.
- Carretero, M. (2007). Konstruktibismoa eta hezkuntza [Constructivismo y educación] *Hik hasi*, 20 (Monográfico).
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A. M. (2006). Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies *Psicothema*, 18 (4), 679-685.
- Castelló, M. (Coord.) (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Chocarro, E., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 12, 81-98.
- Chu, K.C. y Lai, P. (2001). Can PBL works for surface students? En: Richardson, L. y Lidstone, J. (Eds.). *Flexible learning for a flexible society* 142-147. Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Old, 2-5 July 2000  
<http://www.ascilite.org.au/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/chu1.html>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.

- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2005). Presentación. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En: Coll (Coord) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R., Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TICs. *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa*, 13, 5 (3), 783-804.
- Coll, C., Rochera, M.J. y Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En: Castelló, M. (Coord.) *La evaluación auténtica en la Enseñanza Secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.
- Coll, C. y Solé, I. (2005). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Comisión Europea (1995). White paper on education and training teaching and learning towards the learning society.  
[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- Comisión Europea (2002). “Las competencias clave en una economía basada en el conocimiento: un primer paso hacia la selección, definición y descripción”. Documento conceptual de la Comisión de expertos sobre competencias clave.  
[http://www.berrikuntza.net/c\\_vasco/materiales/materiales\\_arch/13.doc](http://www.berrikuntza.net/c_vasco/materiales/materiales_arch/13.doc)
- Comunicado de Praga (2001). “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf)
- Comunicado de Berlín (2003). “Educación Superior Europea”. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf)

- Comunicado de Bergen (2005). "El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas". Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6.\\_Comunicado\\_de\\_Bergen.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf)
- Comunicado de Londres (2007). "Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado". 18 de mayo de 2007. [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_de\\_Londres\\_2007.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf)
- Comunicado de Leuven and Louvain-la-Neuve (2009). "The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade". Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf)
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cope, C. (2003). Educationally Critical Characteristics of Deep Approaches to Learning about the Concept of an Information System. *Journal of Information Technology Education, 2*, 415-427.
- Cope, C. y Staehr. L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education, 30*(2),181–197.
- Corominas, E, Teixidó, J. y Tesouro, M. (2006). Accions de formació i d'aprenentatge en la relació amb els professors i amb els companys i en l'ús de serveis disponibles dels universitaris dels estudis d'educació. [www.eprints.upc.es/cidui\\_2006/pujades/comunicaciones\\_completas/doc736.doc](http://www.eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc736.doc)
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación, 34*, 301-336.
- Côté, D., Graillon, A., Waddell, G., Lison, C., Noel, M.F. (2006). Learning approach in a pre-clinical problem-based medical curriculum. *Pédagogie Médical, 7* (4), 1-13.
- Cruz, A.; Benito, A., Cáceres, I. y Alba, E. (2007). Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM. *Revista Iberoamericana de Educación, 42* (7), 1-17.
- Cubero, R. y Luque. A. (2005). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y

Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.

Cumplido, G., Campos, M.F., Chávez, A. y García-Perez, V. (2006). Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 44 (4), 321-328.

Declaración de la Sorbona (1998). Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF)

Declaración de Bolonia (1999). "El espacio europeo de la enseñanza superior" Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

[http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia\\_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Bolonia.pdf](http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Bolonia.pdf)

Declaración de Viena-Budapest (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010.

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)

De la Cruz, M.A. (2003a). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.

De la Cruz, M.A. (2003b). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.

De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003a). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1 (2), 139-158.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003b). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2008). *Scales for Interactive Evaluation of Teaching-Learning Process*. Almería: Education & Psychology I+D+i, e-Publishing Series.

- De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F. y García Berbén A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.
- De Lange, P. y Mavondo, F. (2004). Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students. *Accounting Education*, 13, 431-448.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC / Universidad de Oviedo.
- De Raadt et al. (2005). Approaches to Learning in Computer Programming Students and their Effect on Success. Paper presented on Herdsa conference 2005. [http://conference.hersa.org.au/2005/pdf/refereed/paper\\_235.pdf](http://conference.hersa.org.au/2005/pdf/refereed/paper_235.pdf)
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Del Mastro, C. y Trillo, F. (2010). Evaluación y reconocimiento de la calidad de la docencia: luces y sombras de los sistemas actuales de “garantía de calidad” Propuesta para el Debate en el Grupo de Discusión 2: VI CIDU- Lima-2010. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Lima, 4, 5, y 6 de noviembre del 2010.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1), 32-38.
- Donald, J; Jackling, B. (2007). Approaches to learning accounting: a cross-cultural study. *Asian Review of Accounting*, 15 (2), 100-121.
- Drew Lai, P.Y.M. (1998). *Towards a model of learning outcomes for Hong Kong Chinese tertiary students: A causal modelling investigation of attribution, self-concept, learning approaches and achievement*. Doctoral thesis. University of Hong Kong, Faculty of Education.
- Dueñas, V. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32 (4), 189-196.
- Duff, A. (2002). Approaches to learning: Factor invariance across gender. *Personality and Individual Differences*, 33, 997-1010.

- Duff, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: the role of approaches to learning and prior academic achievement. *Accounting Education*, 13, 409-430.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21 (1), 76-82.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.
- Elías, R. Z. (2005). Students' approaches in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 3-4, 194-199.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15 (2), 315-321.
- Elosua, P. (2005). *Psikometria: testen eraketa eta erabilera*. [Psicometría: construcción y utilización de los tests]. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Elton, L.R.B. y Laurillard, D.M. (1979). Trends in research on student learning. *Studies in Higher Education*, 4, 81-102.
- English, L., Lockett, P. y Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13, 461-488.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218.
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at TLRP Conference, Leicester, November, 2000. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/entwistle2000.pdf>
- Entwistle, N. (2005). Research into student learning and university teaching. Paper presented at The British Journal of Educational Psychology Conference, Edimburgo, 11 de mayo. <http://www.tla.ed.ac.uk/bjep2005>
- Entwistle, N. y McCune, V. (2004). The conceptual bases of Study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 325-345.
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university Teaching-Learning Environments: Concepts, measures and preliminary findings. *Occasional Report* 1. <http://www.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport1.pdf>
- Entwistle, N. J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.



- Entwistle, N. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N., Tait, H. y McCune, V. (2000). Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En: Ames, C. y Ames, R. (Eds.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Etxenike, P.M. (2010). El lenguaje de la física se acerca mucho al de la poesía. <http://www.diariovasco.com/v/20100926/al-dia-local/lenguaje-fisica-acerca-muchas-20100926.html>
- Esquivel, L.A. y Rojas, C.A. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 1-15. <http://www.rieoei.org/investigacion/953Esquivel.PDF>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Fernández-Ballesteros, R. Díez-Nicolás, J., Vittorio, G., Barbaranelli, C. y Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. En: Salanova et al. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436.
- Fernández March, A. (2002). Nuevas metodologías docentes.: [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_meto\\_docent/nuevas\\_metodologias\\_docentes\\_2.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf)
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En: Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (Eds), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdales; NJ: Erlbaum.
- Fonseca, M.L. y Rolo, M.E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciência Psicológica*, nº 10, 234-247.

- Font, A. (2004). Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.
- Fox, R. A., McManus, I.C. y Winder, B. C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 511-530.
- Franco, C., Mañas, I. y Justo, E. (2010). Mejora de algunas dimensiones de salud percibida en pacientes con fibromialgia mediante la aplicación de un programa de meditación mindfulness. *Psychology, Society & Education*, 2 (2), 117-130.
- Frías, M.D., Pascual, J. y García, J.F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12 (2), 236-240.
- Gairín (2003). El Profesor universitario en el siglo XXI. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Gallardo, M.A. (2006). Evaluación de las competencias profesionales para la inserción laboral de los maestros de educación física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (3), 469-492.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología.. *Anales de psicología*, 19 (1), 121-131.
- García, M. (2006). Zeharkako konpetentziak lantzeko proposamena. Eskoriatza: HUHEZI Fakultatea. Documento interno no publicado.
- García, M. (2007). Talde Lanerako konpetentzia: HUHEZIKo irakasle ikasketetako Haur Hezkuntzako ikasleen eta irakasleen iritzien azterketa. [Competencia de Trabajo en Grupo: análisis de las opiniones de los alumnos y profesores de Educación Infantil de la facultad de HUHEZI]. [Trabajo no publicado presentado para la obtención del título DEA en julio de 2007].
- García, M., Barandiaran, A., Lopez de Arana, E., Martinez, E., Vitoria, J.R. (2008). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial del profesorado: innovando para mejorar. Comunicación presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia, 29, 30 y 31 de octubre del 2008.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García-Aracil (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57, 1-21.

- García Berbén A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6, 3 (2), 109-126.
- García Berbén, A., De la Fuente, J., Justicia, F. y Pichardo, M.C. (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenece sus enfoques de aprendizaje a un continuo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 255-268.
- García Berbén, A.B., Pichardo, M.C. y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 537-550.
- García Carduño, J. M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 12 (35), 1153-1178.
- Gargallo, B. (2006a). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Investigación presentada en el XXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación "Las emociones y la formación de la identidad humana". Salamanca. Noviembre de 2006.
- Gargallo, B. (2006b). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología general y aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: MEC.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1), 1-11.
- Gargallo, B., Fernández, A., Garfella, P.R. y Cruz, C. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia presentada en el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: "Formación y participación de los estudiantes en la universidad" Madrid. Noviembre de 2010. <http://www.ucm.es/info/site/ucm2010/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Gargallo, B., Garfella, P. y Pérez C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 28 (3), 327-343.
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*. 20 (1), 16-28.
- Gargallo, B. y Jiménez, M.A. (2007). La influencia de los estilos docentes de los profesores universitarios en el modo de aprender y en el rendimiento de sus

alumnos. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Mayo 2007, Alicante.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario *CEVEAPEU* para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.

[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)

Gavarie, E. (2009). El papel del docente y del alumno en la elaboración de Portafolios. *Revista de Educación*, 349, 451-462.

Gil, P., Benaras, E., Elizalde, L.M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 329-341.

Gijbels, D., Coertjens, L., Vanthournout, G., Struyf, E. y Van Petegem, P. (2008). Can a "New" Learning Environment Change Students' Approaches to Learning Toward More Deep Approach to Learning? Paper to be presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, March 24-28, 2008.

Gijbels, D. y Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32, 4, 399-409.

Gijbels, D., Van de Watering, G. y Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (4), 327-341.

Ginns, P., Prosser, M. y Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32, 603-615.

Goh Swee-Choo, P. (2005). *Perceptions of Learning Environments, Learning Approaches and Learning Outcomes: A Study of Private Higher Education Students in Malaysia from Twinning Programmes*. Thesis for the award of the degree of Doctor of Education of the University of Adelaide. June 2005. <http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/37753/1/02whole.pdf>

Goh Swee-Choo, P. (2006). Assessing the Approaches to Learning of Twinning Programme Students in Malaysia. *Malaysian journal of learning & instruction*, 3, 93-115.

Goikoetxea, J., Aramendi, P., Buján, K., Rekalde, I. y Ros, I. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: propuesta metodológica. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, celebrado en diciembre de 2010.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de psicodidáctica*, 4, 5-40.
- González Cabanach, R., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y Millán, P. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos *Aula Abierta*, 36, 1 (2), 3-16.
- González Cabanach, R.; Valle, A.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González Cabanach, R.; Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En: Soler et al. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, S. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 75-87.
- González Fernández, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 6(1), 30-67.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME - Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (25), 1-25.
- González López, I. (2003). Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 1-22.
- González López, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado al inicio de la carrera ¿varían al egresar? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, 3 (1), 35-56.
- González López, I. (2006) Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, 4(3), 445-468.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

- González Tirados, R. (1999). La innovación educativa en las universidades. *Aula Abierta*, 73, 93-102.
- González-Torres, M.C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA
- González-Torres, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase Two*. Bilbao, Universidad de Deusto. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Gordon, C. y Debus, R. (2001). Enhancing learning approaches in an undergraduate teacher education program. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Special interest group: Faculty Teaching, Evaluation and Development. Seattle, april 2001.
- Gow, L., y Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher education*, 19, 307-322.
- Groves, M. (2005). Problem-Based Learning and Learning Approach: Is There a Relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10 (4), 315-326.
- Haggist, T. (2003). Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into 'Approaches to Learning' Research in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 89-104.
- Hall, M., Ramsay, A y Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first year accounting students. *Accounting education: an international journal*, 13 (4), 489-505.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's Model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 227-234.
- Heijne-Penninga, M., Kuks, J.B., Hofman, W. H. y Cohen-Schotanus, J. (2008). Influence of open- and closed-book tests on medical students' learning approaches. *Medical Education*, 42 (10), 967-974.
- Heikkilä, A. y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99-117.

- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 11(22), 117-150.
- Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al EEES. *Revista Circunstancia*, 8. [http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id\\_d=345](http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=345)
- Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J.J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P.S.L. y Rubio Espín, M. (2005a). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J.J. (2005b). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 117-138.
- Hernández Pina, F., Rosário, P. y Cuesta, D. (2008). Gervasio en la universidad: aprendizaje basado en competencias. Comunicación presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria en Valencia, octubre 2008.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta, J.D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 24 (2), 615-632.
- Honkimäki, S., Tynjälä, P. y Valkonen, S. (2004). University students' study orientations, learning experience and study success in innovative courses. *Studies in Higher Education*, 29, 431-449.
- Hounsell, D. y Entwistle, N. (2005). Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses. Final Report to the Economic and Social Research Council on TLRP Project. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLfinalreport.pdf>
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En: C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Huertas, J.A. (2009). Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En: Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

- Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea – HUHEZI (2001). Haur Hezkuntzako irakaslearen profila. [Perfil de maestro de Educación Infantil]. Documento interno no publicado.
- Ingles, C.J., Rodríguez-Marín, J. y González-Pienda, J.A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20 (1), 166-173.
- Jackling, B. (2005a). Analysis of the Learning Context, Perceptions of the Learning Environment and Approaches to Learning Accounting: A Longitudinal Study. *Accounting and Finance*, 45 (4), 597-618.
- Jackling, B. (2005b). Perceptions of the learning context and learning approaches: Implications for quality learning outcomes in accounting. *Accounting Education*, 14 (3), 271-291.
- Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano, F., Berbén, A.B.G. y De la Fuente, J. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII (3), 335-372.
- Karabenick, S.A. y Collins-Eaglin, J. (1996). Relation of Perceived Instructional Goals and Incentives to College Students' Use of Learning Strategies. *The Journal of Experimental Education*, 65 (4), 331-341.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorize and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31(3), 341-354.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.
- Kember D., Biggs, J. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261–280.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. y Stott, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the Study Process Questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (2), 141-157.
- Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 356-363.
- Kember, D. y Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 117-128.



- Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M. y Wong, E.T. (1995). Learning Approaches, Study Time and Academic-Performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- Kember, D., Wong, A. y Leung, D. Y. P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Kreber, C. (2003). The relationship between students' course perceptions and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. *Higher Education Research and Development*, 22 (1), 57-75.
- Legault, A. (2008). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria en Valencia, octubre 2008.
- Leung, M. y Chan, K. (2001). Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context. Paper presented at the AARE 2001 Conference, 2-6 December, 2001 at the Notre Dame University, Perth, Australia. <http://www.aare.edu.au/01pap/cha01708.htm>
- Leung, D., Ginns, P. y Kember, D. (2008). Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39 (3), 251-266.
- Leung, D. y Kember, D. (2003). The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice. *Educational Psychology*, 23 (1), 61-71.
- Leung, SF., Mok, E. y Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Educ Today*, 28 (6), 711-729.
- Levy-Leboyer, C. (2001). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre. BOE nº 307, del 24 de diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº 89, del 13 de abril de 2007.
- Limón, M. (2004). En homenaje a las contribuciones de P.R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación: Introducción. En: Limón (Coord.) En homenaje a las contribuciones de P.R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación. Número monográfico en honor a P.R. Pintrich. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa*, 2 (1), 159-162.
- Lindblom-Ylänne, S. (2003). Broadening understanding of the phenomenon of dissonance. *Studies in Higher Education*, 28, 63-77.

- Lindblom-Ylänne, S. (2008). Student learning in higher education: students' approaches to learning and their perceptions of the teaching-learning environment. [www.studentkotweb.be/download.aspx?c=LEERSTOEL...](http://www.studentkotweb.be/download.aspx?c=LEERSTOEL...)
- Lindblom-Ylänne, S. y Lonka, K. (1999). Individuals ways of interacting with the learning environment - are they related? *Learning & Instruction*, 9, 1-18.
- Lindblom-Ylänne, S. y Lonka, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 19-32.
- Long, W.F. (2003) Dissonance detected by cluster analysis of responses to the Approaches and Study Skills Inventory for students, *Studies in Higher Education*, 28 (1), 21-35
- Lonka, K., Olkinuora, E. y Mäkinen, J. (2004). Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 301-323.
- Lucas U. y Mladenovic, R. (2004). Approaches to learning in accounting education : Editorial. *Accounting Education*, 13 (4), 399-407.
- Maganto, J.M. (2010). Zer emozioek sustatzen dute, eta nola, pertsonaren garapen egokia? [¿Qué emociones promueven, y cómo, un apropiado desarrollo personal?]. *Hik hasi aldizkaria*, 151, 30-31.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro basada en la teoría atribucional de Weiner. *Psicothema*, 10, 333-351.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2008). La capacidad predictiva de las variables de atribución causal sobre el rendimiento escolar. En: Etxebarria, E., Aritzeta, A., Barberá, E., Chóliz, M., Jiménez, M.P., Martínez-Sánchez, F., Mateos, P.M. y Páez, D. (Eds.) (2008) Emoción y motivación. Contribuciones actuales. Astigarraga: Asociación de motivación y emoción.
- Maquilón, J.J. (2010). Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de los ciclos formativos de formación profesional. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, celebrado en diciembre de 2010.
- Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

- Marsh, H.W. (1992). *Self-Descriptive Questionnaire (SDQ) III: Self-Descriptive Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An intrim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marshall, D. y Case, J. (2005). Approaches to learning research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.
- Martall i Navarra, J. (2005). Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 75-99.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. In: Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Solé, I. (2005) El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-67.
- Martín del Buey, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13 (4), 598-604.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicologicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Fernández, J.R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23 (68).
- Martínez-Fernández, J.R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7-16.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N. (2005). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning (I): Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning (II): Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-27.
- Marton, F., Watkins, D. y Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of High-School students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7 (1), 21-48.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23 (1), 17-24.
- Masjuan, J.M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar* 33, 59-76.
- Mattick, K., Dennis, I. y Bligh, J. (2004). Approaches to learning and studying in medical students: validation of a revised inventory and its relation to student characteristics and performance. *Medical Education*, 38, 535-543.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. [http://www.redu.um.es/Red\\_U](http://www.redu.um.es/Red_U)
- Mayya, S., Rao, A.K. y Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 2 (4), 1-7.
- McCune, V. (2001). The development of students' approaches to learning and studying in the first year of higher education. Paper presented in a symposium on first-year students' experiences in higher education, at the 9<sup>th</sup>. EARLI conference in Friborug, Switzerland, 28 th August – 1<sup>st</sup> September 2001.
- McCune, V. y Entwistle, N. (2000). The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development. Paper presented at the Innovations in Higher Education Conference, 30 August - 2 September 2000, Helsinki, Finland. [www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/mccune2000.pdf](http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/mccune2000.pdf)
- MEC. Ministerio de Educación y Ciencia (2001). *Acciones de mejora para la calidad universitaria*. Madrid: MEC.
- MEC. Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías docentes en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.
- Mendeberri Ebaluazio Taldea (2006). Mendeberri proiektuaren ebaluazioa 03-04, 04-05 eta 05-06 ikasturteak. Documento interno no publicado.

- Meyer, J.H.F. (1995). A quantitative exploration of conceptions of learning. *Research and Development in Higher Education*, 18, 545-550.
- Meyer, J.H.F. (2000). The Modelling of 'Dissonant' Study Orchestration in Higher Education. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (1), 5-18.
- Meyer, J.H.F. (2004). An introduction to the RoLI. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 (4), 491-497.
- Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la RED-U*, 1(1), 1. [http://revistas.um.es/red\\_u/article/view/11441/11021](http://revistas.um.es/red_u/article/view/11441/11021)
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3). <http://revista.iered.org>
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria. Núm monográfico 1*. [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.um.es/Red_U/m1)
- Miras, M. (2005). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Mondéjar-Jimenez, J., Vargas Vargas, M. y Mondéjar-Jimenez, J. (2007). Impacto del uso del e-learning en las actitudes hacia la estadística. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 31-47. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio>
- Mondéjar-Jimenez, J., Vargas Vargas, M. y Bayot Mestre, A. (2008). Medición de la actitud hacia la estadística. Influencia de los procesos de estudio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, 6 (3) ,729-748.
- Mondragon Unibertsitatea (2000). El proyecto Mendeberry. Mondragón, Guipúzcoa: Documento interno no publicado.
- Monereo, C. (Coord.) (1997a). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1997b). "Les demoiselles" de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. Ponencia presentada en el "III Seminario sobre constructivismo y Educación" celebrado los días 20, 21 y 22 de noviembre de 1997 en Sevilla.
- Monereo C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En: Coll (Coord) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

- Monereo, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (2001a). Enseñar a aprender, una vieja aspiración con nuevas coordenadas. *Escola Catalana*, 376, 6-9.
- Monereo, C. (2001b). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación*, 100, 6-10.
- Monereo, C. (Coord.) (2001c). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona. Graó.
- Monereo, C. (2003) Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el 'culturismo del esfuerzo'. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 44-47.
- Monereo, C. (2007a). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5 (3), 497-534.
- Monereo (2007b). Motivación en el aula. Instituto Máquina-Herramienta. Conferencia en la II Jornada POI-POPBL: Formación Profesional e Innovaciones en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje: Elgoibar, 23 de noviembre de 2007.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En: Monereo, C.; Pozo, J.I. (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis
- Mora Ruíz, J.G., García-Aracil, A. y Vila, L.E. (2006). Cómo recompensa el mercado laboral europeo las competencias de los jóvenes graduados *universitarios*. En: Pedroza Flores, R. (Comp.). *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. Barcelona: Ediciones Pomares. [http://www.insercionlaboral.net/Portals/0/docspendval/como\\_se\\_premian\\_competencias\\_12072006\\_93147.pdf](http://www.insercionlaboral.net/Portals/0/docspendval/como_se_premian_competencias_12072006_93147.pdf)
- Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PCC.
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 11-38. [http://www.upcomillas.es/Servicios/serv\\_public\\_revista\\_misc\\_revista.aspx](http://www.upcomillas.es/Servicios/serv_public_revista_misc_revista.aspx)
- Morales, P. (2008a). El tamaño del efecto (*effect size*): análisis complementarios al contraste de medias. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

- Morales, P. (2008b). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. En: Prieto L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* Barcelona: Octaedro/ICE-IUB.
- Morales, P. (2009) Análisis de varianza para muestras independientes. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.  
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/ANOVAIndependient.es.pdf>
- Morales, P. (2011). Guía para construir escalas de actitudes. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.  
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirlasdeactitudes.pdf>.
- Muis, K. R., Winne, P. H. y Jamieson-Noel, D. (2007). Using a Multitrait-Multimethod Analysis to Examine Conceptual Similarities of Three Self-Regulated Learning Inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 177-195.
- Muñoz Sánchez, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Revista Innovar*, 17 (30), 31-46.
- Najar, R.L. y Davis, K. (2001). Approaches to learning and studying in psychology: A revised perspective. <http://www.aare.edu.au/01pap/naj01247.htm>
- Navarro, C., Bosch, E. y Escarrer, C. (2008). Diferencias motivacionales en la elección de estudios universitarios según el género. En: Etxebarria, E., Aritzeta, A., Barberá, E., Chóliz, M., Jiménez, M.P., Martínez-Sánchez, F., Mateos, P.M. y Páez, D. (Eds.) *Emoción y motivación. Contribuciones actuales*. Astigarraga :Asociación de motivación y emoción.
- Nieminen, J., Lindblom-Ylänne, S. y Lonka, K. (2004). The Development of Study Orientations and Study Success in Students of Pharmacy. *Instructional Science*, 32 (5), 387-417.
- Norton, L. y Crowley, C.M. (1995). Can students be helped to learn how to learn? an evaluation of an Approaches to Learning programme for first year degree students. *Higher Education*, 29, 307-328.
- Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S. y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Nowak, J.A. y Plucker, J. A. (1999). Do as I Say, Not as I Do? Student Assessment in Problem Based Learning. Indiana University.  
<http://www.indiana.edu/~legobots/g515/pbl.html>

- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S.; Roces, C.; Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Roces, C. (2001). Evaluación de estrategias de aprendizaje. En: Soler, E., Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Álvarez, L. (Coords.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Infocop*, 3 (21). <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1371>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2005). Deseco Project: Definition and selection of key competencies: Executive summary. [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)
- O'Grady, G. y Choy, J. (2008). Assessing To Foster & Measure Deep Learning In Problem Based Learning. 2008 ABR & TLC Conference Proceedings Orlando, Florida, USA. [http://www.cluteinstitute-onlinejournals.com/Programs/Disney\\_2008/Article%20427.pdf](http://www.cluteinstitute-onlinejournals.com/Programs/Disney_2008/Article%20427.pdf)
- Olaz, F.O. (2003). Autoeficacia y diferencias de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 359-376.
- Ortiz, F., Etchegaray, S. y Astudillo, M. (2006). Enseñar en la universidad. Dilemas que desafían a la profesión. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(4). <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdef/cuadernillo04.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. y Miller, D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 193-203.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En: R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.)



*International perspectives on individual differences (vol. 2): Self-perception.*  
<http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>

- Pandey, P. y Zimitat, C. (2005). Student learning of anatomy. Paper presented on Herdsa conference 2005: Higher education in a changing world.  
[http://conference.hersda.org.au/2005/abstracts/paper\\_432.cfm](http://conference.hersda.org.au/2005/abstracts/paper_432.cfm)
- Paolini, P.V. y Rinaudo, C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME*, XI (31).  
<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>
- Paoloni, P. V., Rinaudo, C. y Donolo, D. (2004) Estudio exploratorio acerca de tareas académicas en la universidad. Futuras líneas de investigación en relación con la motivación académica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). <http://reme.uji.es/articulos/avillj3023106105/texto.html>
- Papinczak, T. (2008). Are deep strategic learners better suited to PBL? A preliminary study. *Advances in Health Sciences Education*, 14(3), 337-353.
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M. y Haynes, M. (2008). Effects of a Metacognitive Intervention on Students' Approaches to Learning and Self-Efficacy in a First Year Medical Course. *Advances in Health Sciences Education*, 13 (2), 213-232.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. y Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R.P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Peralbo, M., Sánchez, J.M. y Simón, M.A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 37-45.
- Perez Cabaní, M. L., Carretero, M. R., Palma, M. y Rafe, E. (2000). La evaluación en la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Perez Cabaní, M. L. (2005). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico de "Formación centrada en competencias (II)". [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

- Phan, H.P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research Psychology*, 10, 4 (3), 577-610.
- Phan, H.P. (2008a). Exploración de las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje en su contexto: una perspectiva sociocultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16, 6 (3), 793-822.
- Phan, H.P. (2008b). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 6 (1), 157-184.
- Phan, H.P. y Deo, B. (2008). 'Revisiting' the South Pacific approaches to learning: a confirmatory factor analysis study. *Higher Education Research & Development*, 27 (4), 371-383.
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica
- Pintor, M. y Vizcarro, C. (2005). Como aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de educación*, 16(2), 623-644.
- Pintrich, P.R. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P.R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 92-104.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: Boekaerts, M., Pintrich, P.R y Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL, The University of Michigan.
- Piñeiro, I., Valle A., Rodríguez, S., González Cabanach, R., Núñez, J.C. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 19 (1), 105-126.
- Porto, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. *Cuadernos de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 63-75.
- Porto, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 24, 167-188.
- Porto, M. y Méndez, R.M. (2007). Implementando una metodología de enseñanza-aprendizaje a partir del Aprendizaje Basado en Problemas: dificultades y ventajas encontradas. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, mayo del 2007.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. y Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33 (1), 49-61.
- Poy, R., Segarra, P., Pastor, M.C., Montañés, S., Tormo, M.P. y Moltó, J. (2004). Emoción, autoeficacia y cognición. En: Salanova et al. (2004) *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000). Introducción: Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.

- Pozo, J.I. y Pérez Echevarría, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59, 281-292.  
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.PDF>
- Prieto, L. (2008). La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario. En: Prieto, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro/ICE-IUB.
- Prosser, M., y Trigwell, K. (1993). Development of an Approaches to Teaching questionnaire. *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Purdie, N. y Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Ramburuth, P. y Mladenovic, R. (2004). Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education*, 13 (4), 507-527.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Recio, M.A. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación de entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Retegi, J. (2001). La educación en el nuevo milenio. Mondragón. Guipúzcoa.  
[http://www.gipuzkoa.net/g2020/docum/G2020-Educacion-Retegi\\_es.pdf](http://www.gipuzkoa.net/g2020/docum/G2020-Educacion-Retegi_es.pdf)

- Richardson, J.T.E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15, 155-168.
- Richardson, J.T.E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Education*, 18 (1), 3-13.
- Richardson, J.T.E. (1997). Meaning Orientation and Reproducing Orientation: a typology of approaches to studying in higher education? *Educational Psychology*, 17(3), 301-311.
- Richardson, J.T.E. (2000). *Researching student learning. Approaches to studying in Campus-based and Distance Education*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Richardson, J.T.E. (2004). Methodological Issues in Questionnaire-Based Research on Student Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 347-358.
- Richardson, J.T.E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673-680.
- Richardson, J.T.E. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among White and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 535-556.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de psicología*, 19 (1), 107-119.
- Rinaudo, M.C., De la Barrera, M.L. y Donolo, D.S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, 9 (22).  
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%20%20ArticMotivparaREME.PDF>
- Rivas, F. (2003). *El proceso de Enseñanza / Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Rivas, F., Doménech, F. y Rosel, J. (1997). Análisis estructural de la situación educativa a partir del modelo instruccional MISE. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 25-26.
- Riverón, O., Martín, J.A., Gómez, A. y Gómez, C. (2001). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa. *Contexto Educativo. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*.  
<http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm>

- Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M.C. (1995a). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120.
- Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M.C. (1995b). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*, 16 (3), 347-365.
- Rodríguez, S., González Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.
- Rodríguez, S., González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16 (4), 625-631.
- Rodríguez, L., y Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31 (5), 617-636.
- Rodríguez, L. y Cano, F. (2007). The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 647-667.
- Rodríguez, M.C. y Fernández, C.M. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitaria ante el reto de la convergencia europea: algunos obstáculos en su implementación. *Revista Campo Abierto*, 26 (2), 123-135.
- Rodríguez Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En: Castelló, M. (Coord.) (2009) *La evaluación auténtica en la Enseñanza Secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.
- Rodríguez Rodríguez, L. (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones de aprendizaje y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de investigación en gestión de la innovación y tecnología*, 31.  
<http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodríguez, S., Valle, A., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Núñez, C. y González-Pienda, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en Educación Secundaria Obligatoria y su relación con las estrategias de aprendizaje. En: Etxebarria, E., Aritzeta, A., Barberá, E., Chóliz, M., Jiménez, M.P., Martínez-Sánchez, F., Mateos, P.M. y

Páez, D. (Eds.) *Emoción y motivación. Contribuciones actuales*. Astigarraga: Asociación de motivación y emoción.

Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.

Román, S., Cuestas, P.J. y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 127-138.

Ros, J.S., Maquilón, J.J. y Hernández Pina, F. (2010). Análisis de los enfoques de aprendizaje y enseñanza en educación primaria: un estudio comparativo. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, celebrado en diciembre de 2010.

Rosário, P., Grácio, M.L., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006a). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-portuguesa de psicoloxia e educación*, 13 (11-12), 195-206.

Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (2006b). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina Editores.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 19 (3), 422-427.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: University Press.

Rué, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? La Educación Superior ante los retos de la nueva sociedad. *Contextos Educativos*, 6-7, 167-186.

Rué, J. (2008) Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1)

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Rué, J., Amador, M., Gené, J. Rambla, F.X., Pividori, I., Torres-Hostench, O., Bosco, A., Armengol, J. y Font, A. (2009). Evaluar la calidad del aprendizaje en Educación Superior: El modelo ECA08 como base para el análisis de evidencias

sobre la calidad de la E-A en E. Superior. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 3.

[http://www.red-u.org/img/anuncios/3\\_files/rue.pdf](http://www.red-u.org/img/anuncios/3_files/rue.pdf)

Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F. y Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 307-322.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.

Sadlo, G. y Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula. *Higher Education Research and Development*, 22 (3), 253-274.

Sagasta, P. y Barandiaran, A. (2004). Mondragón Unibertsitatea: Organización e implementación de la metodología basada en problemas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En: *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Universidad de Deusto.

Sagasta, P. y Bilbatua, M. (2006). La titulación de maestro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragón: proceso de innovación educativa. *Revista Educatio siglo XXI*, 24, 77-96.

Sagasta, P. y Bilbatua, M. (2009). La evaluación: ¿una herramienta o un obstáculo para el desarrollo del aprendizaje autónomo? En: Castelló (Coord.) *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria*. Barcelona: Edebé.

Salanova, M. (2004). Laudatio al profesor Albert Bandura. En: Salanova et al. (2004) *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.

Salas R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 24, 59-78.

Salim, R. (2004). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (4). [www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF](http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF)



- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>
- Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective (I). Some common-sense conceptions. *Reports from the Department of Education. University of Göteborg*, 76.
- San Fabián, J.J., Álvarez Álvarez, M.C., Alvarez Arregi, E., Arias, J.M., De Miguel, M., Dopico, E. y Gago, E. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Justificación y marco teórico para su estudio. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, celebrado en diciembre de 2010.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 113-130.
- Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficiencia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513.
- Sarzoza, S. (2007). Enfoques de aprendizaje y Formación en competencias en Educación Superior. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.
- Schmidt, H. G. (1993) Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 27, 422-432.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Serrano, C.R. (2003). El enfoque de competencias y su utilización en la planificación educativa. Organización Panamericana de la Salud – Venezuela. [http://sicevaes.csuca.org/attachments/134\\_El%20enfoque.ppt](http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_El%20enfoque.ppt)
- Siddiqui, Z.S. (2006) Study Approaches of Students in Pakistan: *The Revised two-factor Study Process Questionnaire Experience. Occasional Report*, 1. [http://www.hec.gov.pk/PublishingImages/684\\_Study-Approaches-of-Students-in-Pakistan/684\\_Study-Approaches-of-Students-in-Pakistan.html](http://www.hec.gov.pk/PublishingImages/684_Study-Approaches-of-Students-in-Pakistan/684_Study-Approaches-of-Students-in-Pakistan.html)
- Simon, S., Fincher, S., Robins, A. y Baker, B. (2006). Predictors of success in a first programming course. *ACM International Conference Proceeding Series*, 52, 189-196.

- Sinatra, G.M. (2004). Contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre cambio conceptual. En homenaje a las contribuciones de Paul P. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 159-162.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skogsberg, K. y Clump, M. (2003). Do psychology and biology majors differ in their study processes and learning styles? *College Student Journal*, 37(1), 27-33.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A.M. y Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: Coll, C., Martín, E., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó
- Solé, I. (2003). Conclusiones: El profesor universitario en el siglo XXI. En: Monereo, C.; Pozo, J.I. (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16 (4), 279-294.
- Suárez, J.M. y Anaya, D. (2004). Educación a distancia y presencial: Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, RIED*, 7 (1-2), 65-75.
- Suárez, J.M., Anaya, D. y Fernández, A.P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 17 (1), 19-32.
- Suárez, J.M., Anaya, D. y Gómez I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 245-258.
- Suárez, J.M., Fernández, A.P. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Tait, H. y Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Tait, H., Entwistle, N. J. y McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. En: Rust, C. (Ed.) *Improving Student*

*Learning: Improving Students as Learners*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford.

- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar* 35, 135-144.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A. y Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Educ Today*, 26(5), 430-438.
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, K.H., Chan, R., Fung, T. y Chan, S. (2005). Student learning in clinical nursing education: perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Education Today* 25 (4), 299–308.
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Torre, J.C. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios – Tesis doctoral. Universidad de Comillas. Madrid.
- Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Torre, J.C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En: Prieto, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Trigwell, K. (2005). Teaching–research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher Education*, 49, 235–254.
- Trigwell, K. y Ashwin, P. (2003). Undergraduate students' experience of learning at the University of Oxford. Oxford: Institute for the Advancement of University Learning. <http://www.learning.ox.ac.uk/jaul/pdf/OLCPFinal.pdf>
- Trigwell, K., Prosser, M. y Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 349-360.

- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trillo, F. (2004). Competencias discentes de carácter socio-profesional. I Jornadas Universitarias "JUDETU-2004". Competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación. UNED, Madrid, 29 y 30 de octubre de 2004.
- Trillo, F. (2010). Estudiantes universitarios de calidad. Conferencia impartida en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, celebrado en Lima (Perú) los días 4, 5 y 6 de noviembre del 2010.
- Tuning project (2006). Una introducción a Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_Brochure\\_final\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf)
- Tural, G. y Akdeniz, A.R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5 (12), 54-59.
- Tynjälä, P.; Salminen, R.; Sutela, T.; Nuutinen, A.; Pitkänen, S. (2005) Factors related to study success in engineering education *European Journal of Engineering Education*, 30 (2) , 221-231.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y Metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, RELIEVE, 7(2). Disponible en [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm)
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-73.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- UNESCO (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Valle, A., Barca, A., González Cabanach, R., Porto Rioboo, A. y Santorum, R. (1993). Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos. *Revista de Ciencias de la educación*, 156, 481-502.

- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J.C., 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.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 12 (3), 368-375.
- Valle, A., González Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170.
- Valle, A., González Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 31-40.
- Valle, A., Núñez J.C., Cabanach, R., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20 (4), 724-731.
- Van Rossum, E.J. y Hamer, R. (2010). *The Meaning of Learning and Knowing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M. (1984). The relationships between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vanthournout, G., Coertjens, L., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2007). The development of approaches to learning of student teachers with different 'study approach-profiles'.  
<http://www.vfo.be/docs/VFOstudiedag2008-213-Vanthournout.pdf>
- Velasquez, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12 (21), 231-235.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt J.D. y Van Rijswijk, F. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vermunt, J.D. y Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.

- Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar* 40, 15-48.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Vygostky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.
- Watkins, D. A. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approach to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4 (2), 127-142.
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33 (2), 195-212.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (2008). Attributional theorists have hearts and minds, and perhaps souls as well. En: Etxebarria, E., Aritzeta, A., Barberá, E., Chóliz, M., Jiménez, M.P., Martínez-Sánchez, F., Mateos, P.M. y Páez, D. (Eds.) *Emoción y motivación. Contribuciones actuales*. Astigarraga: Asociación de motivación y emoción.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45 (1), 28-36.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C., y Palmer, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, F.L.: H & H Publishing Company.
- Wilson, K.L. y Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 87-101.
- Wilson, K.L., Lizzio, A. y Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 33-53.
- Wingspread Group on Higher Education (1993). *An American Imperative: Higher Expectations for Higher Education*. The Johnson Foundation: USA.
- Wolters, C.A. (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. [http://www.hewlett.org/uploads/Self\\_Regulated\\_Learning\\_21st\\_Century\\_Competencies.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/Self_Regulated_Learning_21st_Century_Competencies.pdf)
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

- Yániz, C. (2008a). Evaluación de las competencias. Taller impartido en el V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia, 29, 30 y 31 de octubre del 2008.
- Yániz, C. (2008b). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Num. Monográfico, 1. [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1/yaniz.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf)
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Cuadernos monográficos del ICE, 12. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Universitaria.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115–132.
- Zeegers, P. (2002). A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ) *Higher Education Research & Development*, 21 (1), 73-92.
- Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: a path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23 (1), 35-56.
- Zhang, L.F. (2000). University Students' Learning Approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P Model. *The Journal of Psychology*, 134 (1), 37-55.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. En B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.

- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association: Washington.
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos* 32 (2), 121-132.
- Zusho, A., Pintrich, P. R. y Coppola, B. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1081-1094.



## **ANEXOS**

---



**ANEXO 1**

---

**BATERIA DE CUESTIONARIOS**  
**(CASTELLANO Y EUSKERA)**



## ANALIZANDO EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO – CUESTIONARIO

### Antes de comenzar

En este cuestionario se presentan una serie de preguntas relacionadas con tus actitudes hacia los estudios y con tu manera habitual de aprender y estudiar.

En principio no existe una única manera correcta de aprender; ésta depende de lo que se adapta a tu propio estilo y al curso que estás estudiando, por eso es muy importante que respondas a cada pregunta lo más honestamente posible. Se te pide que des tu **impresión general**, sin entrar en diferenciaciones o pequeños matices.

Rodea con un círculo o rellena con una cruz la respuesta que mejor refleje tu primera reacción. No emplees mucho tiempo en cada pregunta: probablemente, tu primera reacción es la que mejor te identifica.

No te preocupes por dar una buena imagen, tus respuestas son confidenciales.

**Gracias por tu cooperación.**

*Por favor, responde a todas las preguntas.*

### Datos básicos de identificación del alumno

- **Titulación:** L. Extranjera  E. Infantil  E. Especial  E. Física  Com. Audio.

- **Sexo:** Mujer  Hombre

- **Edad:** \_\_\_\_\_

- **Trabajando actualmente** Sí  No

- **Nivel estudios padres:** **Madre**..... Enseñanza obligatoria Bachillerato F.P. Universidad  
(Subrayar lo más cercano) **Padre**..... Enseñanza obligatoria Bachillerato F.P. Universidad

### Datos previos a la titulación

#### Estudios previos:

- Tipo-bachillerato: Tecnológico  Científico  Humanístico  Artístico

- Ciclo formativo de nivel superior  - Prueba de entrada para mayores 25 años

- Otros estudios universitarios  ¿Cuáles?.....

**Tipo de centro:** Publico  Religioso  Ikastola  Otros

**Nota de entrada a la universidad:** \_\_\_\_\_

**A la hora de elegir entre las opciones posibles, ¿qué lugar ocupó esta titulación?** 1 2 3 4  
(redondea tu opción)

#### Razones para matricularte en esta titulación:

*Elige respecto a cada razón la respuesta que mejor se adapta a tu caso y redondéala, por favor.*

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo intermedio	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- No poder elegir otra carrera por la nota de selectividad  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- La curiosidad y ganas de conocer mejor ese mundo          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Por consejo de alguien cercano (familia, amigo/as, etc.)  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Por conseguir fácilmente trabajo después de la carrera    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Por consejo del tutor o el orientador del centro          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Por verme capaz de superar esta carrera                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- El deseo de aportar algo para transformar el mundo        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Por no sentirme capaz para hacer otra carrera             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Por no complicarme la vida (carrera no muy difícil)       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- Buenas condiciones de trabajo (sueldo, vacaciones, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Percepción asociada al rendimiento académico

*Elige respecto a cada frase o pregunta la respuesta más apropiada en tu caso y redondéala.*

Muy poco	Poco	Algo intermedio	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

**A.- ¿En qué grado sueles asociar los resultados de tu trabajo académico (calidad de los trabajos, notas) con los siguientes factores?**

- |                                   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1.- Mi capacidad intelectual      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- El ambiente de clase          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Mis hábitos de estudio        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- La ayuda de los compañeros/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Mi esfuerzo                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- El estilo del profesor/a      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**B.- Respecto al trabajo académico realizado hasta ahora creo que, en general...**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- ...he comprendido las lecturas y materiales               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- ...he entendido/integrado los conceptos                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- ...mis estrategias y modos de aprender han sido adecuados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**C.- En mi próximo trabajo académico confío en que, en general...**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- ...voy a realizar bien los trabajos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- ...voy a realizar bien los exámenes   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- ...mis estrategias y modos de aprender van a ser adecuados para hacer frente a estos estudios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**D.- Como alumno, veo mi capacidad general (habilidades, inteligencia...) para el trabajo universitario:**

*Elige respecto a esta frase la valoración más apropiada en tu caso y redondéala.*

Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
1	2	3	4	5

**E.- Como alumno, a nivel de responsabilidad, me veo a mí mismo:**

*Elige respecto a esta frase la valoración más apropiada en tu caso y redondéala.*

Muy mal	Mal	Algo intermedio	Bien	Muy bien
1	2	3	4	5

**Aparte de las clases, ¿cuántas horas le dedicas semanalmente al estudio (trabajo individual, en grupo, lecturas, etc.)?**

\_\_\_\_\_horas

**CUAUT**

*Elige respecto a cada frase la respuesta más apropiada en tu caso y redondéala.*

<i>Yo no soy así / No tiene que ver conmigo / Completamente en desacuerdo</i>	<i>Tiene poco que ver conmigo / Bastante en desacuerdo</i>	<i>En mi caso es verdad a medias / Puede ser</i>	<i>Soy bastante así / Está bastante relacionado con cómo soy / Bastante de acuerdo</i>	<i>Me veo reflejado / Bastante de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

- |      |  |   |   |   |   |   |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 1.-  | Mientras estudio, me digo a mí mismo cómo tengo que estudiar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.-  | Cuando estoy estudiando una asignatura o módulo, sé exactamente qué quiero conseguir o aprender.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.-  | Normalmente no pierdo las ganas de aprender o esforzarme, aunque encuentre dificultades en el camino.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.-  | Cuando me pongo a estudiar, tengo claro cuándo y por qué tengo que estudiar de un modo concreto o con una estrategia determinada.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.-  | Cuando estoy estudiando, ante las dificultades, hago un esfuerzo mayor o cambio mi modo de estudiar.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.-  | En casa, después de las clases, miro mis apuntes para asegurarme que he entendido toda la información y de que lo tengo todo en orden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.-  | Llevo siempre al día en casa los trabajos de clase.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.-  | Utilizo bien mi tiempo de estudio (lecturas, trabajos, etc.)   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.-  | Cuando estoy trabajando una asignatura, intento identificar las ideas y conceptos que no comprendo.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- | No utilizo siempre los mismos modos para trabajar/aprender los temas, se cambiar de estrategia.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- | Mientras estudio, me doy cuenta de si voy cumpliendo o no mis objetivos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- | Cuando estoy leyendo, de vez en cuando me paro y reviso mentalmente lo que estoy haciendo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.- | En clase, a menudo me aseguro de que entiendo lo que estamos trabajando  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.- | En clase, estoy atento ya que así entiendo mejor los temas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.- | Mientras estudio o realizo un trabajo académico, me doy ánimos para mantener el esfuerzo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.- | En clase, estoy atento siguiendo los puntos más importantes; no pierdo la atención.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**R-SPQ-2F (E)**

*Elige respecto a cada frase la respuesta más apropiada en tu caso y redondéala.*

<i>Nunca o casi nunca es verdad</i>	<i>Es verdad a veces.</i>	<i>Es verdad en la mitad de las ocasiones</i>	<i>Con frecuencia es verdad</i>	<i>Siempre o casi siempre es verdad</i>
1	2	3	4	5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.- Creo que aprender me aporta a veces una profunda satisfacción personal.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Para darme por satisfecho, tengo que sentir que soy capaz de sacar conclusiones propias sobre el tema trabajado.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Mi objetivo es aprobar el curso con el mínimo trabajo posible.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Sólo estudio seriamente las ideas principales recogidas o planteadas en clase.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Una vez entendido o interiorizado, para mí cualquier tema puede ser muy interesante.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Casi todos los temas nuevos me parecen interesantes e invierto tiempo en buscar más información sobre ellos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- No me parece que mis asignaturas sean muy interesantes, por eso trabajo lo menos posible.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Algunas cosas las aprendo de memoria, es decir, me las repito una y otra vez hasta saberlas de memoria, aunque no las entienda.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Creo que aprender los temas académicos es tan emocionante como una buena novela o película.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- Con los temas importantes, me hago pruebas a mí mismo, hasta ver que los entiendo perfectamente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- Pienso que es posible superar la mayoría de las evaluaciones aprendiendo de memoria los temas que son clave , en lugar de hacer el esfuerzo de entenderlos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- Límite mi estudio solo a aquello que hay que trabajar obligatoriamente, ya que no creo que sea necesario hacer trabajos extra o añadidos.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.- Trabajo duro en mis estudios porque el material me parece interesante.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.- Le dedico gran parte de mi tiempo libre a la búsqueda de información sobre los temas más interesantes trabajados en clase.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.- Es suficiente con conocer los temas por encima (superficialmente), ya que estudiar demasiado a fondo confunde y hace gastar el tiempo en vano.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.- Los profesores no debería esperar que pasásemos muchas horas estudiando un material si todos sabemos que ni se va a evaluar ese material.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.- Casi siempre suelo ir a clase con preguntas que quiero aclarar o con temas que quiero entender mejor.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.- Normalmente suelo leer la información o las lecturas complementarias relacionadas con los temas de clase.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.- No le veo sentido a estudiar lo que no va a entrar en el examen.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.- Una buena manera de aprobar las asignaturas es preparar los posibles temas o preguntas que tienen más posibilidades de caer en el examen.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



### CONTEX

Se te pide valorar ahora algunos factores relacionados con el contexto en el que realizaste tus estudios anteriores.

*Elige respecto a cada frase la respuesta más apropiada en tu caso y redondéala.*

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Algo intermedio</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

1.-	En el desarrollo de las asignaturas se facilitan "listas de datos", sin presentar la estructura interna del tema o la unión entre materias.	1	2	3	4	5
2.-	Los profesores demuestran interés y profundidad por los contenidos de la materia impartida.	1	2	3	4	5
3.-	Se priorizan métodos de evaluación que enfatizan la reproducción o la aplicación de conocimientos que se basan en la memoria.	1	2	3	4	5
4.-	En general se deja poco tiempo para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad.	1	2	3	4	5
5.-	Siento que ese centro educativo ha estimulado mis ganas de aprender.	1	2	3	4	5
6.-	Se enfatiza más la profundidad del aprendizaje que la cobertura de todo el programa de contenidos.	1	2	3	4	5
7.-	Los profesores apoyan y dan <i>feedback</i> adecuado a los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
8.-	Se plantean sistemas de evaluación que permiten valorar realmente los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo.	1	2	3	4	5
9.-	Las asignaturas están excesivamente cargadas de contenidos que aprender.	1	2	3	4	5
10.-	Mi paso por ese centro educativo ha desarrollado en mí confianza para investigar y compartir nuevas ideas con los demás.	1	2	3	4	5
11.-	Se plantean metodologías que permiten conseguir los objetivos y fines propuestos al principio (programa) de la asignatura o módulo.	1	2	3	4	5
12.-	Los profesores expresan interés por los alumnos y sus posibles dificultades.	1	2	3	4	5
13.-	De cara a la evaluación lo que se valora principalmente es: la relación entre ideas y la elaboración personal del alumno.	1	2	3	4	5
14.-	Los estudios, en general, están excesivamente cargados de trabajos.	1	2	3	4	5
15.-	Considero que he aprendido cosas valiosas para mi futuro.	1	2	3	4	5
16.-	Se enseña para provocar una respuesta positiva de los estudiantes, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información.	1	2	3	4	5
17.-	Los profesores enseñan de manera que se estimula una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos.	1	2	3	4	5
18.-	Se priorizan los métodos de evaluación que estimulan el compromiso diario del alumno con las tareas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
19.-	Me he sentido parte de la comunidad educativa de ese centro.	1	2	3	4	5
20.-	Con la metodología propuesta, se refuerza/estimula el interés y la curiosidad de los alumnos.	1	2	3	4	5

**COMPET**

Seguidamente se te presenta una lista de capacidades relacionadas con el proceso de aprendizaje. Valora de 1 a 5 el grado en crees que has desarrollado cada una de ellas a lo largo de tus estudios. Redondea la opción que te parece más apropiada.

<i>Muy poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
1	2	3	4	5

1. Trabajar en equipo	1	2	3	4	5
2. Escribir y hablar idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
3. Utilizar herramientas informáticas	1	2	3	4	5
4. Presentar ideas y documentos antes otros	1	2	3	4	5
5. Negociar con otros eficazmente	1	2	3	4	5
6. Cuestionar ideas propias y ajenas	1	2	3	4	5
7. Movilizar las capacidades de otros	1	2	3	4	5
8. Hacer valer tu opinión	1	2	3	4	5
9. Redactar informes o documentos	1	2	3	4	5
10. Encontrar ideas y soluciones nuevas	1	2	3	4	5
11. Coordinar actividades de distinto tipo	1	2	3	4	5
12. Rendir bajo presión	1	2	3	4	5
13. Gestionar el tiempo de manera eficaz	1	2	3	4	5
14. Hacerte entender ante otros	1	2	3	4	5
15. Adquirir nuevos conocimientos con rapidez	1	2	3	4	5
16. Encontrar nuevas oportunidades	1	2	3	4	5
17. Resolver problemas	1	2	3	4	5
18. Tomar decisiones	1	2	3	4	5
19. Liderar un grupo	1	2	3	4	5
20. Autorregular tu aprendizaje (planificación, reflexión y revisión sobre el trabajo académico...)	1	2	3	4	5

**OBSERVACIONES:**

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias por tu colaboración.

Setiembre 2008

## IKASKUNTZA UNIBERTSITARIOA AZTERTZEN – GALDETEGIA

Hasi aurretik
<p>Eskuartean duzun galdeketa honetan hainbat jarrerren inguruan galdetuko dizugu. Adibidez, <b>aurreko ikasketekiko</b> eta <b>ikaskuntzari aurre egiteko moduei buruz</b>.</p> <p>Printzipioz, ez dago ikasteko era zuzenik edo jakinik; norberaren estiloari egokitzen zaionaren eta ikasgaiaren araberakoa izan ohi da. Beraz, garrantzitsua da ahalik eta zintzoen erantzun dezazun. Detaille txikietan sartu gabe, <b>zure inpresio orokorra</b> azaltzea eskatzen dizugu.</p> <p>Zure bat-bateko erreakzioari edo burutapenari hobekien egokitzen zaion laukia bete ezazu. Ez eman denbora luzea galdera bakoitzarekin: zure lehen erreakzioa izango da, ziurrenik, hoberena. Ez arduratu irudi ona eskaintzeaz zure erantzunak <u>isilpean</u> gordeko baititugu(*).</p> <p>(* ) Galdeketa honetan jasotako datuak, gainerako datu akademikoak bezalaxe, Ikaskuntza Unibertsitarioari buruzko ikerketa honetan baino ez dira erabiliko. Beraz, erabat bermatzen dizugu datuak isilpean gordeko ditugula eta ikertzaile nagusiak baino ez dituela erabiliko.</p> <p style="text-align: center;"><b>Esker mila zure laguntzagatik !</b> <span style="float: right;"><i>Galdera guztiak erantzun, mesedez.</i></span></p>

Ikaslearen identifikaziorako oinarritzko datuak																																																																																
<p>- <b>Titulazioa:</b> Atzerriko H. <input type="checkbox"/> Haur H. <input type="checkbox"/> H. Berezia <input type="checkbox"/> E. Fisikoa <input type="checkbox"/> Ikus Entzun. <input type="checkbox"/></p> <p>- <b>Sexua:</b> Emakumezkoa <input type="checkbox"/> Gizonezkoa <input type="checkbox"/></p> <p>- <b>Adina:</b> _____</p> <p>- <b>Une honetan lanean:</b> Bai <input type="checkbox"/> Ez <input type="checkbox"/></p> <p>- <b>Gurasoen ikasketa-maila:</b> <b>Ama:</b> Oinarritzkoa (DBH) <input type="checkbox"/> Ertaina (FP, Batxiler.) <input type="checkbox"/> Unibertsitatea <input type="checkbox"/> (gertuena aukeratu) <b>Aita:</b> Oinarritzkoa (DBH) <input type="checkbox"/> Ertaina (FP, Batxiler.) <input type="checkbox"/> Unibertsitatea <input type="checkbox"/></p>																																																																																
Titulazioaren aurreko datuak																																																																																
<p>- <b>Aurreko ikasketak:</b> (buruturiko azkenak)</p> <p>Batxilergo mota: teknologikoa <input type="checkbox"/> zientifikoa <input type="checkbox"/> humanistikoa <input type="checkbox"/> artistikoa <input type="checkbox"/></p> <p>Goi-mailako hezkuntza zikloa <input type="checkbox"/> 25 urtetik gorakoentzako sarbide-proba <input type="checkbox"/></p> <p>Beste ikasketa unibertsitario batzuk <input type="checkbox"/> Zein? .....</p> <p>- <b>Ikastetxe mota :</b> Herri eskola / Institutua <input type="checkbox"/> Erlijiosoa <input type="checkbox"/> Ikastola <input type="checkbox"/> Beste batzuk <input type="checkbox"/></p> <p>- <b>Unibertsitaterako sarrera-nota :</b> _____</p> <p>- <b>Aukerak egiterakoan zein postutan jarri zenuen egiten ari zaren karrera hau?</b> 1..2..3..4.. (biribildu)</p> <p>- <b>Karrera honetan matrikulatzeko arrazoi nagusiak:</b> <i>Balora ezazu 1etik 5era titulazio hau aukeraterakoan arrazoi hauek izan zuten garrantzia. Biribil ezazu zure ustezko aukerarik egokiarena.</i></p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Oso txikia</th> <th style="width: 20%;">Txikia</th> <th style="width: 20%;">Erdiko zerbait</th> <th style="width: 20%;">Handia</th> <th style="width: 20%;">Oso handia</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.-</td> <td>Selektibitateko notak baldintzatuta beste karrera bat ezin hartu izana</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2.-</td> <td>Mundu honekiko jakin-mina edo ezagutzeko gogoia</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3.-</td> <td>Gertuko pertsonen (familia, lagunak...) aholkuak</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>4.-</td> <td>Karrera bukatutakoan lana erraz topatzea</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>5.-</td> <td>Ikastetxeko orientatzailearen edo tutorearen aholkuak</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>6.-</td> <td>Karrera gainditzeko neure burua gai ikustea</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>7.-</td> <td>Mundua aldatzeko ekarpena egiteko desioa</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>8.-</td> <td>Beste karrera bat egiteko gai ez sentitzea</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>9.-</td> <td>Bizitza ez konplikatzea (karrera oso zaila ez zelakoan )</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>10.-</td> <td>Lan baldintza onak izatea (soldata, estatusa,...)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Oso txikia	Txikia	Erdiko zerbait	Handia	Oso handia	1	2	3	4	5	1.-	Selektibitateko notak baldintzatuta beste karrera bat ezin hartu izana	1	2	3	4	5	2.-	Mundu honekiko jakin-mina edo ezagutzeko gogoia	1	2	3	4	5	3.-	Gertuko pertsonen (familia, lagunak...) aholkuak	1	2	3	4	5	4.-	Karrera bukatutakoan lana erraz topatzea	1	2	3	4	5	5.-	Ikastetxeko orientatzailearen edo tutorearen aholkuak	1	2	3	4	5	6.-	Karrera gainditzeko neure burua gai ikustea	1	2	3	4	5	7.-	Mundua aldatzeko ekarpena egiteko desioa	1	2	3	4	5	8.-	Beste karrera bat egiteko gai ez sentitzea	1	2	3	4	5	9.-	Bizitza ez konplikatzea (karrera oso zaila ez zelakoan )	1	2	3	4	5	10.-	Lan baldintza onak izatea (soldata, estatusa,...)	1	2	3	4	5
Oso txikia	Txikia	Erdiko zerbait	Handia	Oso handia																																																																												
1	2	3	4	5																																																																												
1.-	Selektibitateko notak baldintzatuta beste karrera bat ezin hartu izana	1	2	3	4	5																																																																										
2.-	Mundu honekiko jakin-mina edo ezagutzeko gogoia	1	2	3	4	5																																																																										
3.-	Gertuko pertsonen (familia, lagunak...) aholkuak	1	2	3	4	5																																																																										
4.-	Karrera bukatutakoan lana erraz topatzea	1	2	3	4	5																																																																										
5.-	Ikastetxeko orientatzailearen edo tutorearen aholkuak	1	2	3	4	5																																																																										
6.-	Karrera gainditzeko neure burua gai ikustea	1	2	3	4	5																																																																										
7.-	Mundua aldatzeko ekarpena egiteko desioa	1	2	3	4	5																																																																										
8.-	Beste karrera bat egiteko gai ez sentitzea	1	2	3	4	5																																																																										
9.-	Bizitza ez konplikatzea (karrera oso zaila ez zelakoan )	1	2	3	4	5																																																																										
10.-	Lan baldintza onak izatea (soldata, estatusa,...)	1	2	3	4	5																																																																										

### Errendimenduarekin lotutako pertzepzioa

*Aukeratu esaldi bakoitzari zure kasuarekiko dagokion erantzunik egokiena eta markatu, mesedez.*

Oso gutxi	Gutxi	Zerbait	Dezente	Asko
1	2	3	4	5

**A.- Zure lan akademikoaren emaitzak (lanen kalitatea, notak...) zein neurritan lotzen dituzu hurrengo alderdiekin?**

- |                                |   |   |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1.- Nire gaitasun intelektuala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Gelako giroa               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Nire ikasteko ohiturak     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Ikaskideen laguntza        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Nire esfortzua             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Irakaslearen estiloa       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**B.- Orain arte egindako lan akademikoari buruz orokorrean uste dut...**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- ... irakurritako materialak ulertu ditudala.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- ... landutako kontzeptuez jabetu naizela.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- ... nire ikasteko modu eta estrategiak egokiak izan direla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**C.- Datozen lan akademiko orokorrean pentsatzen dut...**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- ... lanak ongi egingo ditudala.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- ... azterketak ongi egingo ditudala.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- ... aurrera egiteko nire ikasteko modu eta estrategiak egokiak izango direla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**D.- Ikasle moduan, nire gaitasun orokorra (trebetasunak, inteligentzia...) horrelakoa ikusten dut:**

*Aukeratu esaldi honi, zure kasuan, dagokion erantzunik egokiena eta markatu (biribil batean sartu), mesedez.*

Oso baxua	Baxua	Erdikoa	Altua	Oso altua
1	2	3	4	5

**E.- Ikasle moduan, ardura aldetik, neure burua horrela ikusten dut:**

*Aukeratu esaldi honi, zure kasuan, dagokion erantzunik egokiena eta markatu (biribil batean sartu), mesedez.*

Oso gaizki	Gaizki	Erdikoa	Ondo	Oso ondo
1	2	3	4	5

**Ikastetxean sartutako eskola-orduez gain, zenbat ordu eskaintzen zenion astero estudiatzeari (banakako lanak, irakurketak, talde-lanak...)?**

\_\_\_\_\_ ordu

**CUAUT**

*Aukeratu esaldi bakoitzari zure kasuarekiko dagokion erantzunik egokiena eta biribildu, mesedez.*

Ni ez naiz horrelakoa / Ez du nirekin zer ikusirik/ Ez nator bat inola ere	Nirekin zerikusit gutxi dauka/ Ez nago ados	Nire kasuan egia da erdietan / Nolabait	Nahiko horrelakoa naiz / Naizenarekin nahiko lotuta dago/ Ados	Nire burua islatuta ikusten dut / Guztiz ados
1	2	3	4	5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.- Ikasten nenbilenean, neure buruari/barruari esaten nion zelan ikasi behar nuen.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Ikasgai bat ikasten ari nintzela, banekien zehatz-mehatz zer lortu/ikasi nahi nuen ikasgai edo modulu horretan.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Normalean ez nuen ikasteko eta ahalegintzeko gogoia galtzen, nahiz eta bidean zailtasunak topatu.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Ikasten jartzen nintzenean, argi neukan noiz eta zergatik ikasi behar nuen modu edo estrategia jakin batekin.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Ikasten ari nintzenean zailtasunak baneuzkan, ahalegin handiagoa egiten nuen edo eta ikasteko modua aldatzen nuen.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Etxeratzen nintzenean, klase ostean, nire apunteak begiratzen nituen informazio dena ulertzen nuela eta dena ondo loturik neukala ziurtatzeko. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- Etxeko eta klaseko lanak beti eguneratuta izaten nituen.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Ondo erabiltzen nuen ikasteko denbora (irakurketak, egin beharreko lanak...).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Ikasgai bat ikasten ari nintzenean, saiatzen nintzen identifikatzen ulertzen ez nituen gauzak eta kontzeptuak.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- Ez nituen beti modu berberak erabiltzen gaiak lantzeko/ ikasteko; banekien estrategiaz aldatzen.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- Ikasten ari nintzela, konturatzen nintzen neure buruari jarritako helburuak betetzen ari nintzen edo ez.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- Irakurtzen ari nintzenean, noizean behin gelditu egiten nintzen eta, mentalki, egiten ari nintzena errebisatzen nuen.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.- Klase denboran, sarri ziurtatzen nuen ulertzen ari nintzela jorratzen ari zena.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.- Klase denboran adi egoten nintzen, horrela askoz hobeto ulertzen baintuen ikasgaiaren gaiak.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.- Ikasten edo lan bat egiten ari nintzelarik, neure buruari animuak ematen nizkion esfortzuari eusteko.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.- Klasean adi egoten nintzen jorratzen ziren punturik garrantzitsuenak jarraitzen; ez nuen arreta galtzen. .                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

R-SPQ-2F (E)

Aukeratu esaldi bakoitzari zure kasuarekiko dagokion erantzunik egokiena eta biribildu, mesedez.

Inoiz edo ia inoiz ez da egia	Gutxitan da egia	Batzuetan bai, eta beste batzuetan ez da egia	Sarritan egia da	Beti edo ia beti da egia
1	2	3	4	5

1. Ikasteak batzuetan asetasun pertsonal sakona eskaintzen zidala antzematen nuen.	1	2	3	4	5
2. Nire burua asebetetzat jotzeko, sentitu behar nuen gai nintzela ikasitako gaiari buruzko ondorio propioak ateratzeko.	1	2	3	4	5
3. Nire helburua zen ikasturtea gainditzea ahalik eta lan gutxien eginez.	1	2	3	4	5
4. Klasean eman edo jasotako ideia nagusiak bakarrik ikasten nituen serio.	1	2	3	4	5
5. Behin barneratuz gero, nire ustez ia edozein gai izan daiteke niretzat oso interesgarria.	1	2	3	4	5
6. Gai berri gehienak interesgarri iruditzen zitzaizkidan, eta horien inguruko informazio gehiago bilatzeari denbora eskaintzen nion.	1	2	3	4	5
7. Ez zitzaidan iruditzen nire ikasgaiak oso interesgarriak zirenik; beraz, ahalik eta lan gutxien egiten nuen.	1	2	3	4	5
8. Zenbait gauza buruz ikasten nituen, hau da, behin eta berriro errepikatuz buruz nekizkien arte, nahiz eta ezer ez ulertu.	1	2	3	4	5
9. Gai akademikoak ikastea eleberri edota pelikula on bat bezain zirrargarria dela uste dut.	1	2	3	4	5
10. Gai garrantzitsuetan nire buruari probak egiten nizkion, gaiak erabat ulertzen nituen ikusi arte.	1	2	3	4	5
11. Ulertzeko ahalegina egin beharrean, "klabe" ziren atalak buruz ikasiz ebaluaketa gehienak gainditzea posiblea zela pentsatzen nuen.	1	2	3	4	5
12. Derrigorrez landu behar zen horretara soilik mugatzen nuen nire ikasketa, ez bainuen uste lan gehigarriak egitea beharrezkoa zenik.	1	2	3	4	5
13. Gogor lan egiten nuen nire ikasketetan, materiala interesgarria iruditzen baitzitzaidan.	1	2	3	4	5
14. Saioetan landutako gai interesgarrien inguruko informazio bilaketari nire aisialdiko denbora tarte handia eskaintzen nion.	1	2	3	4	5
15. Gaiak azaletik jakitea nahikoa zen, sakonegi ikasteak nahastu eta denbora alferrik galarazten baitzuen.	1	2	3	4	5
16. Irakasleek ez lukete helburutzat hartu behar ikasleek material bat ikasten ordu asko pasatzea, baldin eta denok badakigu material hori ez dela ebaluatu ere egingo.	1	2	3	4	5
17. Argitu nahi nituen galderekin edo hobeto ulertu nahi nituen ideiekin etorri ohi nintzen klase gehienetara.	1	2	3	4	5
18. Klaseko gaiakin lotura zuten informazio edo irakurgai osagarriak irakurtzen nituen normalean.	1	2	3	4	5
19. Zentzurik ez nion bilatzen azterketan sartzen ez ziren gaiak ikasteari.	1	2	3	4	5
20. Azterketan "tokatzeko" aukerarik handiena zuten galderak edo gaiak prestatzea ikasgaiak gainditzeko era egokia zela uste nuen.	1	2	3	4	5

**KONTEX**

Zure aurreko ikasketetan zehar agertutako hainbat alderdi baloratzea eskatzen zaizu orain.  
*Aukeratu esaldi bakoitzari zure kasuarekiko dagokion erantzunik egokiena eta biribildu, mesedez.*

Ez nator bat inola ere	Ez nago ados	Ez daukat argi	Ados	Oso ados			
1	2	3	4	5			
1.- Gaiak lantzeko datu asko aurkezten ziren, eta ez, ordea, gaien arteko erlazioak.			1	2	3	4	5
2.- Irakasleek interesa eta prestakuntza egokia agertzen zuten euren ikasgaiaren inguruan.			1	2	3	4	5
3.- Ezagutza memoristikoa bultzatzen zuten ebaluazio metodoei lehentasuna ematen zitzaien.			1	2	3	4	5
4.- Ikasgaien programa osoa betetzeari ematen zitzaion lehentasuna; beraz, ez zitzaien gaietara denbora nahikoa eskaintzen.			1	2	3	4	5
5.- Sentitzen dut ikasketxe horrek nire baitan ikasteko gogoia suspertu zuela.			1	2	3	4	5
6.- Ikasgaien programaren gai guztiak emateari baino ikaskuntzaren sakontasunari lehentasuna ematen zitzaion.			1	2	3	4	5
7.- Irakasleek ikasleei laguntza/orientazioa ematen zieten ikaskuntza prozesuan zehar.			1	2	3	4	5
8.- Ebaluazio sistema egokiak erabiltzen ziren baieztatzeko ikasgaiaren hasieran planteatutako helburuak lortzen zirela.			1	2	3	4	5
9.- Ikasgaiak, oro har, gai gehiegi zituzten.			1	2	3	4	5
10.- Ikasketxe horretatik igarotzeak besteekin ideia berriak jorratu eta trukatzeko konfiantza sustatu/indartu du nire baitan.			1	2	3	4	5
11.- Erabilitako metodologiak, oro har, planteatutako ikaskuntza-helburuak lortzea bermatzen zuen.			1	2	3	4	5
12.- Irakasleek interesa agertzen zuten ikasleei begira zein hauek izan zitzaizketen zailtasunei begira.			1	2	3	4	5
13.- Ebaluazioari begira nagusiki baloratzen zena hauxe zen: ideien arteko loturak eta ikaslearen elaborazio pertsonala.			1	2	3	4	5
14.- Ikasgaiak, oro har, lanez beteegi zeuden.			1	2	3	4	5
15.- Ikasketxe horretan nire etorkizunerako gauza baliagarriak ikasi nituelakoan nago.			1	2	3	4	5
16.- Informazio hutsa azaldu ordez ikasleengan erantzun aktibo bat probatzeko irakasten zen, adibidez, galderak eginez edo arazoak planteatuz.			1	2	3	4	5
17.- Irakasleen irakasteko era lan giro positiboa sortzeko modukoa zen, non ikasleek akatsak egin ahal zituzten eta horiengandik ikasi.			1	2	3	4	5
18.- Lehentasuna ematen zitzaien ikasleen eguneroko lan-konpromisoa bultzatzen zuten ebaluazio metodoei.			1	2	3	4	5
19.- Ikasketxearen partaide sentitzen nintzen.			1	2	3	4	5
20.- Proposatutako metodologiarekin ikasleen interesa eta jakin-mina indartzen ziren.			1	2	3	4	5

**KONPET**

Jarraian ikaskuntza prozesuarekin batera loturiko gaitasun-zerrenda bat aurkezten zaizu, aurreko ikasketetan zehar gaitasun bakoitza garatu duzun graduarekin lotutakoa.

*Balora ezazu 1etik 5era eta biribil ezazu zure ustezko aukerarik egokiena.*

Oso gutxi	Gutxi	Zerbait	Dezente	Asko
1	2	3	4	5

1. Talde-lanean jardutea	1	2	3	4	5
2. Atzerriko hizkuntzak idatzi eta hitz egitea	1	2	3	4	5
3. Informatika tresneria erabiltzea	1	2	3	4	5
4. Ideia edo dokumentuak jendaurrean aurkeztea	1	2	3	4	5
5. Era eraginkorrean negoziatzea	1	2	3	4	5
6. Norberaren eta besteen ideiak kuestionatzeko joera eskuratzea	1	2	3	4	5
7. Besteen gaitasunak martxan jartzen trebatzea	1	2	3	4	5
8. Zure iritzia besteei aintzakotzat harraraztea	1	2	3	4	5
9. Txostenak edo dokumentuak erredaktatzea	1	2	3	4	5
10. Ideia eta irtenbide berriak aurkitzea	1	2	3	4	5
11. Hainbat eratako ekintzak koordinatzea	1	2	3	4	5
12. Presiopean jarduten ikastea	1	2	3	4	5
13. Denbora modu eraginkorrean erabiltzea	1	2	3	4	5
14. Nire iritzia ulertaraztea	1	2	3	4	5
15. Ezagutza berriak arin neureganatzea	1	2	3	4	5
16. Aukera berriak aurkitzea	1	2	3	4	5
17. Arazoak konpontzea	1	2	3	4	5
18. Erabakiak hartzea	1	2	3	4	5
19. Lidergo edo gidaritzan trebatzea	1	2	3	4	5
20. Aprestua neuk erregulatzea ( planifikazioa, gain begirada, gogoeta egin...)	1	2	3	4	5

**OHARRAK:**

.....  
 .....  
 .....  
 .....

**MILA ESKER!**

**2008ko urria**



**ANEXO 2**

---

**PROCESO DE BACK-TRANSLATION  
DEL R-SPQ-2F**



## PROCESO DE BACK-TRANSLATION DEL R-SPQ-2F

### 1.- Argumentos:

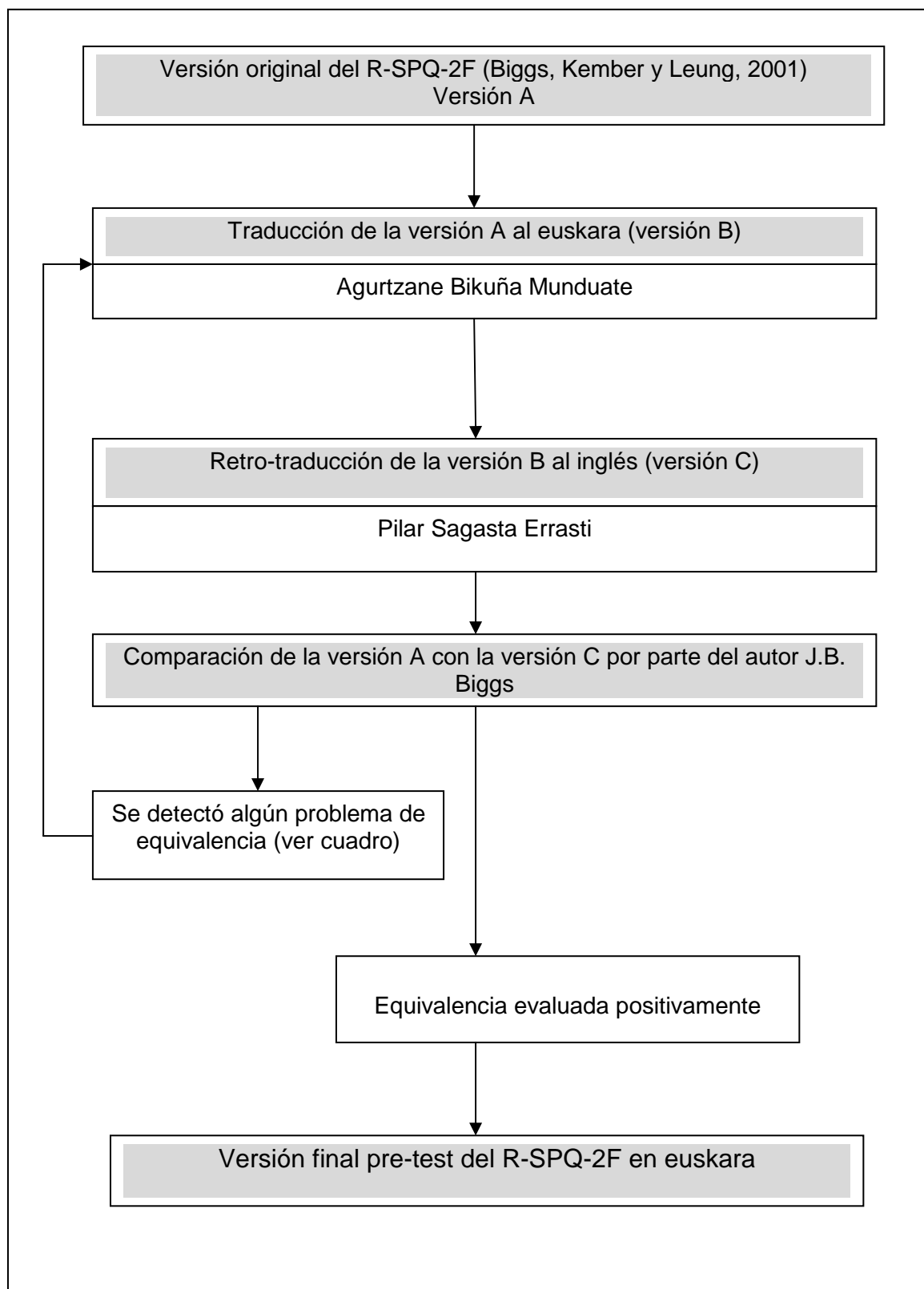
El método conocido como *back-translation* es un método usado ampliamente en el campo de la investigación sobre diversos contextos culturales. Se trata de una serie de procedimientos que van más allá de la mera traducción a los idiomas de destino. Para esta investigación, en concreto, se ha adoptado el método de back-translation propuesto por Nunnally y Bernstein (1994), habiendo sido ya publicado el resultado de este proceso (Blanco et al., 2009).

### 2.- Proceso seguido en esta investigación

Los pasos de este proceso de retro-traducción han sido los siguientes:

1. Traducción al euskara (versión B) del cuestionario original inglés (versión A) por parte de Agurtzane Bikuña, especialista bilingüe en euskara e inglés
2. Traducción de la versión vasca B al inglés (versión C) por Pilar Sagasta, especialista bilingüe, con amplia experiencia en lengua inglesa;
3. Comparación realizada por John B. Biggs entre las versiones A y C, y propuesta de cambios y matizaciones;
4. Revisión de todo el proceso de traducción y realización de las modificaciones oportunas por parte de la autora de esta investigación y de las autoras de las versiones B y C, introduciendo las sugerencias hechas por Biggs en el cuestionario en euskara
5. Redacción del cuestionario definitivo en euskara (versión D) a la luz de todos los comentarios manifestados en el proceso de "*back-translation*".
7. Denominación del instrumento creado: Como colofón del proceso y con el objeto de distinguir el instrumento original del retro-traducido, se añade a este último la letra E (de euskara) entre paréntesis. Por lo tanto, a lo largo de nuestra investigación en lo referente al instrumento validado por nosotros, se propone la denominación **R-SPQ-2F (E)**.

Figura 7. Proceso y participantes del back-translation realizada sobre el R-SPQ-2F



**Tabla 63. Resultados de la Comparación de la versión A con la versión C por parte del autor J.B. Biggs**

<b>R-SPQ-2F (English original)</b>	<b>Euskara first version (version B)</b>	<b>Euskara Back- translation to English (version C)</b>	<b>Comments (J.B.Biggs)</b>
1. I find that at times studying gives me a feeling of deep personal satisfaction	1. Ikasteak batzuetan asetasun pertsonal sakona eskaintzen didala atzematen dut	1. It seems to me that learning sometimes provides me with deep personal satisfaction.	
2. I find that I have to do enough work on a topic so that I can form my own conclusions before I am satisfied	2. Nire burua asebetetzat jo aurretik, ondorio propioak atera ahal izateko gai batean behar beste sakondu beharra dudala atzematen dut.	2. To draw my own conclusions about a topic I think I need to study it deeply before I feel satisfy with myself.	
3. My aim is to pass the course while doing as little work as possible	3. Ahalik eta lan gutxien eginez ikasturtea gainditzea da nire helburua.	3. My objective is to pass the academic year doing the minimum possible work.	
4. I only study seriously what's given out in class or in the course outlines	4. Klasean zein ikastaroan emandako ideia nagusiak bakarrik ikasten ditut seriooki.	4. I only study seriously the most important ideas given in the classroom and during the course.	
5. I feel that virtually any topic can be highly interesting once I get into it	5. Behin bertan barneratuz gero, uste dut ia ia edozein gai izan daitekeela niretzat oso interesgarria.	5. Once I get into it, I think almost any topic can be of interest to me.	
6. I find most new topics interesting and spend extra time trying to obtain more information about them	6. Gai berri gehienei interesgarri deritzet eta horien inguruko informazio gehiago bilatzeari denbora eskaintzen diot.	6. I find interesting almost any new topic and I devote time to looking for more information about it.	
7. I do not find my course very interesting so I keep my work to the minimum	7. Ez zait iruditzen nire ikastaroa oso interesgarria denik, beraz, ahalik eta lan gutxien egiten dut.	7. I do not think my course is very interesting, so I work as little as possible.	
8. I learn some things by rote, going over and over them until I know them by heart even if I do not understand them	8. Zenbait gauza buruz ikasten ditut, behin eta berriro errepikatuz buruz dakizkidan arte, nahiz eta ezer ez ulertu.	8. I learn some things by heart, repeating them once and again until I learn them, even if I understand nothing.	
9. I find that studying academic topics can at times be as exciting as a good novel or movie	9. Gai akademikoak ikatea eleberri edota pelikula on bat bezain zիրraragarria dela uste dut.	9. I think studying academic topics is as exciting as a good novel or film.	
10. I test myself on important topics until I understand them completely	10. Gai garrantzitsuetan nire buruari frogak egiten dizkiot, gaiak erabat ulertzen ditudan arte.	10. When topics are important, I test myself until I understand them totally.	
11. I find I can get by in most assessments by memorising key sections rather than trying to understand	11. Ulertzeko ahaleginak egin beharrean, ardatzak diren atalak buruz ikasiz ebaluaketa gehienak gaindi ditzakedala uste dut.	11. Instead of making efforts to understand, I think I can pass most examinations	

them		learning by heart core sections.	
12. I generally restrict my study to what is specifically set as I think it is unnecessary to do anything extra	12. Zehaztuta dagoen hartara soilik mugatzen dut nire ikasketa, ez baitut uste lan gehigarririk egitea beharrezko denik.	12. I only study that which has been specified because I do not think extra work is necessary.	
13. I work hard at my studies because I find the material interesting	13. Gogor lan egiten dut nire ikasketetan, materiala interesgarria iruditzen baitzait.	13. I work hard in my studies because I find the material interesting.	
14. I spend a lot of my free time finding out more about interesting topics which have been discussed in different classes	14. Saio desberdinetan landutako gai interesgarrien inguruko informazio bilaketari nire aisialdiko denbora tarte handia eskaintzen diot.	14. I devote a lot of my free time to collecting information in relation to interesting topics worked on in different sessions.	
15. I find it is not helpful to study topics in depth. It confuses and wastes time, when all you need is a passing acquaintance with topics	15. Ez dut uste gaiak sakontasunean ikastea lagungarria denik. Nahastu eta denbora alferrik galarazten du, gaien behin behineko ezaguera izatea nahikoa denean.	15. I do not think learning topics deeply is helpful. It makes you confused and waste your time when it is enough to skim through them.	
16. I believe that lecturers shouldn't expect students to spend significant amounts of time studying material everyone knows won't be examined	16. Ez dut uste ikasleek ikasten ordu <u>kopuru esanguratsuak</u> pasa ditzaten espero behar luketenik irakasleek, guztiak ere jakitun direnean material hori ez dela <u>ikuskatu</u> ere egingo.	16. I do not think teachers should expect students to study a (considerable number) <u>considerable</u> of hours when it is well known that the material will not even be <u>revised</u> .	'considerable' too strong. Not 'revised' But 'tested' or 'assessed'
17. I come to most classes with questions in mind that I want answering	17. Erantzutea nahi ditudan galderak buruan ditudala etorri ohi naiz klase edo saio gehienetara.	17. I usually attend most lessons or sessions bearing in mind the questions I want to answer.	
18. I make a point of looking at most of the suggested readings that go with the lectures	18. Klaseekin lotura duten irakurgai osagarri gehienak <u>hutsik egin gabe</u> irakurtzen ditut.	18. I without fail read most of the supplementary material related to the lessons.	'without fail' too strong. Try 'I usually read ...'
19. I see no point in learning material which is no likely to be in examination	19. Zentzurik ez diot bilatzen azterketan sartuko ez diren gaiak ikasteari.	19. It does not make sense to study topics that will not be included in the examinations.	
20. I find the best way to pass examinations is to try to remember answers to likely questions	20. Azterketak gainditzeko erarik hoberena antzeko galderei dagozkien erantzunak gogoratzen saiatzea dela uste dut.	20. I think the best way to pass examinations <u>it</u> to try and remember answers related to similar questions.	'is' not 'it'

**Tabla 64. Versión final pre-test en euskera: R-SPQ-2F (E)**

1	Ikasteak batzuetan asetasun pertsonal sakona eskaintzen didala atzematen dut.
2	Nire burua asebetetzat jotzeko, ikasi dudan gaiari buruzko ondorio propioak atera izateko gai naizela sentitu behar dut.
3	Ahalik eta lan gutxien eginez ikasturtea gaintzea da nire helburua.
4	Klasean eman edo jasotako ideia nagusiak bakarrik ikasten ditut serio.
5	Behin barneratuz gero, uste dut ia edozein gai izan daitekeela niretzat oso interesgarria.
6	Gai berri gehienei interesgarri deritzet eta horien inguruko informazio gehiago bilatzeari denbora eskaintzen diot.
7	Ez zait iruditzen nire ikasgaiak oso interesgarriak direnik, beraz, ahalik eta lan gutxien egiten dut.
8	Zenbait gauza buruz ikasten ditut, hau da, behin eta berriro errepikatuz buruz dakizkidan arte, nahiz eta ezer ez ulertu.
9	Gai akademikoak ikastea eleberri edota pelikula on bat bezain zirraragarria dela uste dut.
10	Gai garrantzitsuetan nire buruari frogak egiten dizkiot, gaiak erabat ulertzen ditudan arte.
11	Ulertzeko ahaleginak egin beharrean, "klabeak" diren atalak buruz ikasiz ebaluaketa gehienak gaintzi ditzakedala uste dut.
12	Zehaztuta dagoen horretara soilik mugatzen dut nire ikasketa, ez baitut uste lan gehigarriak egitea beharrezkoa denik.
13	Gogor lan egiten dut nire ikasketetan, materiala interesgarria iruditzen baitzait.
14	Saio desberdinetan landutako gai interesgarrien inguruko informazio bilaketari nire aisialdiko denbora tarte handia eskaintzen diot.
15	Ez dut uste gaiak sakontasunean ikastea lagungarria denik. Honek nahastu eta denbora alferrik galarazten du, gaien behin behineko ezaguera izatea nahikoa denean.
16	Ez dut uste irakasleek ikasleek ikasten ordu asko pasatzea espero behar luketenik, guztiok dakigunean material hori ez dela ebaluatu ere egingo.
17	Erantzun nahi ditudan galdera zehatzekin etorri ohi naiz klase edo saio gehienetara.
18	Klaseekin lotura duten irakurgai osagarri gehienak normalean irakurtzen ditut.
19	Zentzurik ez diot bilatzen azterketan sartuko ez diren gaiak ikasteari.
20	Azterketak gaintzeko erarik hoberena antzeko galderei dagozkien erantzunak gogoratzen saiatzea dela uste dut.





**ANEXO 3**

---

**GUIÓN DE ENTREVISTA**



## ENTREVISTA ESCRITA

El objetivo de esta entrevista es que puedas explicar, de manera abierta, tu proceso de aprendizaje desde que comenzaste en HUHEZI hasta hoy. Para ello, se te pide que respondas a unas preguntas e intentes que tus respuestas sean lo más completas y extensas posible.

### PREGUNTAS

1) Sobre tu idea de lo que es aprender:

1.a.- ¿Qué es para tí aprender? ¿Qué quieres decir cuando afirmas que has aprendido algo? Pon ejemplos que ilustren tu respuesta.

1.b.- ¿Es lo mismo aprender que estudiar? ¿Por qué?

1.c.-¿Qué emociones unes a estudiar? ¿ Y a aprender?

2) Sobre tu manera de aprender: ¿Cómo consigues aprender, qué haces para aprender? Explica cómo aprendes, indicando por qué crees que esta forma de trabajo te va bien.

3) Sobre las asignaturas: ¿Qué es para tí una mala o una buena asignatura, en función de qué criterios? ¿Influye tu opinión con respecto a una asignatura en la manera en que te enfrentas a ella, en cómo la trabajas? ¿De qué manera?

4) Sobre lo que has experimentado en HUHEZI a lo largo de este curso:

4.a.- ¿Crees que tu forma de aprender ha cambiado desde que estás en la universidad? Si es que sí, ¿en qué y por qué?

4.b.- ¿Este primer año ha sido una experiencia agradable o desagradable para tí? ¿Por qué?

4.c.- ¿Has tenido dificultades en alguno de estos ámbitos: resultados y notas, compañeros, profesores, facultad...?

4.d.- ¿Crees que ha influido el ambiente de aprendizaje de tu clase (grupo de especialidad) en tu forma de aprender? Si es que sí, de qué manera: positiva, negativa, ¿Por qué?

5) Sobre tu idea de un buen estudiante:

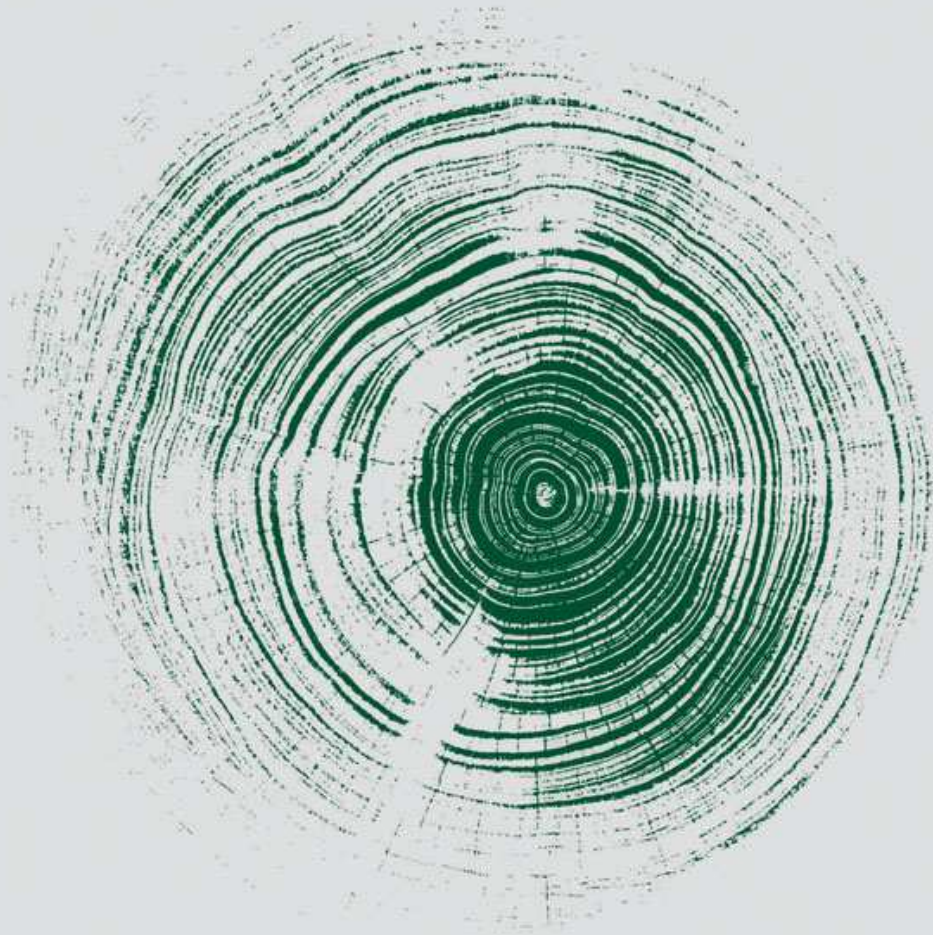
5.a.- Intenta hacer un retrato-robot de los estudiantes que tienen buenos resultados en sus estudios, indicando sus características (no sólo las relacionadas con el estudio).

5.b.- Valora si consideras que tú tienes esas características: ¿cuáles son tus puntos fuertes y cuáles crees que tendrías que mejorar?

5.c.-¿Qué consejo(s) le darías a un estudiante que comienza a estudiar en HUHEZI con respecto a la forma de estudiar?

Gracias por tu colaboración.

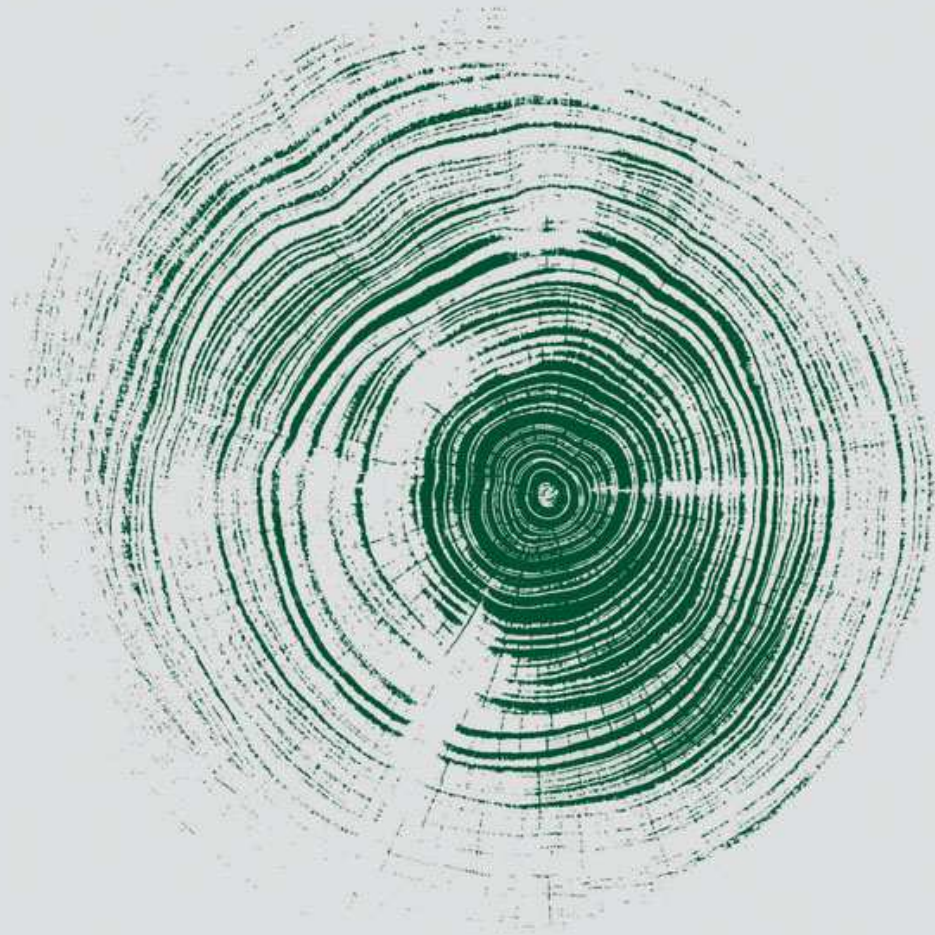




**MONDRAGON**  
UNIBERTSITATEA

HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**MONDRAGON**  
UNIBERTSITATEA

HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN