

## ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO INSTITUCIONAL Y AFECTIVO DE LOS ALUMNOS DE LA TITULACIÓN DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Encarnación Ruiz Lara\*  
Fuensanta Hernández Pina\*\*  
Fernando Ureña Villanueva\*\*\*

### RESUMEN

*La presente investigación se enmarca en la teoría denominada Student Approaches to Learning. El objetivo de este estudio gira en torno al análisis de la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento institucional y afectivo. Han participado 713 alumnos, pertenecientes a cinco facultades, seleccionadas entre las 22 que impartían la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte durante el curso 2003-2004. Para la recogida de información se han utilizado dos cuestionarios: el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE) de dos factores de Biggs y Kember y el Cuestionario sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU). Las conclusiones indican que existe una asociación significativa en cuanto al rendimiento institucional y afectivo y el enfoque de aprendizaje adoptado, siendo el rendimiento mayor en ambos casos en los alumnos que adoptan un enfoque profundo: éstos obtienen mejores calificaciones y se sienten más satisfechos.*

**Palabras clave:** Educación Superior, enfoques de aprendizaje, rendimiento institucional, rendimiento afectivo.

---

\* Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

\*\* Doctora en Pedagogía. Universidad de Murcia.

\*\*\* Doctor en Pedagogía. I.E.S. Floridablanca (Murcia).

## ABSTRACT

*The present research can be included in the area of Student Approaches to Learning. The aim of this study is to analyze the relationship between approaches to learning and academic and affective achievement. A total of 713 students participated in the study, from five Universities, selected among 22 in with the studies of Physical Activity and Sport Sciences during 2003-2004. For the data collection two questionnaires has been used: Student Process Questionnaire (SPQ-2F) by Biggs and Kember and Questionnaire about Personal Aspects and Academics in University Students (CAPAEUI). The results show significant relationship in the affective and academic achievement and the approaches to learning adapted, being the achievement higher in both cases students who adopt a deep approach to learning: they get better qualifications and feel more satisfied.*

**Key words:** Higher Education, approaches to learning, academic achievement, affective achievement.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación sobre enfoques de aprendizaje se enmarca en la teoría denominada Student Approaches to Learning (SAL). Ésta se basa en la fenomenografía como opción metodológica, en la que los investigadores parten de la perspectiva del estudiante, que pasa a ser un sujeto activo, y contemplan los efectos del contexto educativo en su forma de aprender. Esta perspectiva favorece más un planteamiento ecológico y contextual en la investigación (Hernández Pina, 1993, Barca, Porto y Santorum, 1996).

Biggs (1987) define los enfoques como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales y del contexto educativo. La interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Hernández Pina, 1993, Hernández Pina, García y Maquilón, 2000).

La teoría de enfoques identifica dos enfoques de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial como las etiquetas adoptadas para referirse a dos formas diferentes de abordar el aprendizaje y el estudio (Hernández Pina, 1993, Abalde et al, 2001; Buendía y Olmedo, 2003; Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Hernández Pina, 1993; Kember, 2000; Porto, 1994).

El **enfoque superficial** se basa en una motivación extrínseca. El aprendizaje en el contexto académico es visto por los estudiantes como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas; convirtiéndose así en un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias se basan en limitarse a lo esencial y en reproducir a través de un aprendizaje memorístico.

El **enfoque profundo** se basa en un interés o motivación intrínseca por las materias. Las estrategias surgen de esa motivación y se utilizan para maximizar la comprensión, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha.

Kember (2000) introduce un elemento novedoso al considerar que los enfoques de aprendizaje profundo y superficial forman parte de un continuo en el que éstos

se convierten en los extremos o posiciones bipolares; en las fases intermedias se situarían una variedad de enfoques en función del peso que tenga en el estudiante la intención de comprender o de memorizar de acuerdo con las demandas del contexto educativo.

En la actualidad la Universidad está viviendo un momento histórico muy importante como es el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. El camino hacia la convergencia ha impulsado una actividad de reflexión sobre la trayectoria seguida, de planteamientos con nuevos horizontes y una reestructuración del escenario universitario. Las inquietudes y fuerzas impulsoras de este cambio se han ido concretando en documentos como el del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que pone de manifiesto que hablar de calidad significa hacerlo del aprendizaje, por lo que se debe dedicar una cuidadosa atención a cómo los estudiantes desarrollan su estudio y aprendizaje.

Los modelos creados para representar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje resultan de gran ayuda, más aún cuando aportan claridad conceptual y comprensión hacia esa visión holística de este proceso: del aprendizaje que surge de la enseñanza y de la enseñanza que promueve el aprendizaje; los trabajos de Biggs (1991, 1993), Biggs, Kember y Leung (2001) y Pérez (2001) son un buen ejemplo.

Factores sustanciales de este nuevo escenario son el contexto institucional y educativo de aprendizaje, con sus agentes y aspectos curriculares; los alumnos (que parten con unas características personales determinadas); los enfoques de aprendizaje que adoptan éstos y, por último, los resultados de un aprendizaje de mayor calidad. Las relaciones o conexiones que se establecen entre ellos, como puntos de intervención, son aspectos que hay que destacar, puesto que a través de los mismos se puede favorecer un aprendizaje de más calidad; siempre y cuando entre elementos haya coherencia y sea percibida por el alumno, generando en él respuestas congruentes con las metas pretendidas. No hay que olvidar que el término coherencia, o "alineamiento constructivo" como diría Biggs (2005), añade unas connotaciones muy interesantes: el trabajo diario en el aula y/o los cambios que se considere oportuno introducir no pueden ser unilaterales, deben hacerse desde una perspectiva conjunta de la enseñanza y el aprendizaje, deben promoverse conjuntamente entre alumnado y profesorado; por lo que la reflexión constituye un punto de partida para revisar las actividades de unos y otros y las concepciones y percepciones que subyacen a éstas.

Otro aspecto relevante es la imposibilidad de una mirada global y omnicomprensiva de los elementos y relaciones participantes e influyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por su amplitud y heterogeneidad (Pérez, 2001), por lo que la necesidad de seleccionar algunos como objeto de estudio para su análisis lleva asociada la valoración de la importancia de los mismos y las carencias en la investigación.

En la investigación sobre los enfoques de aprendizaje, un tema de constante interés ha sido su relación con el rendimiento académico (Hernández Pina, 1993, Buendía y Olmedo, 2003). Un ejemplo de ello se encuentra si se aprecia que en todos los modelos estudiados sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes aparece en última instancia el aprendizaje como resultado o producto del mismo, más o menos explícitamente, desarrollando las connotaciones que pueden subyacer a este aspecto o simplemente haciendo mención a él. En la figura 1 se muestra el Modelo de tres factores (3P: Presa-

gio, Proceso y Producto) de Enseñanza-Aprendizaje, resaltando los dos factores y sus elementos integrantes en los que se hace hincapié en la presente investigación.

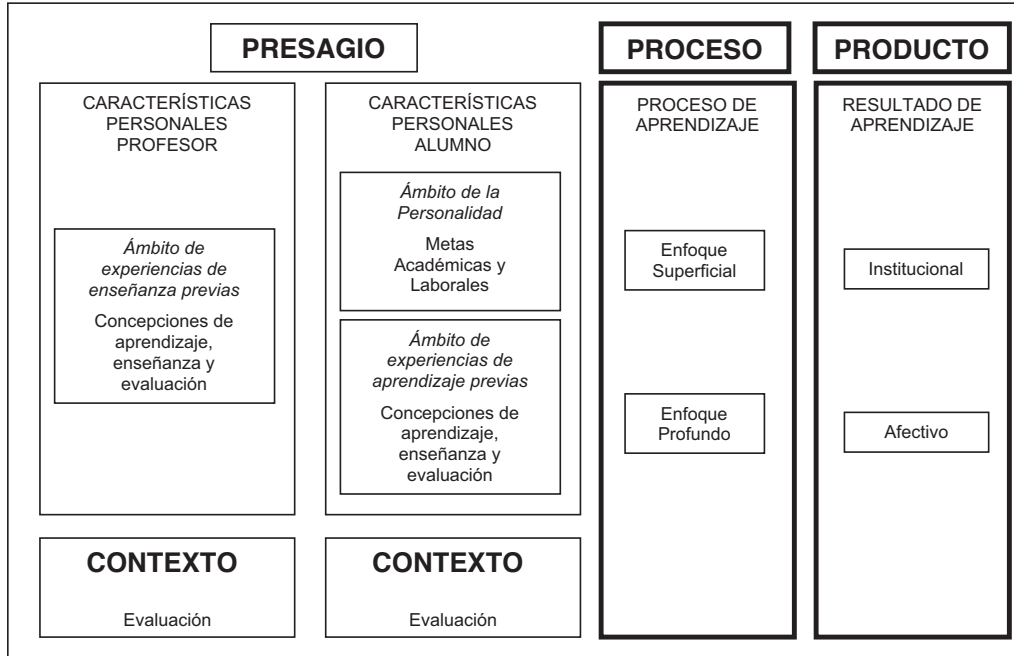


Figura 1

*Modelo 3P de Enseñanza - Aprendizaje (Modificado de Biggs, 1991, p. 28 y Porto, 1994, p. 17)*

Si en los inicios de las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje, su relación con el rendimiento académico era un aspecto que estaba en el horizonte, lo que implicaba el estudio de los factores que influían en él con tintes predictivos, más tarde se han ido tornando en interpretativos e incluso tendiendo a la intervención para provocar cambios favorables.

Un aspecto muy importante es clarificar a qué se está haciendo referencia cuando se habla de resultados de aprendizaje o del rendimiento académico, puesto que su estudio y valoración pueden realizarse teniendo en cuenta distintas dimensiones.

En este sentido, Biggs ha sido el más clarificador, estableciendo ya en 1984 una primera distinción entre una evaluación “nomotética” del rendimiento y una evaluación “ideográfica” del mismo, haciendo referencia en el primer caso al grado en que éste se ajusta a las expectativas o estándares generales y, en el segundo, al grado en que lo hace a las expectativas del estudiante en particular.

Más adelante, Biggs (1989, 1991) amplía esta distinción sumando otra a la dicotomía anteriormente mencionada, aunque se refiere a ella utilizando otros términos. De esta manera diferencia cuatro formas de valorar el resultado del aprendizaje o rendimiento

académico. En la primera dicotomía diferencia entre un rendimiento extraindividual o **rendimiento institucional**, antes denominado nomotético, que hace referencia a las calificaciones oficiales, y un rendimiento intraindividual o **rendimiento afectivo**, antes llamado ideográfico, que hace referencia tanto a la satisfacción con el propio rendimiento como a la comparación con el de los compañeros. Sin embargo, en la segunda dicotomía distingue entre un rendimiento *cuantitativo*, el “que tradicionalmente se ha utilizado en la evaluación del rendimiento” (Porto, 1994, p. 152) y otro *cualitativo*.

En la tabla 1 se presenta una recopilación de investigaciones que giran en torno a los enfoques de aprendizaje en la educación universitaria, relacionados con factores de producto: rendimiento institucional y afectivo.

Tal y como puede comprobarse en la mencionada tabla 1, las conclusiones extraídas de los estudios expuestos respecto a la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento académico (institucional) y afectivo son contradictorias, por lo que la adopción de un enfoque profundo no siempre se relaciona con el éxito académico o la mayor satisfacción propia por el aprendizaje conseguido o en relación a los compañeros.

Además, es necesario señalar que tradicionalmente se ha abordado el estudio de los enfoques de aprendizaje en titulaciones muy diversas en una única universidad o en universidades y/o países diferentes, pero no se ha hecho en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) en distintas universidades en nuestro país.

El propósito de esta investigación ha sido estudiar los ámbitos de Proceso y de Producto, lo que se traduce en este trabajo en el objetivo de analizar la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento institucional y afectivo.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

Mediante un muestreo no probabilístico deliberado y opinático (Hernández, 1998), se seleccionaron cinco centros entre los 22 que impartían la titulación de CAFD durante el curso 2003-2004, pertenecientes a la Universidad de Extremadura, UCAM, Universidad Alfonso X de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de La Coruña.

En la selección de los alumnos, se decidió la participación de los de primer curso para el Primer Ciclo y de los de 3º y 4º, o 4º y 5º, para Segundo Ciclo, diferenciados según el itinerario elegido. En total, participaron 713 estudiantes: 483 hombres (67,8%) y 229 mujeres (32,2%).

### **Delimitación de variables e instrumentos de recogida de datos**

El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno es una de las variables estudiadas, perteneciente al ámbito de proceso. Para la recogida de la información sobre los aspectos definitorios de la muestra participante y la determinación de los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en una asignatura de referencia concreta, se utilizó el Cuestionario de Procesos en el

TABLA 1  
ESTUDIOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ENFOQUE DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO INSTITUCIONAL Y AFECTIVO

AUTOR Y AÑO	MUESTRA	VARIABLES	INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS	RESULTADOS
Watkins y Hattie (1981)	249 estudiantes de primer curso Universidad de New England, 138 hombres y 111 mujeres, de los cuales 113 eran de Artes, 53 de Ciencias, 22 de Ciencias Rurales y 61 de Económicas; y 65 contaban con 18 años, 97 con 19, 26 con 20 y 61 con 21 años.	Enfoque de aprendizaje, sexo, edad, facultad y rendimiento académico.	SPQ de Biggs (1979).	Las mujeres, que adoptaban más un EP, obtuvieron mejor rendimiento académico que los hombres, que además eran más jóvenes, lo que estaba asociado negativamente al éxito. EP en Artes y Ciencias los de mayor éxito académico.
Biggs (1982)	853 universitarios y 1406 alumnos CAE, de 1º, 2º y 3º en Artes, Educación y Ciencias.	Motivos y estrategias, y satisfacción con propio rendimiento.	Cuestionario SPQ de Biggs y Cuestionario de información general.	Más satisfechos los profundos y menos los superficiales.
Watkins (1983)	292 estudiantes Australian National University de Artes, Ciencias y Económicas.	Enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.	ASI de Entwistle y Ramsden.	ES se asociaba negativamente con rendimiento en Ciencias y Económicas, mientras que EP positivamente en Artes.
Clarke (1986)	153 alumnos de 1º, 3º y 5º Facultad de Medicina Universidad de Newcastle.	Enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.	ASI de Entwistle y Ramsden.	No relación entre la adopción de enfoques de aprendizaje y el rendimiento en las evaluaciones, salvo ES y fracaso en 5º curso.
Beckwith (1991)	105 universitarios de primer año, matriculados en un curso de Psicología de 30 horas. 82,9% de mujeres. Media de edad de 19,9 años.	Enfoques de aprendizaje y rendimiento en exámenes tipo test.	Cuestionario de evaluación inicial, con 65 preguntas de verdadero – falso, para ver conocimientos previos de Psicología, SPQ de Biggs (1987b) y calificaciones en exámenes test.	Escasas relaciones entre los resultados del SPQ y el rendimiento académico.
Trigwell y Prosser (1991)	122 estudiantes universitarios de primer año de Enfermería.	Enfoque de aprendizaje, resultados de aprendizaje cualitativos y resultados de aprendizaje cuantitativos.	ASI, Certificado de notas del curso, Cuestionario sobre actividades del curso, y taxonomía SOLO.	Correlación positiva entre enfoque de aprendizaje y calidad de resultados del aprendizaje: EP resultados más alta calidad. Relación negativa ES y resultados cuantitativos, pero no positivas con EP.

AUTOR Y AÑO	MUESTRA	VARIABLES	INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS	RESULTADOS
Newstead (1992)	188 estudiantes de Psicología de la Universidad de Plymouth (Reino Unido): 83 de 1º, 58 de 2º y 47 de 3º. 75% mujeres.	Enfoque de estudio y rendimiento académico.	Versión reducida de 18 ítems del ASI.	Mayor rendimiento en alumnos con orientación al significado, EP, y rendimiento, EAR, y uno menor en los que se orientaban a la reproducción, ES.
Porto (1994)	312 universitarios A Coruña en Primer Ciclo de Ciencias, Humanidades y Educación.	Enfoque de aprendizaje, rendimiento institucional, satisfacción con propio rendimiento y rendimiento en comparación con iguales.	CDPA SPQ de Biggs (1987), adaptado al castellano por Porto = CPE.	Estrategia superficial incidía negativa y significativamente sobre el rendimiento institucional, estrategia profunda lo hacía positiva, aunque no significativamente, sobre calificaciones académicas. Enfoques no influyeron en el rendimiento afectivo.
Scouller (1998)	206 estudiantes de 2º curso de Educación de la Universidad de Sydney. Calificaciones sólo por 164.	Instrumentos de evaluación, percepción habilidades evaluadas, enfoques de aprendizaje, y calificaciones.	Adaptación del SPQ de Biggs (1987b) y Cuestionario de percepción de habilidades evaluadas de Scouller y Prosser en 1994.	Mejores notas en trabajos tipo ensayo, positivamente asociadas con EP y percepción de procesamiento cognitivo de más alto nivel, negativamente con ES.
Zeegers (2001)	200 estudiantes de Ciencias de una universidad australiana.	Enfoque de aprendizaje, edad, sexo, curso y calificación.	SPQ de Biggs (1987b).	Correlación positiva EP con resultados positivos de evaluaciones. Edad factor favorable importante para resultados de evaluación, sexo no.
Minbashian, Huon y Bird (2004)	49 estudiantes de tercer curso de Psicología en la Universidad de New South Wales, Australia.	Enfoque de aprendizaje, calificaciones y resultados cualitativos.	RASI de Entwistle y Tait (1994) y examen con 4 preguntas: dos cortas y dos tipo ensayo.	Calificaciones no asociadas a ES o EP. Calidad de respuestas positivamente asociada a EP y no a ES.
Muñoz y Gómez (2005)	815 alumnos de ADE, titulaciones Técnicas y de CC. Salud de Universidad Católica San Antonio de Murcia	Enfoque de aprendizaje, rendimiento previo, rendimiento universidad, renta padres,...	SPQ-2F de Biggs TISD (Seisdedos, 2000)	No relación entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico en CC. Salud y Titulaciones técnicas. En ADE relación enfoque profundo y mejor rendimiento.



Estudio (CPE) de dos factores de Biggs y Kember (Biggs et al., 2001) en versión española del mismo año (traducción y adaptación al español por Hernández Pina). Esta nueva versión del cuestionario consta de 20 ítems, distribuidos en 4 subescalas: dos referidas a los motivos (superficial y profundo) y dos a las estrategias (superficial y profunda), que se distribuyen en el cuestionario siguiendo una estructura cíclica, es decir, que cada 5 ítems se vuelve a la misma subescala. Las cuatro subescalas integran las dos escalas que hacen referencia a los enfoques de aprendizaje superficial y profundo. El alumnado debe responder a cada una de las 20 afirmaciones de este cuestionario de autoinforme en una escala tipo Likert de 5 valores: 5 - Siempre o casi siempre, 4 - Frecuentemente, 3 - A menudo, 2 - Algunas veces, y 1 - Nunca o muy raras veces. Puesto que todos los ítems son puntuados en la misma dirección, el rango de puntuaciones para cualquiera de las subescalas de motivos y estrategias oscila entre 5 y 25 puntos, y el de las escalas (enfoques = motivo + estrategia) oscila entre 10 y 50 puntos. El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno se define por el perfil de la escala o enfoque que obtiene la puntuación más alta; teniéndose en cuenta la posibilidad de que puntúe exactamente igual en las dos escalas, en lo que se ha denominado enfoque equilibrado.

El análisis de la fiabilidad del CPE de dos factores ha proporcionado un Alfa de Cronbach para la escala de Enfoque Superficial de ,805 y para la de Enfoque Profundo de ,753; valores superiores a los obtenidos en otros estudios con instrumentos similares, por ejemplo el de Biggs et al. (2001).

El Cuestionario de Datos sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU), instrumento elaborado para este estudio, es un instrumento dirigido a evaluar las variables producto consideradas en el mismo.

El rendimiento institucional es el rendimiento académico obtenido por el alumno, tal y como queda reflejado en las calificaciones de la asignatura concreta de referencia. Para la evaluación de este rendimiento se ha solicitado que el profesorado facilitase la calificación de los alumnos que expresasen su consentimiento informado, reflejando su nombre y apellidos o su código de alumno en el cuestionario, a través de la escala de calificación que se utiliza en el ámbito universitario: No presentado, Suspenso, Aprobado, Notable, Sobresaliente y Matrícula de Honor; si bien las tres últimas se han agrupado bajo la consideración de "Destacado", con el fin de reducir el número de categorías y facilitar los análisis posteriores.

Se propone una autovaloración del rendimiento afectivo a través de dos variables: el grado de satisfacción con su rendimiento en comparación con sus iguales, es decir, la propia estimación del rendimiento en comparación con sus compañeros, y el grado de satisfacción con el propio rendimiento. Ambas variables han sido evaluadas, en las preguntas 10 y 11 respectivamente, a través de una escala de cinco puntos.

## Procedimiento

Para llevar a cabo el presente estudio se han desarrollado las siguientes etapas:

- Etapa preliminar. Se realizó una revisión bibliográfica que propició la delimitación conceptual y el análisis de los estudios previos, aspectos necesarios para poder plantear los interrogantes de partida de la investigación, valorar las posibles



aportaciones de la misma y formular los objetivos a perseguir. Todo ello dentro del contexto de la titulación estudiada.

- Elección del cuestionario CPE (2 factores).
- Elaboración del cuestionario CAPAEU.

Tras la redacción y configuración del cuestionario provisional, éste fue enviado a un grupo de expertos compuesto por Doctores que ejercían como profesores tanto en Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en Facultades de Educación de nuestro país. Después de un plazo de dos meses, se estudiaron todas las consideraciones que estos expertos plantearon tras el análisis de contenido del cuestionario.

Este proceso sirvió para redactar y configurar el cuestionario con el que se realizó el estudio piloto en la Facultad de Granada. La elección de esta Facultad estuvo motivada por la garantía de acceso a sujetos pertenecientes a la población de la que se extrajo la muestra participante del presente estudio, con características similares, pero que no formara parte de ella.

Este estudio piloto cumplió las finalidades por las que se llevó a cabo: mejorar el instrumento de recogida de datos, familiarizarse con el procedimiento de administración del cuestionario y corregir errores en el mismo, ajustar la configuración del documento para registrar los datos y planificar las técnicas estadísticas más apropiadas (Hernández, 1998).

- Recogida de datos. La administración de los cuestionarios se realizó, durante una hora de clase, a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro, previa petición de permiso por parte del profesor de enlace de cada Centro al profesor responsable. En todos los casos hubo una introducción con un planteamiento similar preestablecido.
- Registro y análisis de datos. Los datos recogidos en los cuestionarios y las calificaciones de los alumnos fueron almacenados, depurados y tratados estadísticamente en el programa informático SPSS para Windows (versión 12.0.).

## **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para el análisis de los datos de acuerdo con el objetivo planteado y la obtención de los resultados se utilizaron las siguientes técnicas:

- Análisis descriptivo de los datos, mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes con respecto a la totalidad de la muestra.
- Análisis correlacional mediante la prueba Chi Cuadrado de Pearson y Coeficiente de Contingencia.

En todas las pruebas estadísticas se ha tomado como referencia para la determinación de la existencia de significación un valor de  $p \leq 0,050$ .

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo planteado, se reflejan en la tabla 2 y la figura 2 los porcentajes de las calificaciones de los alumnos en la asignatura de referencia, en función del enfoque de aprendizaje adoptado. En el estudio realizado observamos una correlación significativa entre el rendimiento institucional y el enfoque adoptado por los estudiantes (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson  $\chi^2(6) = 30,637$   $p \leq 0,000$ , un coeficiente de Contingencia de 0,203 y los correspondientes residuos corregidos). Esta relación se refleja, como podemos ver en la mencionada tabla 2, en que los alumnos que adoptan un enfoque superficial obtienen mayoritariamente una nota de aprobado (34,1% de ellos) y en menor medida una nota destacada (Notable, Sobresaliente o Matrícula de Honor, un 29,6% de ellos) o un suspenso (28,5%). Los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que mejores calificaciones consiguen (un 47,8% de ellos destacadas), mientras que los que adoptan un enfoque equilibrado se situarían entre los dos grupos anteriores (con mejores calificaciones que los que adoptan un enfoque superficial y peores que los que lo adoptan profundo, el 37,1% de ellos destacadas).

Estos resultados son coherentes con los aportados por otros estudios como los de Watkins y Hattie (1981), Watkins (1983), Newstead (1992), Scouller (1998), Zeegers (2001) y Muñoz y Gómez (2005); que indican que el mayor rendimiento académico se manifiesta en aquellos alumnos que adoptan un enfoque profundo de aprendizaje.

Por el contrario, los resultados del presente estudio contrastan con los de Clarke (1986), Beckwith (1991), Trigwell y Prosser (1991) y Minbashian, Huon y Bird (2004), que no encontraron relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional, y con los de Porto (1994), que no halló diferencias significativas en el rendimiento institucional de los alumnos en función de su enfoque adoptado.

Si se analiza la relación entre los niveles de satisfacción con el propio rendimiento y el enfoque de aprendizaje adoptado, encontramos que dicha relación es igualmente

TABLA 2  
FRECUCIA Y PORCENTAJE DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ADOPTADOS  
POR LOS ALUMNOS Y RENDIMIENTO INSTITUCIONAL (CALIFICACIÓN  
OBTENIDA EN LA ASIGNATURA DE REFERENCIA)

		Calificación alumnos asignatura de referencia				Total enfoques de aprendizaje	
		No Presentado	Suspenso	Aprobado	Destacado		
Enfoques de aprendizaje	Enfoque superficial	Frecuencia	21	77	92	80	270
		Porcentaje	7,8%	28,5%	34,1%	29,6%	100%
	Enfoque profundo	Residuos corregidos	1,8	1,4	2,8	-4,6	
		Frecuencia	16	102	99	199	416
		Porcentaje	3,9%	24,5%	23,8%	47,8%	100%
		Residuos corregidos	-2,6	-,8	-3,0	4,7	
Enfoque equilibrado	Frecuencia	4	4	9	10	27	
	Porcentaje	14,8%	14,8%	33,3%	37,1%	100%	
	Residuos corregidos	2,1	-1,3	,6	-,4		
<b>Total</b>						713 100%	

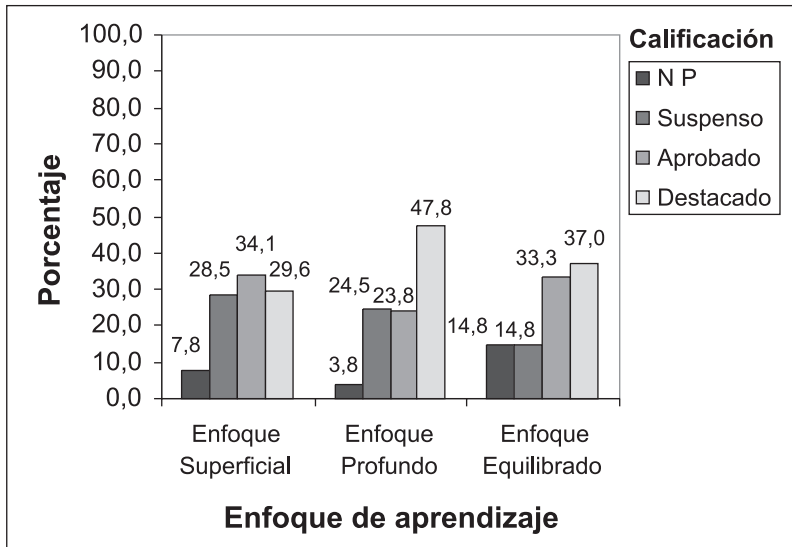


Figura 2

Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y rendimiento institucional (calificación obtenida en la asignatura de referencia)

significativa (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson  $\chi^2(4) = 17,023$ ,  $p \leq 0,002$ , un coeficiente de Contingencia de 0,153 y los correspondientes residuos corregidos). Se aprecia que los mayores niveles de satisfacción los presentan aquellos que adoptan un enfoque profundo en su proceso de aprendizaje: 30,8% en el alto o muy alto, frente a un 20,0% y un 14,8% de aquellos que adoptan un enfoque superficial y equilibrado respectivamente (tabla 3 y figura 3).

TABLA 3

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ADOPTADOS POR LOS ALUMNOS Y SATISFACCIÓN CON EL PROPIO RENDIMIENTO

		Satisfacción con propio rendimiento			Total	
		Muy bajo / Bajo	Normal	Alto / Muy alto		
Enfoques de aprendizaje	Enfoque superficial	Frecuencia	91	125	54	270
		Porcentaje	33,7%	46,3%	20,0%	100%
		Residuos corregidos	2,8	,1	-2,9	
	Enfoque profundo	Frecuencia	96	193	127	416
		Porcentaje	23,1%	46,4%	30,5%	100%
		Residuos corregidos	-3,3	,0	3,4	
Enfoque equilibrado	Frecuencia	11	12	4	27	
	Porcentaje	40,7%	44,4%	14,8%	100%	
	Residuos corregidos	1,5	,2	-1,4		
<b>Total</b>					713 100%	

Estos niveles de satisfacción asociados al enfoque de aprendizaje coinciden con los resultados del estudio de Biggs (1982) y difieren de los del estudio de Porto (1994), que no encontró influencia de los enfoques de aprendizaje sobre esta vertiente del rendimiento afectivo.

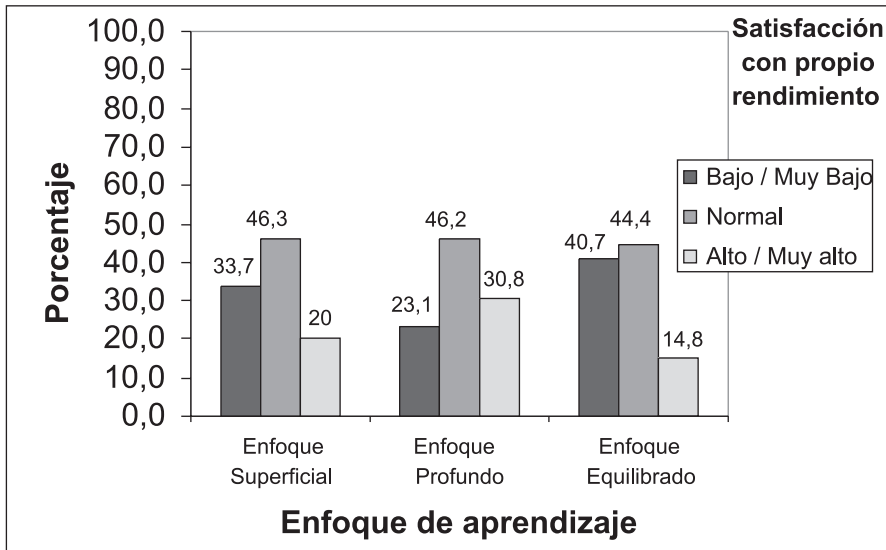


Figura 3

*Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y satisfacción con el propio rendimiento*

En la tabla 4 y en la figura 4 se reflejan los niveles de satisfacción con el rendimiento en comparación con los compañeros y el enfoque de aprendizaje adoptado. Se observa, como en el caso anterior, la existencia de una relación significativa (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson  $\chi^2(4) = 38,655$   $p \leq 0,000$ , un coeficiente de Contingencia de 0,227 y los correspondientes residuos corregidos), destacando que los mayores niveles de satisfacción son manifestados por aquellos alumnos que adoptan un enfoque profundo o un enfoque equilibrado de aprendizaje: 44,0% y 40,7% en el alto o muy alto, respectivamente, frente a un 24,4% de aquellos que adoptan un enfoque superficial.

TABLA 4  
FRECUCENCIA Y PORCENTAJE DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ADOPTADOS POR LOS ALUMNOS Y RENDIMIENTO EN COMPARACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

		Rendimiento en comparación compañeros			Total	
		Muy malo/Malo	Normal	Bueno/Muy bueno		
Enfoques de aprendizaje	Enfoque superficial	Frecuencia	25	179	66	270
		Porcentaje	9,3%	66,3%	24,4%	100,0%
		Residuos corregidos	3,1	3,6	-5,2	
	Enfoque profundo	Frecuencia	12	221	183	416
		Porcentaje	2,9%	53,1%	44,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,9	-3,0	4,9	
	Enfoque equilibrado	Frecuencia	4	12	11	27
		Porcentaje	14,8%	44,4%	40,7%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-1,4	,5	
<b>Total</b>					713 100%	

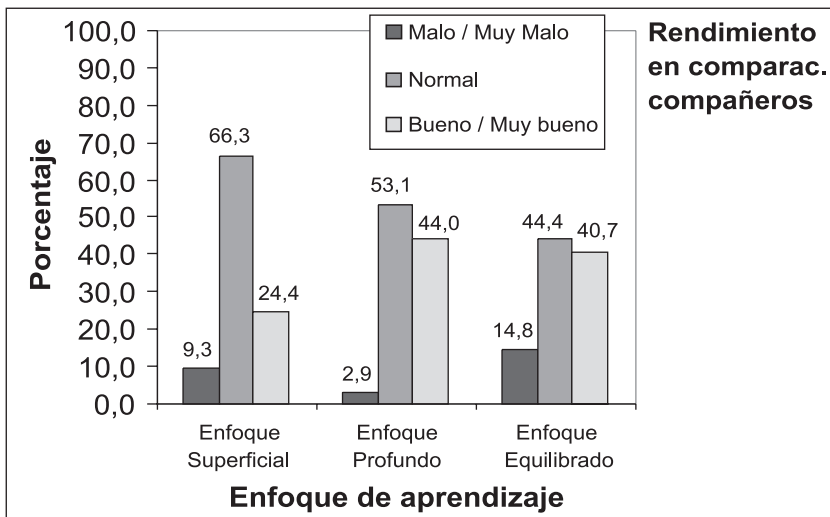


Figura 4

Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y rendimiento en comparación con compañeros

Estos niveles de satisfacción encontrados en relación al enfoque de aprendizaje contrastan con los datos aportados por Porto (1994), que habla de la ausencia de influencia de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento afectivo.

## CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados, se destacan las siguientes conclusiones finales.

La relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional es significativa: los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que mejores calificaciones obtienen, mientras que los que adoptan un enfoque equilibrado se situarían por detrás de éstos y con mejores calificaciones que los que adoptan un enfoque superficial. Estos datos pueden ser reflejo de que la evaluación que se encuentra en la base de la calificación de los alumnos participantes realmente requiera y favorezca una motivación y unas estrategias acordes con el enfoque profundo, y ya no se limite a la demanda de memorización.

En cuanto a la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento afectivo, decir que los alumnos que adoptan un enfoque profundo en su proceso de aprendizaje son los que también presentan mayores niveles de satisfacción con el propio rendimiento y en comparación con los compañeros.

Aunque no han sido pretensiones de este estudio establecer relaciones de causalidad, ni que los resultados obtenidos puedan generalizarse al resto de facultades de la titulación estudiada, sí hay que destacar que en la labor de fomento de la adopción de enfoques de aprendizaje profundos, en definitiva de un aprendizaje de mayor calidad, están implicados los profesores y la propia institución, puesto que la labor que realizan éstos en sus aulas se encuentra mediatizada por las estructuras institucionales, tal y como señalan Hernández Pina (1997), Biggs (1996, 2005) y Brownlee, Purdie, y Boulton-Lewis (2003). Así pues, la institución universitaria tiene que hacerse eco de que en el momento de transición en el que está inmersa, proceso de Bolonia, lo importante no sólo es el cambio de los términos, del discurso, sino de la manera de pensar, de las concepciones y de las prácticas, para lo que es indispensable que haya una reflexión y actuaciones coherentes que lo posibiliten.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E.; Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J. et al. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 465-489.
- Barca, A., Porto, A. M. y Santorum, R. (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista galega de psicopedagogía*, 13 (9), 57-88.
- Beckwith, J. B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assesment performance. *Higher Education*, 22, 17-30.
- Biggs, J. (1982). Student motivation and study strategies in university and CAE populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-55.
- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J. R. (ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-134). New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. (1989). Does learning about learning help teachers with teaching?. *University of Hong Kong. Supplement to the gazette*, 36(1), 21-34.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assesment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario: como aprenden los estudiantes*. Barcelona: Narcea.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brownlee, J., Purdie, N. y Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, 45, 109-125.
- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to learning in an innovtive medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 443-473.
- González, J. y Wagenaar, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp.175-206). Granada: Geu.
- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Hernández Pina, F., García, M. P. y Maquilón, J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. En *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid, 26-30 septiembre de 2000. Tomo II, 477-479.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Minbashian, A., Huon, G. F. y Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.



- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Newstead, S. E. (1992). A study of two "quick-and-easy" methods of assessing individual differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 299-312.
- Pérez, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 285-307). Madrid: Alianza Editorial.
- Porto, A. M. (1994). *Las Aproximaciones al Proceso de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, España.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Watkins, D. (1983). Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.