

5

FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

(FACTORS AFFECTING STUDENT APPROACHES TO LEARNING. A SYSTEMATIC REVIEW)

Fuensanta Monroy
Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factors affecting student approaches to learning. A systematic review. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

RESUMEN

Introducción: La investigación educativa desde la perspectiva de la corriente SAL (*Students' Approaches to Learning*) ha explorado los mecanismos implicados en el aprendizaje, así como los factores que influyen en los enfoques de aprendizaje. Partiendo del modelo 3P de Biggs (1987) y de la revisión de factores de Baeten, Kyndt, Struyven, y Dochy (2010), el presente estudio realizó una revisión sistemática para seleccionar y recuperar evidencias empíricas de factores personales y contextuales que pueden influir en los enfoques de aprendizaje. **Método:** Se siguió el procedimiento de revisión sistemática y se extrajeron estudios en función de unos criterios de selección determinados. **Resultados:** Muchos de los estudios seleccionados coinciden en sus resultados y evidencian la influencia de diversos factores (motivación, conocimientos previos, concepciones de aprendizaje, creencias epistemológicas, cantidad de trabajo, percepción de los criterios de evaluación, concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, titulación y tipo de tarea y contenido) sobre los enfoques de aprendizaje. Sin embargo, no existen resultados concluyentes sobre otras variables (sexo, edad, cociente intelectual, tipo de evaluación). **Conclusiones:** Se observan desequilibrios en la atención prestada al estudio de determinadas variables, así que la presente revisión puede servir de guía

en cuanto a qué factores requieren mayor nivel de análisis en futuras investigaciones. El conocimiento fundado sobre los factores involucrados en el aprendizaje universitario permitiría desarrollar acciones que mejoren cualitativamente el aprendizaje y promuevan el aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE

Enfoques de aprendizaje, aprendizaje, proceso de aprendizaje, enseñanza superior.

ABSTRACT

Background: Educational research from the Students' Approaches to Learning perspective has explored the mechanisms involved in learning, as well as factors which may determine learning approaches. Taking Biggs' (1987) 3P model and Baeten, Kyndt, Struyven, Dochy's (2010) review as a cornerstone, this paper presents a systematic review of empirical evidence of personal and contextual factors which may influence learning approaches. Method: A systematic review procedure was followed and specific criteria were used when searching for studies. Results: Many studies show evidence of association of undergraduates' approaches to learning with a number of factors (motivation, knowledge, conceptions of learning, epistemological beliefs, workload, perception of the evaluation criteria, teachers' teaching conceptions and methods, degree, and type of task and content). There is, however, no conclusive evidence of a relation between approaches and other variables (sex, age, IQ, type of assessment). Conclusions: Studies have focused on a number of variables, yet additional research is needed on other factors, particularly within the Spanish context, which may use this review as a starting point. Having a detailed account of the various influences on how students approach their studies may help develop interventions which would ultimately improve the quality of results and promote meaningful learning.

KEYWORDS

Learning, learning theories, learning processes, higher education.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha explorado los mecanismos implicados en el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas. La corriente de los enfoques de aprendizaje (*SAL-Student Approaches to Learning*) sostiene que el resultado del aprendizaje está influido por el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante. Los estudiantes acometen tareas de aprendizaje de acuerdo con sus intenciones o motivos (Biggs, Kember, y Leung, 2001; Marton y Säljö, 1984), y para resolver los problemas asociados a dichos motivos se idean estrategias, siendo la combinación de motivo y estrategia lo que se denomina enfoque de aprendizaje (Biggs, 1979, 1989). El aprendizaje

se puede afrontar con: a) un enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por una intención de leer activamente, extraer significado de los contenidos, y pensar de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas; o b) un enfoque superficial, con el cual la atención se centra en memorizar y reproducir el texto, y no se buscan conexiones entre ideas y el propio conocimiento (Marton, 1976; Säljö, 1984).

El aprendizaje está relacionado con diversas variables, algunas inherentes al individuo y otras propias del contexto de aprendizaje, mediadas por la percepción del estudiante (Laurillard, 1979). Esto significa que se pueden adoptar enfoques diferentes en contextos de aprendizaje diferentes (Kember y Gow, 1989). El modelo 3P (Biggs, 1989) representa la relación entre factores personales y contextuales, los enfoques de aprendizaje y los resultados de aprendizaje. Muchos investigadores desde los años ochenta exploran la relación de variables y del contexto con los enfoques de aprendizaje. Ramsden y Entwistle (1981) crean un modelo heurístico (Entwistle y Tait, 1990, p. 172) que muestra «todos los aspectos del contexto que podrían interactuar con la características personales del individuo y que influirían tanto en los enfoques como en la calidad de los resultados de aprendizaje.» Con el objetivo de destacar qué factores favorecen la adopción del enfoque profundo en contextos de aprendizaje centrados en el estudiante, Baeten, Kyndt, Struyven, y Dochy (2010) realizan una revisión de estudios entre 1990-2010 sobre los factores influyentes en los enfoques de aprendizaje (Figura 1).

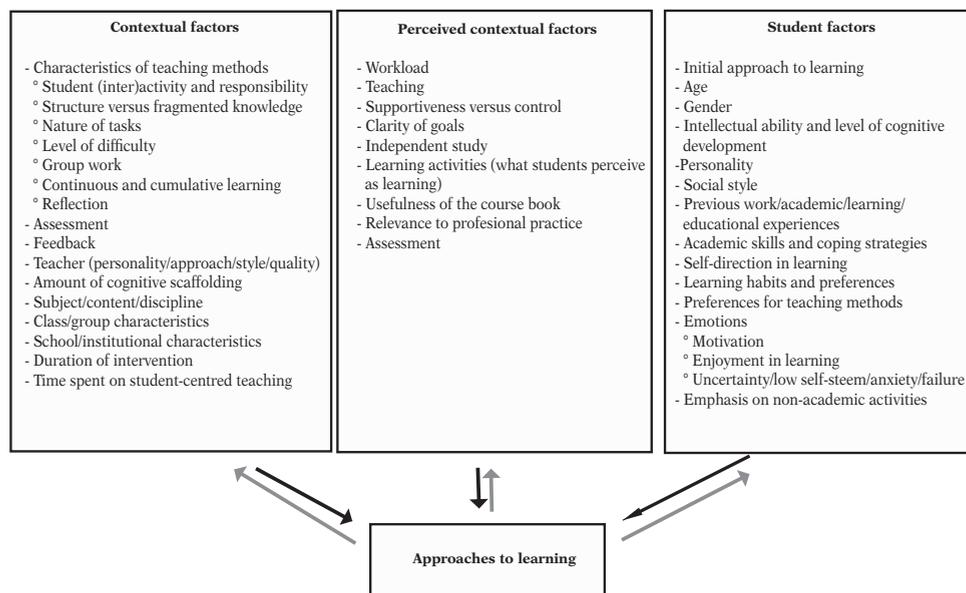


Figura 1. Factores relacionados con los enfoques de aprendizaje (Baeten *et al*, 2010)

La revisión de Baeten *et al* (2010) no incluye, sin embargo, las creencias epistemológicas y las concepciones de aprendizaje del estudiante como factores sobre los que también existe evidencia empírica de relación con los enfoques. Tampoco incluye estudios realizados antes de 1990 ni de corte naturalista o cualitativo, y así lo manifiestan los autores como una de sus limitaciones. Además, la selección de artículos comprende estudios en idioma inglés realizados en diferentes países. La naturaleza contextual de los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1987) pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios a nivel nacional, lo que permitiría detectar características propias de la cultura, así como similitudes y diferencias con otros contextos de enseñanza-aprendizaje. No se han hallado revisiones en castellano que analicen la relación entre diferentes factores y enfoques de aprendizaje, lo que aportaría una visión global sobre el tema y permitiría realizar comparaciones con otros países.

A partir de estas limitaciones se hace necesario realizar una revisión de estudios en idioma castellano que contemple investigaciones realizadas en nuestro contexto. Además, es importante incluir estudios sobre creencias y concepciones de aprendizaje, así como trabajos realizados antes de 1990 e investigaciones cualitativas sobre factores influyentes en los enfoques, lo que complementaría la revisión ya existente. El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión sistemática de la literatura sobre los factores que afectan a los enfoques de aprendizaje.

MÉTODO

La revisión sistemática se desarrolló en varias fases (Sánchez-Meca y Botella, 2010):

1. Formulación del problema: ¿Qué factores pueden influir en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios?
2. Definición de los criterios de selección de estudios que examinen la relación entre variables y enfoques de aprendizaje:
 - a) Diseño: estudios cuantitativos y cualitativos.
 - b) Medición de variables: estudios que midan los enfoques de aprendizaje mediante cuestionarios: a) *Approaches to Study Inventory* (ASI) (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979) o versiones posteriores; b) *Study Process Questionnaire* (SPQ) (Biggs, 1987) y *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Biggs *et al*, 2001); y c) versiones en castellano de los cuestionarios.

rios de a y b. Se tuvieron en cuenta los resultados concernientes al enfoque profundo y superficial, pues no hay evidencia concluyente de la existencia del enfoque estratégico/logro (Richardson, 1994).

- c) Participantes: estudios sobre estudiantes universitarios de países occidentales y concretamente de España.
 - d) Idioma: estudios redactados en castellano e inglés.
 - e) Rango temporal: estudios realizados entre 1980 y 2013.
3. Búsqueda bibliográfica de estudios, teniendo en cuenta los criterios de selección, en bases de datos electrónicas (ERIC, MEDLINE, PsycARTICLES, PsycINFO), consulta directa de revistas especializadas en papel, libros, artículos y actas de congresos.

Para la búsqueda sistemática en bases de datos electrónicas se escogieron palabras clave, frases entre comillas o combinaciones de ambas en idioma inglés y castellano que se relacionaron con conectores lógicos (Y/AND, O/OR) (Benito *et al*, 2007). También se recurrió a expertos en el área de enfoques de aprendizaje para recibir orientación sobre material adicional que tratara la temática.

El análisis de los artículos seleccionados se realizó de forma deductiva, pues se partió de los factores de presagio del modelo 3P de Biggs (1987) y del modelo de Entwistle y Tait (1990). A partir de una lectura de los resúmenes y palabras clave de los artículos, se seleccionaron aquellos que trataban directa o indirectamente sobre los factores que afectan a los enfoques de aprendizaje. Conforme se realizaba la lectura y el análisis de los artículos, se elaboró un índice temático y se continuó o recondujo la búsqueda. A partir del estudio de Baeten *et al* (2010) se modificó el planteamiento de la presente revisión para evitar duplicidad de estudios sobre la temática.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación cumplen con los criterios de selección convenidos. Además, se incluyen algunas de las investigaciones ya recogidas por Baeten *et al* (2010) con el fin de caracterizar los resultados más destacados en cada apartado. Muchos estudios no especifican si analizan los factores contextuales o la percepción de los mismos que tienen los estudiantes, así que esta revisión optó por agrupar los resultados de estos dos grupos de investigaciones, a diferencia de la distinción reali-

zada por Baeten *et al* (2010) (Figura 1). Los resultados de los estudios extraídos se clasifican en: a) factores del estudiante y b) factores contextuales y percepción de los mismos.

Factores del estudiante

Los estudios que analizan el sexo como factor diferenciador en la adopción de los enfoques de aprendizaje no son concluyentes, y Baeten *et al* (2010) llegan a la misma conclusión. El meta-análisis de Severiens y ten Dan (1998) sobre estudios entre 1980 y 1995 que analizan diferencias entre sexos y la adopción de enfoques de aprendizaje medido con el ASI revela que las mujeres tienden a emplear el enfoque de reproducción/superficial más a menudo, si bien ambos sexos emplean el enfoque de significado con similar frecuencia. Por el contrario, Biggs (1987) con el SPQ y García Berbén (2005) con una versión en castellano del R-SPQ-2F observan que los hombres obtienen puntuaciones superiores en el enfoque superficial y las mujeres en enfoque profundo. Un estudio comparativo de España, Grecia y Reino Unido con el R-SPQ-2F (Arquero Montaña *et al*, 2010) observa diferencias entre sexos, si bien los resultados entre países fueron dispares. Finalmente, otras investigaciones no detectan relación entre el sexo y la tendencia a adoptar un enfoque u otro (Clarke, 1986; Richardson, 1993, con el ASI; Zeegers, 2001, con el SPQ; Wilson, Smart y Watson, 1996, con ASI y SPQ). El estudio cualitativo de Slotte, Lonka, y Lindblom-Ylänne (2001) tampoco detecta diferencias entre sexos. En España la literatura tampoco es concluyente, pues la mayoría de estudios (Buendía Eisman y Olmedo Moreno, 2002, y Hernández Pina, García Sanz, Martínez Clares, Hervás Avilés, y Maquilón Sánchez, 2002, con el CPE, versión en castellano del SPQ; Muñoz y Gómez, 2005, con el CPE-R-2F, versión en castellano del R-SPQ-2F) no observa diferencias significativas entre sexos. Sin embargo, Cano (2000) sí registra con el ASI una mayor tendencia de las mujeres a emplear el enfoque superficial. En vista de la falta de consenso en los resultados, no se puede concluir que el sexo influya en el enfoque de aprendizaje que se adopte.

En cuanto a la relación entre edad y enfoques de aprendizaje, diversos estudios (Hernández Pina *et al*, 2002, con el CPE; Biggs, 1987; Zeegers, 2001, con el SPQ; García Berbén, 2005; Richardson, Morgan, y Woodley, 1999; Watkins y Hattie, 1981, con el ASI) observan que los estudiantes de más edad son más proclives a utilizar el enfoque profundo y menos el enfoque de reproducción (superficial). No obstante, este patrón puede deberse al hecho de que los estudiantes más maduros estén más motivados por objetivos intrínsecos, ya que las experiencias previas fomenten el uso del enfoque de comprensión (Richardson *et al*, 1999). Estudios posteriores (Watkins y

Hattie, 1985, con el ASI), sin embargo, no confirman la relación entre enfoques y edad.

La revisión de Baeten *et al* (2010) presenta estudios que aportan evidencia empírica de relación entre los enfoques de aprendizaje y otros factores personales (destreza intelectual, personalidad, experiencias previas, hábitos de aprendizaje, motivación y miedo al fracaso). A modo de síntesis, no existen evidencias concluyentes de relación entre los enfoques y el cociente intelectual. En cuanto a la personalidad, los autores resumen que estar abierto a experiencias, y ser extrovertido, responsable, organizado y trabajador correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el enfoque superficial. En España, Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez y González-Pienda (1998) aplican una versión en castellano del SPQ y observan que la disposición a adoptar un enfoque significativo (acompañado de organización del tiempo y del espacio de estudio) está determinada por una alta confianza del estudiante en sí mismo, percepciones positivas sobre las propias posibilidades, capacidades y esfuerzo, y un alto grado de responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

La motivación también desempeña un papel en la adopción de enfoques. Entwistle y Ramsden (1983) constatan con el ASI la relación entre la motivación intrínseca y enfoque profundo, y entre el miedo al fracaso y enfoque superficial. Posteriormente y con una versión del ASI, Entwistle y Tait (1993) observan asociación entre el enfoque profundo y una motivación intrínseca para estudiar a nivel universitario, una actitud positiva y una preferencia por una enseñanza que promueve que se puedan desarrollar las propias ideas de forma independiente. Por el contrario, la orientación de reproducción (enfoque superficial) está relacionada con el miedo al fracaso. Valle Arias *et al* (1997) aplican una versión en castellano del SPQ y un cuestionario sobre metas académicas, y observan diferencias en la motivación, preferencia por tareas con distinto nivel de dificultad, expectativas de éxito y rendimiento académico según la preferencia por un enfoque de aprendizaje u otro. Así, los estudiantes con puntuación superior en enfoque profundo presentan un autoconcepto académico más positivo, motivación intrínseca más alta, expectativas de éxito y rendimiento académico superior a los que prefieren el enfoque superficial. Por el contrario, los estudiantes con un predominio del enfoque superficial muestran pautas motivacionales de carácter extrínseco y tienen más en cuenta los criterios de evaluación. Valle Arias *et al* (1998) también observan relación entre el enfoque superficial y un escaso nivel de implicación personal en el aprendizaje y cierto miedo a fracasar.

Las experiencias y conocimientos previos que tenga el estudiante sobre la materia pueden determinar los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1979), si bien los estudios revisados por Baeten *et al* (2010) no son concluyentes.

La investigación naturalista de Prosser (1987) sí confirma la relación entre conocimientos previos y enfoques. Se observa que, en el caso de estudiantes de física que carecen de conocimientos previos en dicha materia, utilizar estrategias profundas para aprender de forma comprensiva tiene un impacto poco apreciable en los resultados de examen. Sin embargo, en el caso de estudiantes con conocimientos previos de la asignatura, el uso de estrategias de comprensión sí redundan positivamente en la calificación final.

Otro factor personal que tiene efecto sobre los enfoques de aprendizaje es la concepción de aprendizaje. Säljö (1979b) plantea la idea de que las concepciones de aprendizaje están relacionadas con los enfoques de aprendizaje en diferentes situaciones de aprendizaje, y por tanto con los resultados. Investigaciones cualitativas y fenomenográficas identifican cinco concepciones de aprendizaje (Säljö, 1979a) posteriormente confirmadas por otros autores (Marton, Dall'Alba, y Beaty, 1993; Van Rossum y Schenk, 1984; Trigwell, Prosser, y Waterhouse, 1999): 1. Incremento de conocimientos; 2. Memorización; 3. Adquisición de datos, métodos, procedimientos para utilizar cuando se necesitan; 4. Comprensión o extracción de significado de los contenidos; 5. Proceso de interpretación para entender la realidad; y una concepción adicional (Marton *et al.*, 1993) 6. Cambiar como persona. Van Rossum y Schenk (1984) confirman la relación entre el procesamiento de aprendizaje (enfoque) superficial y las concepciones 1 y 2 postuladas por Säljö (1979a), y entre el procesamiento profundo y las concepciones 4 y 5. Además, existen diferencias cualitativas entre las concepciones 2 y 3 por un lado, y 4 y 5 por otro, que son muy similares a las diferencias entre el enfoque superficial y profundo (Gibbs, Morgan y Taylor, 1982).

Las creencias epistemológicas también tienen relación con los enfoques. A través de observación, entrevistas y cuestionarios de epistemología se observa que las creencias epistemológicas pueden ser sofisticadas o simples, ejercen influencia sobre el aprendizaje y la comprensión (Schommer, 1990), y «determinan hasta qué punto los individuos: a) se implican activamente en el aprendizaje, b) se empeñan en realizar tareas difíciles, c) comprenden el material escrito, y d) se enfrentan a áreas complejas y mal estructuradas» (Schommer, 1994, p. 302). Así, un estudiante tendrá creencias simples si cree que el conocimiento consiste en acumular datos, lo que le llevará a no integrar la información y a aprender de memoria. Por el contrario, un individuo con creencias sofisticadas es más proclive a consultar diversas fuentes e integrar ideas, valorar diferentes opiniones y no tomarlas por absolutas, y persistir en aprender aunque a veces no tenga éxito.

Brownlee y Berthelsen (2006) destacan la posición que ocupan las creencias epistemológicas como factores personales de presagio en el modelo 3P de Biggs (1989), que pueden influir en o verse influidos por variables

situacionales como las estrategias de enseñanza o evaluación. Además, se detecta asociación entre las creencias epistemológicas y las creencias sobre el aprendizaje (Brownlee, 2001; Sheppard y Gilbert, 1991), de ahí que las creencias estén asociadas con los enfoques y los resultados del aprendizaje. Así, las creencias relativistas/sofisticadas están relacionadas con el enfoque profundo o transformativo y la reflexión metacognitiva. Más recientemente, Rodríguez y Cano (2007) analizan con el SPQ y cuestionarios sobre epistemología la relación entre las creencias epistemológicas y los enfoques, observando que, a medida que los estudiantes progresan en sus estudios, las creencias se hacen más sofisticadas y los enfoques más profundos.

Factores contextuales y percepción de los mismos

Evaluación

Desde hace décadas se reconoce la importancia que tiene la evaluación en la forma de aprender y se afirma que «la forma más rápida de cambiar la forma de aprender de los estudiantes es modificando el sistema de evaluación» (Elton y Laurillard, 1979, p. 100). Estudios cualitativos (Entwistle y Entwistle, 1991) apuntan que la evaluación influye profundamente en los esfuerzos del estudiante por entender lo que estudia y les empuja a adoptar enfoques superficiales para hacer frente a la cantidad de contenidos que serán requeridos durante la evaluación. Investigaciones con el ASI o versiones posteriores (Entwistle y Tait, 1990; Meyer y Parsons, 1989; Ramsden y Entwistle, 1981; Struyven, Dochy, Janssens, y Gielen, 2006; Trigwell y Prosser, 1991) y el SPQ (Kember y Leung, 1998) confirman la relación entre la orientación de reproducción y la sobrecarga de trabajo. Diseth (2007) analiza la percepción de experiencia académica con un cuestionario y los enfoques de aprendizaje con el ASSIST (Entwistle, 1997, en Diseth, 2007), versión reducida del ASI, y observa que la cantidad de trabajo adecuada correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el enfoque superficial.

En cuanto al tipo de evaluación, el principal hallazgo es que los alumnos perciben que los exámenes tipo test evalúan conocimiento factual, así que tienden a adoptar en mayor medida el enfoque superficial. Por el contrario, los alumnos perciben que los exámenes con preguntas de desarrollo requieren procesos cognitivos profundos, así que hay una mayor tendencia a adoptar un enfoque profundo (Scouller, 1998, con una adaptación del SPQ; Thomas y Bain, 1984; Watkins, 1983). También por medio de entrevistas (Entwistle y Ramsden, 1983; Watkins y Hattie, 1985) se observa que el tipo de evaluación determina los enfoques de aprendizaje, sin embargo el estu-

dio de Marton y Säljö (1976) revela que el tipo de preguntas o examen no siempre determina el enfoque en la dirección que pretende el docente. Este estudio muestra cómo el enfoque profundo puede convertirse en una forma extrema de enfoque superficial («tecnificado») cuando los investigadores tratan de inducir el enfoque profundo por medio de preguntas que pretenden fomentar la reflexión. Los resultados de la manipulación en situación experimental son peores que si no se intenta modificarlos, lo que demuestra cómo los estudiantes difieren de los profesores en su percepción de las tareas y cómo se adaptan a los requerimientos del curso. La revisión de estudios de Baeten *et al* (2010) no aporta resultados concluyentes en cuanto a que un tipo de evaluación propicie la adopción de un enfoque determinado.

Finalmente, existe relación entre la tendencia a adoptar un enfoque superficial y la percepción de que el curso conceda mucha importancia a la evaluación formal (Eley, 1992). Valle Arias *et al* (1998) detectan un efecto directo, positivo y significativo de la percepción de los criterios de evaluación sobre el enfoque superficial, es decir, el alumno trata de predecir las exigencias del examen y del profesor para adaptar su forma de estudiar y realizar el mínimo esfuerzo posible.

Enseñanza

La revisión de Baeten *et al* (2010) sobre el impacto de la forma de enseñar (o percepción de la misma) sobre los enfoques de aprendizaje, aporta evidencias de que la percepción de enseñanza caracterizada por apoyo al estudiante, feedback, libertad para aprender, objetivos claros y con relevancia para la práctica profesional, está asociada al enfoque profundo. Para complementar estos resultados se hallaron otros estudios que se detallan a continuación.

Con entrevistas y el SPQ Gow y Kember (1993) detectan asociación entre las concepciones de enseñanza de los profesores y los enfoques de aprendizaje. Concretamente, los departamentos con puntuaciones más altas en la transmisión de conocimiento disuaden a sus estudiantes de usar el enfoque profundo, mientras que aquellos con una orientación hacia la facilitación son menos proclives a fomentar el uso del enfoque superficial. Posteriormente, diversos estudios (Gargallo López, 2008; Gargallo, Fernández, Gargafella y Pérez, 2010, con una versión en castellano del R-SPQ-2R; Trigwell *et al*, 1999, con el R-SPQ-2R) detectan correlación positiva entre los métodos de enseñanza centrados en la transmisión del contenido y el enfoque superficial y entre la enseñanza centrada en el estudiante y el enfoque profundo. Valle Arias *et al* (1998), sin embargo, no detectan efecto alguno de

la percepción del estilo de enseñanza o tipo de material sobre los enfoques de aprendizaje.

En cuanto a las preferencias por determinados métodos de enseñanza, Entwistle y Tait (1993) con el ASI, y Van Rossum, Deijkers y Hamers (1985) por medio de preguntas abiertas revelan que los estudiantes suelen preferir métodos de enseñanza que promuevan sus enfoques preferidos de aprendizaje. Así, los estudiantes con enfoque superficial prefieren una enseñanza más directiva o centrada en el profesor, con clases que suministran materiales muy estructurados y exámenes claramente vinculados con los contenidos, mientras que los que muestran enfoques significativos prefieren enseñanza más flexible, centrada en el alumnado, que plantea retos, promueve el debate, y da libertad para elegir. En España, García Berbén, Pichardo y de la Fuente (2007) analizan la relación entre enfoques y las expectativas por determinados métodos docentes, y observan correlación positiva entre el enfoque profundo y la enseñanza mediante trabajos en grupo, y negativa entre el uso del enfoque profundo y la preferencia por la clase magistral. Por el contrario, Salvador, Argos, Ezquerro, Osoro y Castro (2011) con una versión en castellano del R-SPQ-2F observan que los alumnos con enfoque profundo manifiestan mayor preferencia por el método expositivo.

También hay evidencia de asociación entre el enfoque profundo y la percepción de libertad para aprender (Eley, 1992, con el SPQ; Ramsden y Entwistle, 1981), apoyo del profesor, estructura y cohesión en el curso (Eley, 1992), objetivos y estándares claros, buenas estrategias docentes, promoción de independencia y apoyo en el estudio (Eley, 1992; Trigwell y Prosser, 1991, con el ASI), menos hincapié en métodos de instrucción formales (Ramsden y Entwistle, 1981), y relevancia del contenido (Entwistle y Tait, 1990). Diseth (2007) observa que la «calidad de la enseñanza» (definida como buena enseñanza, evaluación adecuada, objetivos claros, y habilidades genéricas) correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el superficial, y que la «cantidad de trabajo adecuada» correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el superficial.

Titulación y tarea

La disciplina y cultura dominante de una titulación también influye en los enfoques de aprendizaje. Así, estudios con el ASI (Ramsden y Entwistle, 1981; Watkins, 1983) y con el SPQ (Watkins y Hattie, 1981) observan que el aprendizaje superficial es más común en titulaciones de ciencias, mientras que el enfoque profundo es más habitual en humanidades, debido quizás a la naturaleza de las disciplinas. En España varias investigaciones (Abalde Paz *et al*, 2001; Arquero Montaña *et al*, 2010; Hernández Pina *et al*, 2002)

exploran con versiones en castellano del SPQ/R-SPQ-2F los enfoques predominantes en titulaciones concretas, observándose resultados dispares, si bien no se controlan otras variables que pudieran tener efecto en el enfoque adoptado.

La titulación y la forma de enseñar pueden determinar en gran medida el tipo de tareas y contenidos presentados a los estudiantes, que a su vez influirán en los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1979; Säljö, 1984). Así, en la redacción de respuestas a preguntas abiertas los estudiantes pueden adoptar diferentes enfoques: bien narrar hechos y datos, lo que da lugar a una redacción simple y con apenas conexión de ideas (similar al enfoque superficial), bien desarrollar argumentos que denotan una comprensión sofisticada de la información, produciendo textos de estructura y argumentación compleja relacionando ideas (enfoque profundo) (Campbell, Smith, y Brooker, 1998; Hounsell, 1984). En España Valle Arias *et al* (1998) observan que cuando mayor es la tendencia del alumno a analizar las características de la tarea, mayor será la tendencia a emplear un enfoque profundo, y por el contrario, la tendencia a emplear este enfoque disminuirá cuanto menor sea la actitud hacia el análisis de la tarea.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática de la literatura sobre los factores que afectan a los enfoques de aprendizaje. Los resultados confirman las conclusiones de Baeten *et al* (2010) y complementan sus resultados con investigaciones sobre otros factores (concepciones de aprendizaje, creencias epistemológicas, autoconcepto) que influyen en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Además, se introducen estudios cualitativos pues la perspectiva cualitativa y cuantitativa son complementarias; «los hallazgos cuantitativos indican la generalidad y fortaleza relativa de ciertas relaciones, y los cualitativos clarifican la conceptualización e ilustran la naturaleza de las influencias que afectan al aprendizaje», así que «considerados de forma conjunta pueden describir con cierta seguridad los efectos que tienen [diversos factores] sobre los enfoques de aprendizaje» (Entwistle, 1986, p. 16). Asimismo, se incluyen estudios llevados a cabo en España, lo que convierte este trabajo particularmente interesante para los investigadores en este país o hispanoparlantes.

Los resultados ponen de manifiesto que la motivación, el rasgo organizativo de la personalidad, la autoconfianza, las concepciones de aprendizaje, las creencias epistemológicas, la cantidad de trabajo, la percepción de los criterios de evaluación, las concepciones y métodos de enseñanza de los profesores, las características propias de la titulación, y el tipo de tarea y con-

tenido influyen en la forma de aprender de los alumnos. Por el contrario, la literatura no aporta evidencias concluyentes de que variables como el sexo, edad, cociente intelectual, conocimientos previos o tipo de evaluación, jueguen un papel determinante en la adopción de un enfoque u otro. Aunque las correlaciones halladas no implican causalidad, los resultados sugieren que profesores y departamentos tienen responsabilidad, pues su forma de enseñar, evaluar y organizar el curso influye en cierta medida en los enfoques de enseñanza que adopta su alumnado (Ramsden y Entwistle, 1981).

Asimismo, queda de manifiesto que la investigación SAL en España ha analizado casi todos los factores presentados en esta revisión, si bien se observa que ciertas variables han sido exploradas en poca profundidad (creencias epistemológicas, criterios de evaluación, tipo de tareas), mientras que otras (sexo, edad, motivación, rasgos de la personalidad, métodos de enseñanza, titulación) han recibido más atención. En el caso de factores como el cociente intelectual, conocimientos previos, concepciones de aprendizaje, carga o cantidad de trabajo, y tipo de evaluación, no se han hallado estudios empleando los criterios planteados en la presente revisión sistemática que analicen su impacto en los enfoques de aprendizaje. Los resultados aquí expuestos pueden guiar futuras investigaciones en cuanto a qué variables requieren mayor análisis, ya que una visión fundada de los diversos factores involucrados en el aprendizaje permitiría desarrollar acciones que mejoren cualitativamente el aprendizaje.

La principal limitación de la presente revisión reside en la diversidad de diseños, muestras, análisis e instrumentos de medida empleados en los artículos analizados, que dificultan una comparación rigurosa. En muchos estudios se observa la ausencia de control del impacto de otras variables o la utilización de procedimientos estadísticos inadecuados (Cano, 2000), lo cual supone una limitación metodológica. En cuanto a las muestras, la literatura ofrece un amplio abanico de participantes que raras veces coincide, no solo en número sino también en características, titulación y nacionalidad. La variedad de instrumentos (y versiones) implica que las comparaciones entre estudios deban realizarse con cautela y evitar las generalizaciones. Aunque el ASI y SPQ (o alguna de sus versiones) fueron el denominador común de los estudios extraídos, las demás variables contempladas se midieron con instrumentos de diversa índole, lo que de nuevo entorpece la comparación entre investigaciones.

Otra limitación se experimentó en el proceso de búsqueda de estudios relevantes. Al introducir ciertas combinaciones de términos, se extraía un número escaso de artículos que resultaba llamativo. Gracias a la lectura profunda de artículos impresos a los que se tuvo acceso, se observó que los descriptores (título y palabras clave) y el resumen no siempre describen fiel-

mente la temática del estudio. Esta falta de correspondencia impide la búsqueda eficaz de investigaciones pertinentes y plantea una seria limitación en cualquier trabajo de revisión dado el elevado número de publicaciones sobre enfoques de aprendizaje, a la vez que supone un sesgo, pues queda a criterio del investigador seleccionar certeramente los estudios relacionados sobre un tema específico. Otra fuente de sesgo proviene del hecho de que solo se tuvieran en cuenta estudios redactados en inglés y castellano publicados en revistas indexadas en determinadas bases de datos, descartándose estudios publicados en otros idiomas y otras fuentes, así como tesis doctorales.

La presente revisión evidencia la naturaleza contextual de los enfoques, así que es muy difícil obtener información precisa y generalizable sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios, ya que diferentes variables hacen que dos alumnos en una misma aula adopten enfoques de aprendizaje distintos. Además, el análisis de los enfoques de aprendizaje tiene escasa utilidad si se dan las siguientes situaciones: a) no se realiza dicho análisis a nivel pormenorizado tomando grupos de alumnos concretos y sus profesores; b) el docente no decide de antemano qué objetivos pretende conseguir y qué tipo de aprendizaje desea que realicen sus alumnos; y c) la institución no abandona criterios y procedimientos de evaluación cuantitativos muy extendidos, que no hacen sino suministrar una calificación que no refleja el aprendizaje real conseguido por el alumno. Existe evidencia (Van Rossum y Schenk, 1984; Watkins, 1983) de la falta de correspondencia entre las notas de examen y la calidad de los resultados de aprendizaje.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde Paz, E. *et al* (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.
- Arquero Montaña, J.L., González González, J.M., Hassal, T., Joyce, J., Germanou, E. y Asonitou, S. (2010). The approaches to learning of European accounting students. *EuroMed Journal of Business*, 5(3), 345-362.
- 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.
- Benito Peinado, P.J., Díaz Molina, V., Calderón Montero, F.J., Peinado Lozano, A.B., Martín Caro, C., Álvarez Sánchez, M. y Pérez Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 1-11.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1989). Does learning about learning help teachers with teaching? Psychology and the tertiary teacher. *University of Hong Kong Supplement to the Gazette*, 36(1), 21-34.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brownlee, J. (2001). Knowing and learning in teacher education: a theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. *Asia Pacific Journal of Teacher Education y Development*, 4(1), 167-190.
- Brownlee, J. y Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.
- Buendía Eisman, L. y Olmedo Moreno, E. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Campbell, J., Smith, D. y Brooker, R. (1998). From conceptions to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Clarke, R.M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23(3), 231-254.
- Elton, L.R.B. y Laurillard, D.M. (1979). Trends in research on student learn-

- ing. *Studies in Higher Education*, 4(1), 87-102.
- Entwistle, N. J. (1986). *Approaches to learning in Higher Education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. J. y Entwistle, A.C. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Entwistle, N. J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom-Helm.
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1993). *Approaches to studying and preferences for teaching in higher education: implications for student rating*. Paper presented for the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- 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.B., Pichardo, M.C. y de la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de os universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 537-550.
- Gargallo, B., Fernández, A., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gibbs, G., Morgan, A. y Taylor, E. (1982). A review of the research of Ference Marton and the Goteborg group: A phenomenological research perspective on learning. *Higher Education*, 11, 123-145.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R. M. y Maquilón Sánchez, J. J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hounsell, D. (1984). Learning and Essay-writing. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Kember, D. y Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18, 263-288.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18, 293-307.
- Laurillard, D.M. (1979). The process of

- student learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. En N. Entwistle (Ed.) *Strategies for Research and Development in Higher Education*. (pp. 32-43). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Meyer, J.H.F. y Parsons, P. (1989). Approaches to studying and course perceptions using the Lancaster inventory. A comparative study. *Studies in Higher Education*, 14(2), 137-153.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Prosser, M. (1987). Is prior knowledge of subject matter more important to the development and use of meaningful learning skills? *Programmed Learning and Educational Technology*, 24, 280-285.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education* 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in Higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275-286.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, J.T.E. (1993). Gender differences in responses to the Approaches to Study Inventory. *Studies in Higher Education*, 18(1), 3-13.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Richardson, J.T.E., Morgan, A. y Woodley, A. (1999). Approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 37, 23-55.
- 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.
- Säljö, R. (1979a). *Learning in the learners' perspective: IV. Considering one's own strategy*. Report No. 79. Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.
- Säljö, R. (1979b). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-453.
- Säljö, R. (1984). Learning from reading. En F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.) *The experience of learning*. (pp. 71-89). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M.P., Osoro, J.M. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 41-52.

- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology*, 6(4), 293-319.
- Severiens, S. y ten Dam, G. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595-608.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Sheppard, C. y Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Slotte, V., Lonka, K. y Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make any difference? *Instructional Science*, 29, 255-272.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S., (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environments. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessment. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C. y González-Pineda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Vieiro Iglesias, P., Cuevas González, L.M., Rodríguez Martínez, S. y Baspino Fernández, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58.
- Van Rossum, E. J., Deijkers, R. y Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 14, 617-641.
- Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 73-83.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science* 12(1), 49-58.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The learning process of Australian university students: Investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.

Wilson, K.L., Smart, R.M. y Watson, R.J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 59-77.

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Fuensanta Monroy, Doctora en Educación y docente de inglés con fines específicos en el Departamento de Idiomas de la Universidad Católica San Antonio. Sus líneas de investigación son los enfoques de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y formación inicial del profesorado. Colabora en la Revista de Investigación Educativa (RIE).

Fuensanta Hernández Pina, Doctora en Pedagogía y Catedrática en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son la evaluación institucional, enseñanza y aprendizaje universitario, y métodos de investigación en educación. Editora de la Revista de Investigación Educativa (RIE) y asesora de reconocido prestigio. Es experta evaluadora de titulaciones universitarias y ha presidido comités vinculados a los procesos de acreditación y calidad.

Dirección postal y electrónica de las autoras: Universidad de Murcia
Campus Universitario
de Espinardo
30100 Murcia
Email: monroyher@
gmail.com
Email: fhpina@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 21. Junio. 2013

Fecha Modificación del Artículo: 09. Octubre. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Noviembre. 2013

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014