

PLANIFICACIÓN DOCENTE Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD

Teaching planning and learning approaches of Health Sciences students

Ana Belén Mirete Ruiz

Grupo de Investigación en E073-02 Educación inclusiva. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Regional de Excelencia Internacional ‘Campus Mare Nostrum’, Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

***Autor para correspondencia:** Ana Belén Mirete Ruiz. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. 30100, Murcia. Tel.: 868 88 8197. E-mail: anabelen.mirete@um.es

Historial del artículo:

Recibido: 28 diciembre 2017

Aceptado: 20 febrero 2018

RESUMEN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior dio pie a la introducción de nuevas concepciones en la enseñanza y el aprendizaje a nivel universitario. Los estudiantes, con sus motivaciones y estrategias, han tenido que enfrentarse a un nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje, haciendo que los enfoques de aprendizaje que estos emplean, en las novedosas y cambiantes situaciones de aprendizaje, se lleven a cabo de un modo reproductivo-memorístico o significativo-profundo. Identificar el perfil de dichos estudiantes se ha convertido en una necesidad para los profesionales de la educación, ya que diseñar planes de estudio, asignaturas, guías docentes y nuevas metodologías docentes sin tener en cuenta los destinatarios de dichas actuaciones propicia el fracaso académico de los estudiantes. En esta investigación se analiza el perfil de aprendizaje de 445 estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud a los que se les aplicó el cuestionario R-CPE-2F. Los resultados obtenidos permiten afirmar que mayoritariamente los estudiantes de Ciencias de la Salud emplean predominantemente un enfoque de aprendizaje profundo, con los buenos resultados que implican o deben implicar según el Modelo 3P de Biggs. Igualmente, estos resultados deberían correlacionarse con el enfoque de enseñanza empleado por el profesorado, ya que pueden estar influyendo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: Enfoque de aprendizaje, EEES, enseñanza, Ciencias de la Salud.

ABSTRACT

The creation of the European Higher Education Area (EHEA) has led to the emergence of new conceptions, approaches and a teaching practice in Higher Education. The surface and the deep learning approaches can be employed by the students in this new educational system. Identifying the learning approach used by these students is of high importance, since designing study plans, subjects, teaching guides and new teaching methodologies should consider the student learning approach to avoid academic failures. This work analyzes the learning approach of the students of Health Sciences. The study population was comprised of 445 students and the questionnaire R-CPE-2F was applied for data collection. Results obtained showed that most of the Health Sciences students predominantly use a deep approach, which it's positive to achieve better academic results according to Biggs' 3P Model. Likewise, these results should be correlated with the teaching approach used by the staff, to avoid a negative influence on the quality of the students' learning.

Key words: Approaches to learning, EHEA, teaching, Health Science students.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es una actividad necesaria para el desarrollo de cualquier individuo. En la sociedad actual y en los modelos de aprendizaje que priman en estos momentos, se requiere que los estudiantes tengan un papel activo en el contexto en el que se desarrollen. Desde esta perspectiva, en el ámbito universitario, esto sólo es posible si a los estudiantes se les prepara para ser aprendices autónomos y que sean capaces de adquirir competencias para que las empleen lo largo y ancho de la vida (Llorens, 2012).

Esa deseada transición de un modelo de docencia centrado en el profesor a otro cuyo eje sea el estudiante, que mejore los procesos de enseñanza, que mejore la calidad de los aprendizajes, que los aprendices sean realmente competentes y no meros reproductores de contenidos eminentemente teóricos, etc., pasa por la inclusión de las tecnologías de información y comunicación en los modelos de enseñanza y de aprendizaje.

La implantación del EEES ha propiciado que esta situación tenga lugar. Según los resultados presentados por Olmedo (2013), los enfoques de los estudiantes difieren según los métodos docentes, encontrando un predominio de estudiantes con enfoque de aprendizaje profundo en aquellos títulos con un mayor grado de experimentación ECTS basados en modelos

constructivistas, siendo los nuevos métodos docentes, algunos de ellos mediados por TIC, un gran apoyo en la implantación de estos títulos (Marín y Reche, 2012).

El proceso de enseñanza y aprendizaje

En el actual y novedoso marco educativo se impone una planificación, previsible, no arbitraria, equiparable, compartida, realizada en colaboración y consensuada entre todos los países que comparten el Espacio Europeo de Educación Superior (Zabalza, 2005, 2008). En la asamblea de la UNESCO (1998) se presentó la idea de que estamos en un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería de estar centrado en el estudiante.

Tal y como afirmó (Goñi-Zabala, 2005), la realidad es que actualmente la Universidad Española está atravesando un momento de cambio y ajuste a los nuevos modelos educativos propuestos por el EEES. La convergencia europea propone la adopción de modelos metodológicos basados en el constructivismo que permitan al estudiante ser protagonista activo en su proceso de aprendizaje. Desde el modelo constructivista, el estudiante responsable en la creación de significado, y el docente debe ser el mediador entre el conocimiento y éste estudiante capaz de generar nuevos significados (Cole, 1990,

en Olmedo, 2013). Se entiende, por tanto, que este modelo logrará que los estudiantes realicen aprendizajes de mayor calidad. Pero este planteamiento requiere, por un lado, de docentes y estudiantes con enfoques de enseñanza y aprendizaje basados en el estudiante y la construcción de conocimiento, y por otro, de herramientas, recursos, estrategias... que faciliten la creación de contextos de aprendizaje activo, como pueden ser las TIC integradas de manera adecuada en el contexto educativo (Mirete, 2014).

La Universidad de Murcia adaptó antes de 2010 todos sus títulos al EEES, poniendo un interés especial en definir aquellos contenidos, habilidades y valores que deben constituir los pilares de estudiantes y futuros profesionales. Por ello, en el año 2008 se plantearon siete competencias genéricas para todos los títulos de Grado de la UMU. La situación actual nos lleva a cuestionar en qué estado de implantación real se encuentra el cambio de rol de docentes y discentes devenido con el EEES, los procesos de enseñanza y aprendizaje, empleando como indicadores los enfoques de enseñanza y aprendizaje, definida ésta en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que lleven a dar una respuesta exitosa en una situación concreta (García-Sanz y Morillas, 2011).

El acto de aprender ha sido definido como el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información, a través de unos medios (técnicas de estudio o trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje lo realiza en función de unos objetivos que pueden o no identificarse con los del profesor, y lo lleva a cabo dentro de un contexto (Hernández, 1995), por consiguiente, tal y como afirmaron Doménech (2011) y Doménech y Descals (2003), en el proceso de enseñanza y aprendizaje existen tres elementos clave: el profesor, quien tiene la responsabilidad de las acciones de enseñanza, el estudiante, cuya responsabilidad son las acciones de aprendizaje, y el contenido curricular, que actúa como nexo entre ellos.

Los enfoques de aprendizaje

Los orígenes de la investigación sobre las diferentes maneras de concebir el aprendizaje por parte de los estudiantes comenzaron con los trabajos de Perry (1970, citado en Torre, 2007). En ellos se describió el planteamiento de los estudiantes desde una perspectiva de niveles de desarrollo epistemológico y sitúa las diferentes formas de razonamiento en un continuo que va desde un razonamiento concreto y dualista hasta otro más comprometido, con un nivel intermedio donde el razonamiento es contingente y relativista.

Se planteó una evolución en la manera de percibir el aprendizaje marcada por el tiempo de permanencia en la universidad, lo cual hace que los estudiantes vayan comprendiendo que el aprendizaje es más gratificante cuando se dirige hacia la transformación de la información y la construcción de conocimiento (Torre, 2007).

Posteriormente, se inició la investigación sobre la experiencia subjetiva del aprendizaje de los estudiantes desde diferentes áreas geográficas y contextos, pudiendo distinguir tres grandes grupos de trabajo: el de Gotemburgo con Marton y Säljö a la cabeza; el grupo de Lancaster, con investigadores como Entwistle y Ramsden; y finalmente, el grupo australiano liderado por Biggs.

La gran producción científica en torno a esta temática, dio lugar a una corriente o modelo de investigación denominado *Student Approach to Learning (SAL)*. Todos estos grupos de investigación coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: las motivaciones que mueven al estudiante y las estrategias que emplea para conseguir sus intenciones (Pintrich y Groot, 1990; Hernández-Pina et al. 2002).

De los primeros trabajos en torno a los *enfoques de aprendizaje* es el desarrollado por Marton y Säljö (1976a), que introducen el término en la literatura especializada y proponen la primera definición de niveles de procesamiento

(*levels of processing*), para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes.

La investigación que estos autores llevaron a cabo (Marton y Säljö, 1976a), consistió en analizar, de forma cualitativa, la manera en la que los estudiantes se enfrentaban a la lectura de un artículo académico, solicitándoles a *posteriori* que narraran qué habían aprendido y de qué manera lo habían hecho (Marton y Säljö, 1976a; 1976b). Su propósito fue entender por qué los estudiantes habían llegado a formas cualitativamente diferentes de comprender el texto en su conjunto. Los resultados obtenidos les permitieron diferenciar dos niveles de procesamiento: un procesamiento a nivel superficial y otro a nivel profundo, los cuales estaban íntimamente relacionados con los resultados de aprendizaje. La diferencia principal en el proceso de aprendizaje estaba referida a la manera de abordar el texto, como un texto sin más o como un documento del que podían extraer conocimientos sobre la intención del autor, del punto principal o de las propias conclusiones. “*El punto focal de la atención estaba en las páginas en el primer caso, y más allá de ellas en el segundo*” (Marton y Säljö, 2005).

El concepto de *enfoque de aprendizaje* como tal, surgió de la mano de Entwistle et al. 1979b, los cuales consideraron que el término *enfoque* representaba mejor el elemento intencional del proceso de aprendizaje, aunque mantuvieron la distinción entre el nivel superficial y el profundo. Según estos investigadores, las concepciones de enseñanza (reproductoras o transformadoras) derivan en modos igualmente diversos de enfrentarse al aprendizaje y vivenciarlo, distinguiendo dos claras orientaciones: un enfoque de aprendizaje superficial y un enfoque de aprendizaje profundo.

La revisión del trabajo desarrollado por el grupo de Gotemburgo, llevó a Entwistle et al. (1979a), a elaborar un inventario (*Approaches to Studying Inventory – ASI*) con el que evaluar las

diferentes formas de motivación y dimensiones de las estrategias de estudio, para poder contrastar los niveles de procesamiento descritos por Marton y Säljö (1976a). Aplicaron este instrumento en una muestra constituida por setecientos setenta y siete estudiantes de tres universidades distintas, identificando tres factores o enfoques de aprendizaje con procesos de estudio y motivaciones cualitativamente diversas. El primero de ellos vincula el enfoque profundo con la motivación intrínseca y una serie de estrategias que conducen a la comprensión del contenido y la construcción de conocimiento. El segundo factor relaciona el enfoque superficial con la motivación extrínseca, el temor al fracaso y el aprendizaje memorístico y factual. Finalmente, el tercer enfoque identifica una motivación intrínseca dirigida hacia la consecución del éxito.

Por su parte, Biggs (1978; 1979) y Kember (1996), coincidiendo con los resultados de Entwistle et al. (1979a, b) hallaron en sus investigaciones tres enfoques de aprendizaje: enfoque superficial, profundo y de alto rendimiento o de logro. Aunque en sus primeros trabajos Biggs denominó los enfoques como dimensiones de aprendizaje (dimensión de reproducción, de internalización y de organización), cuya orientación hacia el aprendizaje era la reproducción de contenidos, la comprensión del significado o hacia la consecución del logro. Posteriormente, Biggs (Biggs, 1990; Biggs et al. 2001) asumieron la terminología propuesta por Marton y Säljö (1976a) y por Entwistle et al. (1979), denominándolos, a partir de entonces, enfoque de aprendizaje superficial y enfoque de aprendizaje profundo.

Las características básicas de los tres enfoques iniciales quedan recogidas en la Tabla 1.

Biggs (1984), realizó una revisión similar en la que presentó una síntesis de los motivos y las estrategias que subyacen a cada una de las tres dimensiones identificadas inicialmente (Biggs, 1978; 1979).

La clasificación tradicional de los enfoques de aprendizaje en tres tipologías diferenciadas,

fue objeto de revisión (Biggs et al., 2001; Kember et al., 1999; Hernández-Pina et al., 2002), ya que en diversos contextos educativos se demostró que una clasificación en dos enfoques interpreta adecuadamente las características de los aprendizajes de los estudiantes, no hallando evidencia empírica de la existencia del enfoque estratégico.

Uno de los temas centrales de investigación en la corriente SAL ha sido la relación entre los motivos y las estrategias, por la influencia que dicha relación tiene en la calidad de los resultados de aprendizaje (Hernández-Pina et al., 2002), pero los estudiantes no siempre tienen un enfoque claramente delimitado ni un repertorio de estrategias de aprendizaje acordes con sus motivaciones.

Esta naturaleza contextual es la que representó Biggs (1989; 1991) en el Modelo 3P de

aprendizaje (Figura 1). Desarrollado originalmente por Dunkin y Biddle (1974, citado en Prosser y Trigwell, 2006), y posteriormente redefinido por Biggs. En él se analiza el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva fenomenológica y contextual, y “*se hace eco de distintos sistemas anidados que son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes: el sistema del estudiante, el sistema de la clase, el sistema institucional y el sistema comunitario*” (Hernández-Pina et al. 2004). El modelo formula el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso interactivo en equilibrio, donde todos sus componentes se relacionan y potencian respectivamente.

Definirlo como “*sistema en equilibrio*” implica que cualquier variación en alguna de las variables que lo componen (presagio, proceso y producto), repercutirá en el modelo global

Tabla 1. Características de los enfoques de aprendizaje.

Enfoque Superficial - Reproducción	<p><i>Intención:</i> hacer frente a los requisitos del curso.</p> <p>Estudiar sin reflexionar objetivos o estrategias.</p> <p>Tratar el curso en forma fragmentada sin relación entre conocimientos.</p> <p>Memorización de hechos y procedimientos rutinarios.</p> <p>Encontrar dificultad para darle sentido a las nuevas ideas que se presentan.</p>
Enfoque Profundo - Transformación	<p><i>Intención:</i> comprender las ideas y planteamientos del curso por uno mismo.</p> <p>Relacionar las ideas con el conocimiento y la experiencia previa.</p> <p>La búsqueda de patrones y principios subyacentes.</p> <p>Comprobación de evidencias y relación con conclusiones.</p> <p>Examinar la lógica y la argumentación con cautela y críticamente.</p> <p>Participar activamente en el desarrollo del curso.</p>
Enfoque Estratégico - Organización	<p><i>Intención:</i> lograr las calificaciones más altas posibles.</p> <p>Centrar el esfuerzo en el estudio del curso.</p> <p>Encontrar las condiciones y materiales más adecuados para el estudio.</p> <p>Administrar el tiempo y esfuerzo de manera efectiva.</p> <p>Estar alerta a los requisitos y criterios de evaluación.</p> <p>Preparar el trabajo conforme a las demandas percibidas de los profesores.</p>

Fuente: Entwistle (2005, p. 19).

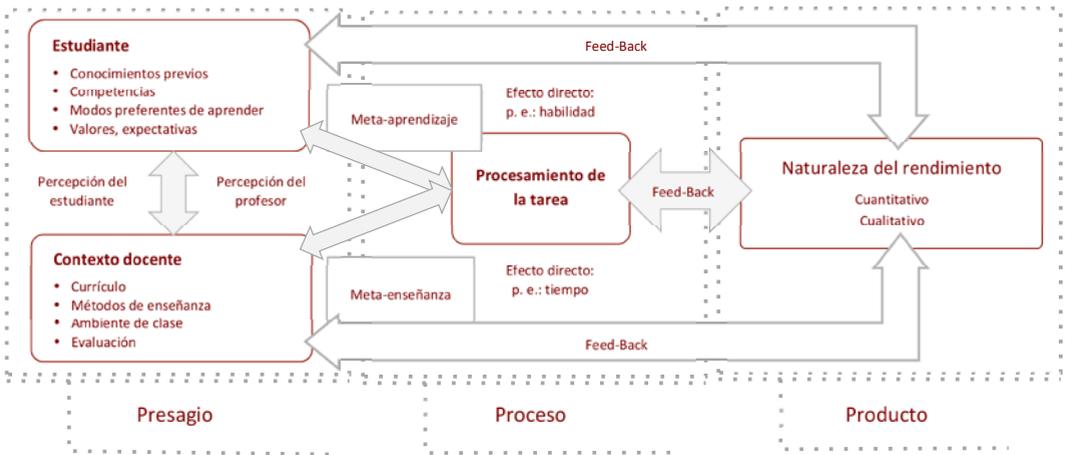


Figura 1. Modelo 3P de aprendizaje. Biggs (1991).

(Maquilón, 2003). De esta manera, si se altera alguno de los factores que componen el proceso educativo puede ocasionar que el enfoque adoptado por el estudiante varíe en función de las demandas contextuales, y éste, a su vez, repercuta en los resultados de aprendizaje en sus tres niveles.

En la línea de otros autores (Kember et al. 2008), plantearon que los enfoques de aprendizaje deben ser considerados como modificables o adaptables al contexto, sobre todo a las exigencias académicas, ya que el contenido a estudiar, cómo éste se imparta y el procedimiento que se desarrolle para su evaluación, obligan a los estudiantes a abordar sus aprendizajes de un modo u otro.

Ahora bien, debemos tener en cuenta los resultados ofrecidos por diferentes estudios contextuales, próximos al contexto de ciencias de la salud en España (Abalde et al., 2001, Hernández Pina, et al., 2002; 2012; Maquilón et al., 2013; Mirete et al., 2015; Monroy et al., 2014; Monroy y Hernández-Pina, 2014) pusieron de manifiesto que un estudiante con un perfil de aprendizaje profundo, conocedor de diferentes estrategias de aprendizaje y con una predisposición o motivación profunda, podrá decantarse

hacia perfiles más superficiales cuando la tarea así lo demande. En cambio, en sentido opuesto será muy complicado que esto pueda producirse (Maquilón, 2003), ya que un estudiante al que le guíe una motivación superficial, difícilmente podrá emplear estrategias profundas, aunque la tarea así lo exija. En consecuencia, será igualmente complicado transformar el perfil de aprendizaje de superficial a profundo a no ser que desde la institución se fomente y facilite dicho cambio.

Una clasificación más detallada, que ofrece mayor claridad sobre las estrategias empleadas por los estudiantes superficiales (reproducir información) o profundos (comprender y construir conocimientos), es la propuesta por Weinstein y Mayer (1986 en Maquilón, 2003). Estos autores realizan una clasificación de estrategias de aprendizaje basada en ocho dimensiones (Tabla 2).

Naturalmente, conocer estas u otras estrategias, puede contribuir a facilitar el cambio de un enfoque a otro, ya que consideramos que un estudiante motivado y con unas pautas claras que orienten su aprendizaje, bien ofrecidas por el docente, bien adoptadas a través de la adqui-

Tabla 2. Estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Estrategia	Tipos de tarea	¿Para qué se utiliza?
De repetición	Tareas de aprendizaje sencillas.	Estas estrategias se emplean para reproducir contenidos que han sido estructurados a modo de lista.
	Tareas de aprendizaje complejas.	Se emplean para procesar la información a aprender (subrayando, copiando, etc.) distribuida a lo largo de un texto organizado.
Elaboración	Tareas de aprendizaje sencillas.	Se emplean para aumentar la significatividad de los contenidos a aprender, como listas arbitrarias de información. Elaborar frases con significado para evocar posteriormente. Asociar imágenes a los contenidos.
	Tareas de aprendizaje complejas.	Relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos. Son acciones como resumir un texto, realizar anotaciones, etc.
Organización	Tareas de aprendizaje sencillas.	Estrategias “activas” que conllevan la transformación de la información original superando la mera repetición en otra nueva información más comprensiva para el aprendiz.
	Tareas de aprendizaje complejas.	Tratan de reelaborar la información para aumentar su significatividad. Para ello se identifican las ideas principales, se seleccionan y reelaboran, estructurándose posteriormente a modo de esquema o mapa de conceptos, etc.
Control de la comprensión	Tareas de aprendizaje complejas.	Forman parte de la metacognición (el conocimiento que el aprendiz tiene de sus propios procesos cognitivos, del modo de controlarlos, aplicarlos, evaluarlos, etc.) Se emplean en actividades como identificación y solución de problemas abstractos, formulación de cuestiones durante las lecturas, etc.
Afectivas	Tareas de aprendizaje complejas.	Las estrategias afectivas se emplean para generar y proteger un clima cognitivo que fomente el aprendizaje, desarrollando una actividad de forma relajada, eliminando distracciones y reduciendo los niveles de ansiedad.

sición de técnicas de estudio encaminadas a la construcción de conocimiento, tendrá más facilidades a la hora de realizar esa transición de un enfoque a otro según lo requiera el contexto de aprendizaje.

Cualquiera que sea el interés por una tarea particular, el estudiante de ciencias de la salud tiene unos motivos relativamente estables hacia su trabajo académico, dado que tiene una concepción propia acerca de lo que debe ser

su aprendizaje. Por lo tanto, el alumno tiende a desarrollar su aprendizaje de una forma más o menos consistente (Abalde et al. 2009; Buendía y Olmedo, 2002; 2003; Corominas et al., 2006; Entwistle y Tait, 1990; Hernández-Pina et al., 2001; 2002; Maquilón et al, 2013; Mirete et al, 2015; Monroy et al, 2014; Olmedo, 2013; Recio y Cabero, 2005; Trigwell et al., 1994; Ramsdem, 1979).

Por ello, ante la ausencia de investigaciones relacionadas con esta temática en el área de Ciencias de la Salud, se plantea como objetivo de la investigación el identificar cuáles son los aspectos que pueden influir en las motivaciones y estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de dicha rama de conocimiento.

MATERIAL Y MÉTODOS

En el presente trabajo, se contó con la participación de 454 estudiantes de Ciencias de la Salud, que fueron seleccionados siguiendo un muestreo probabilístico por grupos (McMillan y Schumacher, 2011) o conglomerados polietápico (Buendía et al., 1998, Cubo, 2011), el cual facilita el acceso a poblaciones numerosas, permitiendo el análisis de grupos individuales. Ciencias de la Salud es una de las ramas de conocimiento

reguladas por el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. El diseño seguido en la investigación fue cuantitativo descriptivo tipo encuesta.

A la muestra de estudiantes se les aplicó el Cuestionario de Procesos de Estudio en su versión revisada a 2 factores R-CPE-2F (Biggs et al., 2001; Hernández-Pina et al., 2002; Olmedo, 2013).

Los datos obtenidos se compararon estadísticamente con los resultados obtenidos por Mirete (2014) con estudiantes de las cuatro áreas restantes de conocimiento.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la aplicación del CPE-R-2F a un grupo de estudiantes de diferentes cursos y grados vinculados a Ciencias de la Salud, muestra que un 84.3% (N=383) afirmaron emplear un enfoque de aprendizaje profundo en sus situaciones de aprendizaje. Si se analizan los resultados de los enfoques de aprendizaje en términos de medias (Tabla 3), se observa que los estudiantes con un enfoque predominantemente superficial en Ciencias de la Salud obtienen una media de 28.06 sobre 50 (Sd.=4.616), mientras que los que emplean predominantemente un enfoque profundo llegan a una media de 30.57 (Sd.=5.103).

Tabla 3. Estadísticos de los enfoques de aprendizaje según rama de conocimiento.

	Enfoque predominante	Puntuaciones medias de enfoque por grupo					
		Estudio porcentual por enfoque		SA		DA	
		Frq.	%	<i>M</i>	<i>Sd.</i>	<i>M</i>	<i>Sd.</i>
Ciencias de la Salud	Enfoque Superficial	62	13.7	28.06	4.616	21.52	4.116
	Enfoque Profundo	383	84.3	18.87	4.353	30.57	5.103
	Disonante	9	2.0				
	Total	454	100				

Al comparar los datos obtenidos con los presentados por Mirete (2014) en otras ramas de conocimiento, el análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupos estudiantes de ambos enfoques, permitieron comprobar que las diferencias encontradas son significativas a nivel estadístico, tanto para el enfoque superficial ($F(4, 1777)=15.65$; $p<.001$), como para el profundo ($F(4, 1777)=12.20$; $p<.001$). Así, en el caso del enfoque profundo, el análisis *post hoc* realizado (HSD de Tukey), mostraron que las diferencias encontradas están a favor del grupo de estudiantes de la rama de conocimiento de Arte y Humanidades, los cuales son significativamente más profundos que los de las otras cuatro ramas de conocimiento ($p<.001$). Por otra parte, y dado que la prueba de homogeneidad de varianzas resultó significativa ($p=.002$) en el caso del grupo de estudiantes con un enfoque superficial, se empleó el método de Games-Howell para poblaciones con varianzas no homogéneas a fin de conocer dónde se encuentran tales diferencias. Los resultados del análisis *post hoc* indicaron que los estudiantes de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud son menos superficiales que los de las ramas de Ciencias ($p<.001$), Ciencias Sociales y Jurídicas ($p<.001$) e Ingeniería y Arquitectura ($p<.001$). Lo cual es un resultado positivo para los estudiantes de esta rama de conocimiento.

DISCUSIÓN

El número de investigaciones sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes ha crecido exponencialmente a nivel nacional (Buedía y Olmedo, 2002; Corominas et al., 2006; Hernández-Pina et al., 2002; Hernández-Pina y Monroy, 2015; Maquilón et al., 2013; Martínez-Clares, 2016; Mirete, 2014; Mirete et al., 2015; Monroy, 2013; Monroy et al., 2014; Olmedo, 2013, Ruiz-Rubiano, 2017, etc.), frente a las realizadas a nivel internacional. En estos

estudios se analizaron los enfoques de aprendizaje y las distintas variables que pueden estar condicionando la adopción de uno u otro enfoque por parte de los estudiantes a la hora de enfrentarse a las situaciones de aprendizaje y evaluación que desde la Institución se les vayan demandando.

Si comparamos los resultados obtenidos en referencia al porcentaje de estudiantes de Ciencias de la Salud que afirma tener un enfoque de aprendizaje profundo comparado con otras ramas de conocimiento (Mirete, 2014), se concluye que dichos valores son porcentualmente los más elevados de todas ellas, cuyos valores, en líneas generales se sitúan en el 77.7% (N=1384) para el enfoque profundo, un 19.2% (N=343) para un enfoque superficial y un 3.1% (N=55) para los estudiantes que tienen un perfil de aprendizaje disonante, ya que obtienen la misma puntuación en ambos enfoques. Por áreas, en Arte y Humanidades, un 83.2% (N=278) de alumnos afirmaron emplear este enfoque, Ciencias Sociales y Jurídicas (71.8%; N=377) e Ingeniería y Arquitectura (72.5%; N=140), valores inferiores a los obtenidos en Ciencias de la Salud. No obstante, en líneas generales, estos resultados coinciden con el llevado a cabo por Mirete et al., (2015) y Recio y Cabero (2005), donde nueve de cada diez de los estudiantes adoptan este mismo enfoque, o en el de Monroy (2013), donde los alumnos con el enfoque profundo suponen ocho de cada diez participantes, constatando que el grupo de alumnos con un enfoque profundo es muy superior al de estudiantes con un enfoque superficial. Ciencias de la Salud es la rama de conocimiento que menos estudiantes tiene con un enfoque superficial, un 13.7% (N=62). Estos datos (Figura 2) son distintivos de la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes ligados a esta área, con unas buenas estrategias de aprendizaje y una elevada motivación intrínseca, lo cual facilita la consecución de buenos resultados académicos.

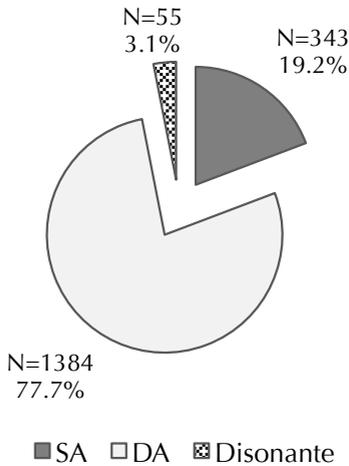


Figura 2. Enfoque de aprendizaje a nivel general.

En este sentido, al analizar los enfoques de aprendizaje en términos de media (Tabla 4), los resultados obtenidos por Mirete (2014), mostraron que los estudiantes con un enfoque de aprendizaje predominantemente superficial obtienen una puntuación media de 29.59 puntos (Sd.=4.903), mientras que la puntuación obtenida por los aquellos alumnos con un enfoque profundo es de 31.14 puntos (Sd.=5.388), indicando que los estudiantes que adoptan de forma

predominante un enfoque profundo, lo hacen con mayor consistencia (motivos y estrategias propios del enfoque) que aquellos que adoptan un enfoque superficial. No obstante, en referencia a las medias obtenidas por los estudiantes de Ciencias de la Salud no son los más altos entre los estudiantes de todas las ramas de conocimiento (Mirete, 2014). Es decir, que en Ciencias de la Salud existe un mayor número de estudiantes que emplean predominantemente enfoque profundo, pero no son los más profundos de todos los estudiantes de la Universidad de Murcia.

Al comparar los resultados en términos de media con los obtenidos en otras ramas de conocimiento se han hallado diferencias estadísticamente significativas, destacando las encontradas en las ramas de Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud. Sus estudiantes han obtenido las puntuaciones medias más elevadas en el enfoque profundo. Al mismo tiempo, se ha comprobado que en ambas ramas de conocimiento son en las que los alumnos son significativamente menos superficiales que los del resto de titulaciones. Abalde et al. (2001) realizaron un estudio de los enfoques de aprendizaje en cinco titulaciones. Por su parte Hernández-Pina et al. (2002) llevaron a cabo un estudio en diecinueve titulaciones impartidas en la Universidad de Murcia, coincidiendo los buenos resultados

Tabla 4. Estadísticos de los enfoques de aprendizaje a nivel general.

Enfoque predominante	Puntuaciones medias de enfoque por grupo					
	Estudio porcentual por enfoque		SA		DA	
	Freq.	%	M	Sd.	M	Sd.
Enfoque Superficial	343	19.2	29.59	4.903	23.34	4.339
Enfoque Profundo	1384	77.7	19.63	4.630	31.14	5.388
Disonante	55	3.1				
Total	1782	100				

obtenidos por los estudiantes de dicha rama de conocimiento. Aunque la evolución de los enfoques de aprendizaje, desde el inicio de sus estudios universitarios hasta su conclusión, es un tema prioritario de investigación, ya que el porcentaje de estudiantes superficiales se incrementa con el curso, y, paradójicamente, se reduce con la edad.

Por otra parte, resulta necesario identificar la relación de los enfoques de los estudiantes de Ciencias de la Salud y la naturaleza de las asignaturas cursadas, ya que en una reciente investigación con estudiantes de Medicina (Ruiz-Rubiano, 2017) se ha constatado que difieren significativamente. No debe olvidarse que el enfoque de aprendizaje del estudiante está íntimamente relacionado y condicionado por el enfoque de enseñanza del profesorado (Miralles et al., 2012), oscilando entre la enseñanza por transmisión de información vs la enseñanza por construcción de conocimiento. Al igual que por los procedimientos de evaluación empleados (López, 2007; García-Sanz, 2014) y sus metodologías docentes. Todas estas son líneas de investigación abiertas en la actualidad.

En conclusión, los resultados del trabajo evidencian que, a nivel general, todos los estudiantes, incluyendo los de Ciencias de la Salud, afirman emplear preferente y prioritariamente un enfoque de aprendizaje profundo, adoptándolo entre siete y ocho de cada diez alumnos. Además, ha resultado estar más afianzado que el enfoque superficial y ser más coherente que éste último, es decir, la correlación existente entre motivaciones y estrategias de aprendizaje son mayores en el enfoque profundo que en el superficial.

REFERENCIAS

- ABALDE, E., BARCA, A., MUÑOZ, J.M., Y ZIEMER, M. 2009. Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*. 27(2): 303-319.
- ABALDE, E., MUÑOZ, M., BUENDÍA, L., OLMEDO, E., BERROCAL, E., CAJIDE, J., SORIANO, E., HERNÁNDEZ-PINA, F., GARCÍA-SANZ, M.P. Y MAQUILÓN, J.J. 2001. Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*. 19(2): 465-489.
- 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. 1989. Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*. 8(1): 7-25.
- BIGGS, J.B. 1990. Teaching for desired learning outcomes. En N.J. Entwistle (Ed.). *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 681-693). London: Routledge.
- 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., 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.
- BUENDÍA, L. Y OLMEDO, E. 2002. El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*. 20(2): 511-524.
- BUENDÍA, L. Y OLMEDO, E. 2003. Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*. 21(2): 371-386.
- 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.

- DOMÉNECH, F. 2011. Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el Espacio europeo de Educación Superior. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- DOMÉNECH, F. Y DESCALS, A. 2003. Evaluation of the University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*. 28(2): 165-178.
- ENTWISTLE, N. 2005. Contrasting perspectives on learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd Edition (pp.3-22). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- ENTWISTLE, N., HANLEY, M. Y HOUNSELL, D. 1979a. Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*. 8(4): 365-380.
- ENTWISTLE, N., HANLEY, M. Y RATCLIFFE, G. 1979b. Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*. 5(1): 99-114
- ENTWISTLE, N. Y TAIT, H. 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*. 19(2): 169-194.
- GARCÍA-SANZ, M.P. 2014. La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*. 17(1): 87-106.
- GARCÍA-SANZ, M.P Y MORILLAS, L.R. 2011. La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*. 14(1): 113-124.
- GOÑI, J.M. 2005. El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona: Octaedro - ICE-UB.
- HERNÁNDEZ, P. 1995. Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ-PINA, F., GARCÍA-SANZ, M.P. Y MAQUILÓN, J.J. 2004. Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*. 6: 96-114.
- HERNÁNDEZ-PINA, F., GARCÍA, M.P., MARTÍNEZ, P., HERVÁS, R. 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., MAQUILÓN, J., GARCÍA-SANZ, M.P. Y MONROY, F. 2010. Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*. 16(2): 95-105.
- HERNÁNDEZ-PINA, F., MAQUILÓN, J.J. Y MONROY, F. 2012. Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 16(1): 61-77.
- HERNÁNDEZ-PINA, F. Y MONROY, F. 2015. A preliminary study of teachers' perception of core competencies for undergraduate students. *Psicología educativa*. 21(1): 11-16.
- KEMBER, D. 1996. The intention to both memories and understand: another approach to learning? *Higher Education*. 31: 341-354.
- KEMBER, D. Y GOW, L. 1994. Orientation to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*. 65(1): 58-74.
- KEMBER, D., LEUNG, D. Y MCNAUGHT, C. 2008. A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education*. 9(1): 43-56.
- KEMBER, D., WONG, A. Y LEUNG, Y.P. 1999. Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*. 69: 323-343.

- LÓPEZ, M. C. 2007. Evaluar en la Universidad y en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. C. López, Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 11-27). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- LLORENS, F. (COORD.). 2012. Tendencias TIC para el apoyo a la docencia universitaria. Como afrontar los cambios y la colaboración intercampus. Madrid: CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Tendencias_TIC/Tendencias_TIC_Docencia.pdf
- MAQUILÓN, J.J. 2003. Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- MAQUILÓN, J.J., MIRETE, A.B., GARCÍA, F.A. Y HERNÁNDEZ-PINA, F. 2013. Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*. 31(2): 537-554.
- MARTÍNEZ-CLARES, P. 2016. Percepción de competencias y plan de mejora para la consolidación de los títulos de grado en educación: la mirada de los estudiantes. *Estudios pedagógicos*. 42(3): 277-292.
- MARÍN, V. Y RECHE, E. 2012. Universidad 2.0. Actitudes y aptitudes ante las TIC del Alumnado de nuevo ingreso de la escuela Universitaria de magisterio de la UCO. Pixel-bit. *Revista de medios y educación*. 40: 197-211.
- 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: 115-127.
- MARTON, F. Y SÄLJÖ, R. 2005. Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd Edition (pp.39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- MCMILLAN, J. Y SCHUMACHER, S. 2014. Investigación educativa: una introducción conceptual. Granada: Alhambra.
- MIRALLES, P., MAQUILÓN, J.J. Y HERNÁNDEZ-PINA, F. 2012. Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*. 15(1): 19-26.
- MIRETE, A. B. 2014. Influencia de las TICs en los enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior [Tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- MIRETE, A.B., SOTO, M. Y MAQUILÓN, J.J. 2015. El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 18(3): 183-196.
- MONROY, F. Y HERNÁNDEZ-PINA, F. 2014. Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*. 17(2): 105-124.
- MONROY, F., HERNÁNDEZ-PINA, F. Y MARTÍNEZ-CLARES, P. 2014. Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica: un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 25(3): 90-105.
- OLMEDO, E. 2013. Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*. 31(2): 411-429.

- PINTRICH, P. Y GROOT, A. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82: 33-50.
- PROSSER, M. Y TRIGWELL, K. 2006. Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Education Psychology*. 76: 405-419.
- RAMSDEN, P. 1979. Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*. 8: 411-427.
- RECIO, M.A. Y CABERO, J. 2005. Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 25: 93-115.
- RUIZ-RUBIANO, M. 2017. Análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la titulación de medicina en la Universidad El Bosque (Colombia). [Tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- TORRE, J.C. 2007. Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. Y TAYLOR, P. 1994. Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education*. 27: 75-84.
- ZABALZA, M.A. 2005. Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. La Coruña: Universidad de Santiago de Compostela.
- ZABALZA, M.A. 2008. Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*. 31(3): 199-209.