

DIMENSIONALIDAD Y PERFILES DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DIMENSIONALITY AND PROFILES IN THE LEARNING STYLES OF COLLEGE STUDENTS

Ana Castro

Facultad de Educación Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros s/n

39005- Santander (ESPAÑA)

Pilar Ezquerria

Facultad de Educación Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros s/n

39005- Santander (ESPAÑA)

Javier Argos

Facultad de Educación Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros s/n

39005- Santander (ESPAÑA)

José Manuel Osoro

Facultad de Educación Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros s/n

39005- Santander (ESPAÑA)

Laurentino Salvador

Facultad de Educación Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros s/n

39005- Santander (ESPAÑA)

castroza@unican.es, ezquermp@unican.es; argosj@uncian.es; osorojm@unican.es;
salvadorl@unican.es

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto I+D+i llevado a cabo de forma coordinada en diferentes universidades españolas y que tiene como principal propósito estudiar las relaciones existentes entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y las metodologías docentes y contextos institucionales en el marco de implantación de las nuevas titulaciones de grado. En concreto, aquí presentamos una propuesta que permita el establecimiento de una adecuada definición de las dimensiones en las que encuadrar los elementos del cuestionario de estudiantes para, a partir de ella, determinar el perfil del enfoque de aprendizaje en cada estudiante.

Palabras clave: Educación superior, enfoques de aprendizaje, estilos de aprendizaje, metodologías docentes, Espacio Europeo Educación Superior (EEES).

Abstract

The work presented here is framed in a Research and Development Project which is carried out in a coordinated way at several Spanish Universities and which has as its main purpose the study of the existing relationships between the learning styles of College students and the teaching methodologies and institutional contexts in the new degree studies being implemented in our country. Specifically, we focus here on a proposal which allows the establishing of an appropriate definition of the dimensions in which to frame the elements of the students questionnaire in order to, taking it as a starting point, be able to determine the profile of the learning approach of each student.

Keywords: Higher Education, Learning approaches, Learning styles, Teaching methodologies, European Higher Education Area (EHEA).

INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos forma parte de un proyecto de investigación I+D+i conjunto¹, en el que participan tres equipos de investigación pertenecientes a las universidades de Cantabria, Oviedo y País Vasco. Dicho proyecto se enmarca en el ámbito de las relaciones entre el aprendizaje y las metodologías docentes universitarias, abordando el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y su relación con las estrategias docentes, en el contexto de implantación de las nuevas titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La reforma promovida en este nuevo marco lleva consigo, entre otros retos, la incorporación de cambios metodológicos en las prácticas docentes que no pueden desvincularse del modo de aprender de los estudiantes, ni olvidar el contexto organizativo en el que se desarrollan.

Teniendo en cuenta estas consideraciones nuestro trabajo se concreta en la consecución de tres grandes objetivos:

1. Identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, describiendo su relación con las metodologías docentes, con los resultados académicos y con diversas variables personales (motivación, metas académicas, tiempo de estudio...).
2. Analizar la interacción de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con sus características personales y con las estrategias docentes.
3. Relacionar los enfoques de aprendizaje y las metodologías docentes con los resultados académicos, así como con la percepción que, tanto estudiantes como docentes, tienen de los contextos institucionales, en sus aspectos curriculares y de gestión.

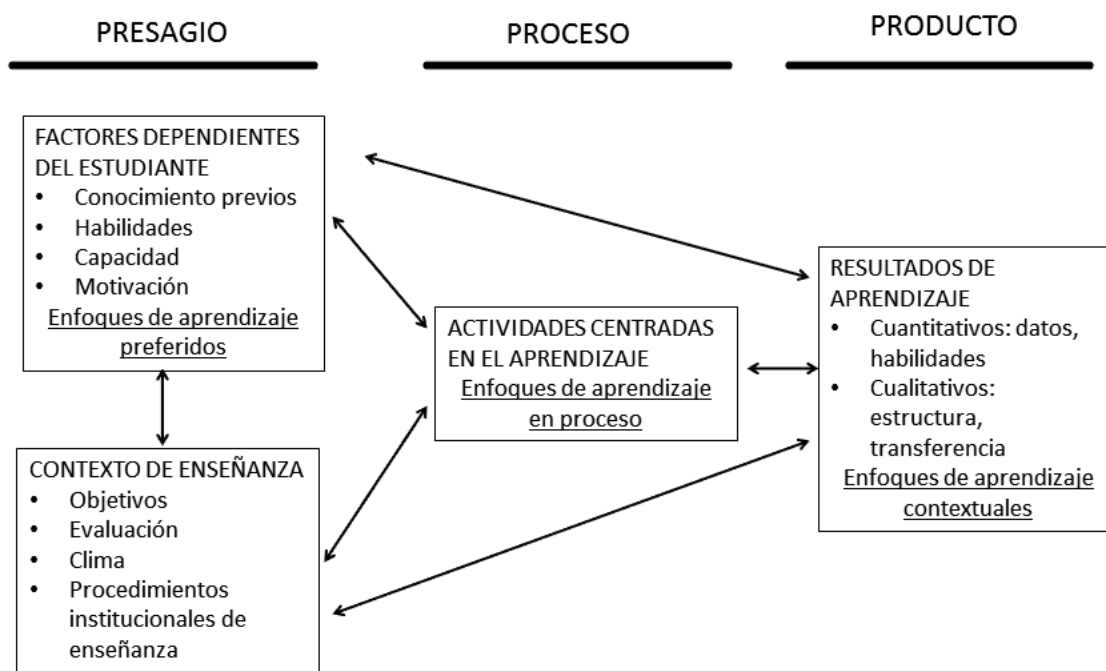
Tanto el modelo como algunos avances de resultados se pueden consultar con más detalle en San Fabián et al (2010), Argos et al (2011a, 2011b) y Goikoetxea (2010).

MODELO GENERAL

Sustentamos nuestro trabajo en el modelo de Biggs (2001, 2005), que ha servido de base teórica de la mayoría de los estudios sobre enfoques de aprendizaje. El Modelo 3P, denominado así por el autor, contempla las interacciones que se establecen entre las variables

¹ San Fabián, J.L., Argos, J. y Goikoetxea, J. (2009): *“Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos”*, Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. (Ref. EDU 2009-13195-C03-01).

Presagio (características de los estudiantes y percepción de contexto de enseñanza), Proceso (los enfoques de aprendizaje) y Producto (los resultados de aprendizaje). Ahora bien, la tradición de la investigación se ha sustentado de un modo casi exclusivo en las características personales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, esto es, en el aprendizaje desde la perspectiva del alumno (Barca, 1999; Cabanach et al. 1997; Porto, 1994; Rosario y Almeida, 1999; Valle et al. 1998, 2000 y 2006; Rosario et al. 2005), obviando en sus análisis el contexto de enseñanza y aprendizaje en el que aquel se mueve.



Adaptación del Modelo de enseñanza y aprendizaje 3P de Biggs et al. (2001, 136) y Biggs (2005, 38)

Entendemos que este modelo puede ser enriquecido mediante la consideración de esas dimensiones contextuales que configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las aportaciones de la tradición curricular y con aquellas otras que se detienen en el análisis del contexto institucional (Navaridas, 2004).

En nuestro estudio, planteamos dos variables vinculadas al contexto docente: el contexto de enseñanza y el contexto institucional. En relación con el contexto de enseñanza nos preocupa conocer la percepción global que tienen los estudiantes en torno a los escenarios de aula y de los docentes implicados, analizando el clima de aula, los estilos de enseñanza, la coherencia entre los diferentes elementos del programa, la carga de trabajo del alumnado y los procesos de evaluación. En cuanto al contexto institucional el estudio se centra en la cultura educativa de la institución, la estructura de los contenidos de estudio, los métodos de enseñanza, la experiencia docente, las fórmulas empleadas en los procesos de evaluación, las tutorías o la enseñanza virtual (Argos et. al 2011a).

Biggs inicialmente consideró tres enfoques de aprendizaje: superficial, profundo y de logro. El enfoque superficial se caracterizaría por la presencia de una motivación extrínseca, el miedo al fracaso y la utilización de estrategias memorísticas, el enfoque profundo por una motivación intrínseca en la que hay un interés por la materia, la búsqueda de significado y la utilización de estrategias de aprendizaje por comprensión, mientras que, el enfoque de logro estaría basado en la motivación del éxito y el empleo de estrategias de organización del material de estudio. Tras una revisión de la validez y consistencia del instrumento, el autor

eliminó el enfoque de logro. Este modelo se instrumentalizó mediante el R-SPQ-2F (The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F publicado por Biggs et al. 2001 y adaptado por De la Fuente y Martínez, 2003). Hay que resaltar el hecho de que los enfoques de aprendizaje no son algo estable e inalterable sino que están en función del contexto y de la tarea a desarrollar. Son, por tanto, maneras de enfrentarse a una tarea o de desarrollar un proceso de estudio y, sobre todo, dependiendo del resultado que se pretende el alumno se situará en el continuo bipolar que iría desde lo superficial hasta lo profundo (Recio y Cabero, 2005). Podemos decir, por tanto, que los enfoques son dinámicos -pueden variar dependiendo del contexto y de la tarea- y complementarios manteniendo una relación ortogonal (una puntuación baja en el enfoque profundo implicaría una alta en el superficial y viceversa). Estas reflexiones nos deben hacer conscientes de que considerar que el enfoque profundo es “bueno” y el superficial “malo” es una reducción que no se ajusta a la realidad del contexto y a las tareas del aprendizaje universitario. No parece sensato entender que nuestros alumnos deban trabajar de manera profunda en todo momento y en cualquier tarea. Parece más lógico considerar que algunas tareas pueden realizarse de manera superficial y otras, sin embargo, deban de trabajarse con intensidad y profundidad. Como indica González (2011, 287), “en el mundo académico actual, sería más lógico pensar que nuestros alumnos, para conseguir esa eficiencia mencionada y no sólo una eficacia a corto plazo, no sólo fueran competentes a la hora de mostrar un enfoque profundo hacia el aprendizaje, más complejo y deseable que uno superficial, sino también saber cuándo adoptar un enfoque superficial que en muchas ocasiones, quizá por disponer de poco tiempo o por tener que dedicar un mayor esfuerzo a otras tareas, les podría hacer más competentes que aquel alumno que domine y utilice sólo un enfoque profundo” (González 2011, p. 287). Ya Cabanach, en 1997, indicaba que el enfoque superficial prevalece en aquellas clases cuyo método de enseñanza favorece la dependencia o son demasiados formales y en las que se combina el exceso de trabajo con la falta de tiempo.

La puesta en práctica de la reforma del EEES lleva consigo la necesidad de implicarnos en procesos de innovación docente desde los que desplazar el foco de atención de la enseñanza del docente, desde el que se ha venido habitualmente trabajando, al del aprendizaje del estudiante. Ya incidíamos recientemente en que en este nuevo marco es preciso renovar los métodos e incorporar nuevas concepciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, modificar sustancialmente los procesos educativos (Salvador et al. 2011; Osoro et al. 2011). Desde esta consideración el enfoque profundo debería prevalecer siempre que no haya una carga de trabajo excesiva o sistemas de evaluación demasiado cerrados.

En este escenario de reforma universitaria, en el que los enfoques centrados en el aprendizaje de los estudiantes cobran un papel relevante, apenas se ha contemplado cómo ellos perciben estos procesos, ni las relaciones entre sus percepciones y enfoques y los contextos docentes.

METODOLOGÍA

La muestra objeto de estudio está constituida por diferentes titulaciones de las universidades de Cantabria, Oviedo y País Vasco. En concreto en la Universidad de Cantabria las titulaciones con las que iniciamos nuestra investigación fueron las de Historia, Geografía y Medicina. En el curso 2010/11 se incorporaron al estudio los estudiantes de los grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, dado que fue ese el curso en el que se iniciaron los estudios de grado.

El estudio tiene un carácter longitudinal, comenzando a desarrollarse en el curso 2009/10 con los estudiantes que iniciaron entonces sus estudios de grado y efectuándose un seguimiento hasta el actual curso 2011/12.

Utilizamos una metodología mixta, esto es, cuantitativa (cuestionarios para estudiantes y para el profesorado) y cualitativa (grupos de discusión tanto con los estudiantes como con los docentes, y entrevistas a los equipos directivos de los centros).

VARIABLES, DIMENSIONES E INSTRUMENTACIÓN

Como ya expresamos en otro momento (Argos et al. 2011a, 2011b), para la recogida de información de los alumnos se diseñó un cuestionario, inicialmente con 198 ítems, en función de las variables y dimensiones establecidas. Posteriormente, tras la primera fase de recogida de información, aquel se redujo a 177 ítems tanto para facilitar su cumplimentación como para evitar preguntas abiertas a las que prácticamente nadie contestaba². Finalmente, en el cuestionario para el alumnado de segundo y tercer curso se prescindió de los ítems que tenían que ver con los datos previos del alumnado (nota de acceso...) quedando conformado por 168 ítems.

El cuestionario actual, como hemos indicado, se configuró en base al modelo 3P de Biggs (Goikoetxea et al. 2010 y San Fabián et al. 2010) con las siguientes dimensiones:

Presagio:

CONTEXTTO (Pc): Percepción del curso

INPUT (Pi): Motivación académica y formación previas. Confianza en posibilidades y prioridades para el curso. Preferencias metodológicas de los estudiantes (estrategias, recursos y evaluación).

Proceso:

PROCESO (Pp): Rendimiento hasta el momento. Nivel de exigencia-esfuerzo. Percepción prioridades del profesorado. Usos metodológicos profesorado (estrategias, recursos y evaluación). Estrategias de aprendizaje (Navaridas, 2004). Enfoque de Aprendizaje (R-SPQ-2F) de Biggs et al. 2001 y adaptado por De la Fuente y Martínez, 2003.

Producto o resultados:

PRODUCTO (Pr): Rendimiento hasta el momento. Nivel de exigencia-esfuerzo. Evaluación percibida como justa. Planificación del aprendizaje. Profundidad del aprendizaje.

Enfoques de Aprendizaje

Nuestro modelo integra las estrategias de aprendizaje entendidas como acciones con intencionalidad (en base a un plan) frente a las técnicas que tienen un carácter más rutinario y mecánico. Como indican Valle et al (1998, 56), “las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”.

Siguiendo a estos mismos autores y a Navaridas (2004, 70), asumimos su clasificación en base a las de Kirby (1984), Weinstein y Mayer (1986), estableciéndose como sigue:

² http://grupos.unican.es/mide/medea/instrumentos/1%cuestionario_generico_estudiantes_abreviado.pdf

Estrategias cognitivas o microestrategias: buscan la integración de los nuevos materiales con el conocimiento previo, distinguiéndose entre ellas las de repetición (memorización...), elaboración (integración de la nueva información con la ya almacenada) y organización (combinar los elementos en un todo integrado y con significado).

Estrategias metacognitivas o macro estrategias: planificación, control y evaluación de la propia organización del estudiante. Éste debe de saber cuándo utilizar determinadas estrategias específicas (repaso, resumen...) y debe de comprobar la eficacia de las estrategias utilizadas en función de los requisitos de la tarea abordada (auto-regulación).

Estrategias de manejo de recursos y apoyos: también llamadas afectivas, emocionales y de control (del tiempo, del esfuerzo, del ambiente de estudio...)

Como indicamos al hablar de los enfoques, la puesta en marcha de estrategias concretas depende de las metas académicas generales del estudiante y de las intenciones del mismo con respecto a una tarea particular.

En el cuestionario de estudiantes hemos incluido algunos de los ítems utilizados por Navaridas (2004, 277-280) con una escala de 1 a 5 (nunca...siempre).

Tras la realización de un análisis factorial de componentes principales (N=1623 sujetos y varianza explicada del 52,94%), proponemos la siguiente factorización en la que se incluyen los ítems que integran cada una de las dimensiones.

Factor-dimensión 1: Estrategia proactiva de organización y apoyo (más vinculada con el enfoque profundo)

- A medida que voy estudiando subrayo o destaco las ideas más relevantes.
- Cuando estudio, elaboro pequeños resúmenes del material de aprendizaje.
- Durante las clases anoto con mis propias palabras las ideas importantes del profesor/a.
- Para organizar y relacionar mejor los conceptos hago gráficos, cuadros, esquemas clasificaciones.
- Suelo revisar, completar o ampliar mis apuntes para tenerlos al día.

Factor-dimensión 2: Estrategia de elaboración (más vinculada con el enfoque profundo)

- Antes de comenzar a estudiar un tema de un libro, documento o apuntes necesito tener una visión global del mismo.
- Cuando estudio intento asociar los contenidos que estoy aprendiendo con experiencias o anécdotas ocurridas durante la clase o en la vida real.
- Trato de buscar aplicaciones posibles de los nuevos conocimientos a diferentes ámbitos o situaciones.
- Utilizo metáforas y analogías para entender mejor el contenido que estudio.

Factor-dimensión 3: Estrategia de autocontrol o adaptativa (más vinculada con el enfoque profundo)

- Antes de estudiar una asignatura trato de saber cómo son los exámenes del profesor/a.
- Suelo adaptar mi forma de estudiar al estilo de enseñar de cada profesor/a.
- Suelo adaptar mi forma de estudio a las exigencias de cada asignatura.
- Suelo modificar mi forma de estudiar en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Factor-dimensión 4: Estrategia de repetición (más vinculada con el enfoque superficial)

- Cuando estudio, suelo recitar el contenido de la materia como si estuviera explicándoselo a un compañero
- Intento copiar las exposiciones del profesor/a de forma literal (con sus mismas palabras)
- Trato de repetir el contenido de la materia tantas veces como sea necesario hasta que lo memorizo para el examen.

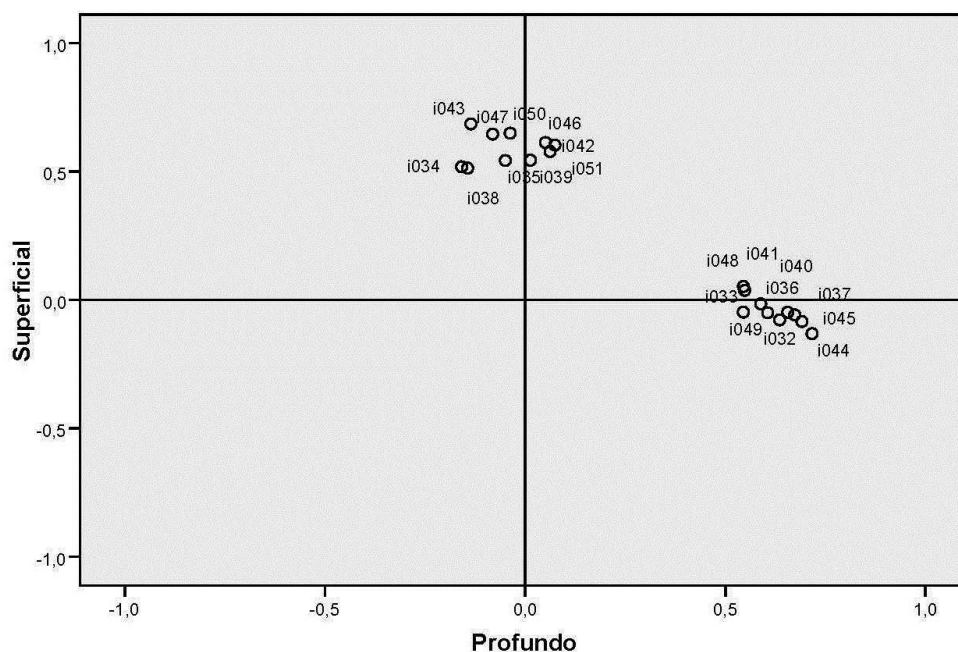
Este conjunto de ítems arroja una fiabilidad alfa de Cronbach de ,795 o ,798 si consideramos los elementos tipificados (N=1623).

En el cuestionario de estudiantes se han integrado los ítems del R-SPQ-2F de Biggs et al. (2001) en la adaptación española facilitada por De la Fuente y Martínez (2003), aunque según recoge González Geraldo (2011, p. 281) habría que atribuir dicha adaptación a Hernández Pina (1999, 2001). Este cuestionario consta de 20 ítems a los que los estudiantes deben responder en una escala Likert de 1-5 (raramente...siempre). El enfoque profundo incluiría los ítems 32, 36, 40, 44 y 48 (motivación profunda) y 33, 37, 41, 45 y 49 (estrategia profunda). Por su parte, el enfoque superficial asume los ítems 34, 38, 42, 46 y 50 (motivación superficial) y 35, 39, 43, 47 y 51 (estrategia superficial).

Desde su origen el denominado cuestionario ha planteado problemas al establecer las escalas y subescalas del mismo. Así, parece claro que el análisis factorial confirma la coherencia de dos dimensiones o escalas: el enfoque superficial y el enfoque profundo tal como lo definían los autores de la prueba, que recomiendan usar el cuestionario teniendo en cuenta sólo estas dos escalas. Sin embargo, si intentamos confirmar mediante el análisis factorial la racionalidad de las subescalas (motivación superficial, motivación profunda, estrategia profunda y estrategia superficial), no se produce la misma estructura subescalar ya que la matriz rotada no incluye exactamente en cada factor a las variables-ítems asignadas a priori por los autores. Por ello, aún con el riesgo de explicar un porcentaje moderado de varianza (37,62%), proponemos considerar solamente las dos escalas o dimensiones (superficial y profunda) que son confirmadas por el análisis factorial con 1623 sujetos. En el gráfico siguiente se puede ver con claridad el agrupamiento de los ítems en los dos componentes.

La fiabilidad del conjunto de los elementos incluidos en el enfoque profundo es de ,826 y el del conjunto del superficial de ,794 (alfa de Cronbach con elementos tipificados y un N de 1567). Ambos por encima del obtenido para el conjunto de todos los elementos del cuestionario (,723) y del obtenido en el resto de las subescalas. Estos índices se sitúan en magnitudes similares a las referidas por Hidalgo (2010) con una muestra española y con las mismas discrepancias respecto a las encontradas por Biggs et al. (2001).

Gráfico de componentes en espacio rotado



Propuesta de Establecimiento de Perfiles: Intensidad o Predominio de Enfoque

Para lograr el objetivo de asignar un valor que sitúe a cada uno de los sujetos del estudio en un continuo que fuera desde la superficialidad a la profundidad o, si se quiere, desde muy poca profundidad hasta una elevada profundidad de enfoque, hemos establecido los dos procedimientos siguientes.

Establecimiento criterial del predominio del enfoque profundo (DA) sobre el superficial (SA) o viceversa.

Dado que las escalas enfoque profundo y enfoque superficial pueden alcanzar 50 puntos como máximo, hemos determinado una diferencia de 10 puntos (20% del total de la puntuación máxima posible) hacia un extremo o hacia otro para aceptar el predominio de uno u otro enfoque, estableciendo las siguientes condiciones:

- Predominio Enfoque Profundo ($DA-SA \geq 10$)
- Predominio Enfoque Superficial ($SA-DA \geq 10$)

Con este criterio utilizado inicialmente (Argos et al. 2011b), la clasificación de los 1623 sujetos objeto de estudio es la siguiente:

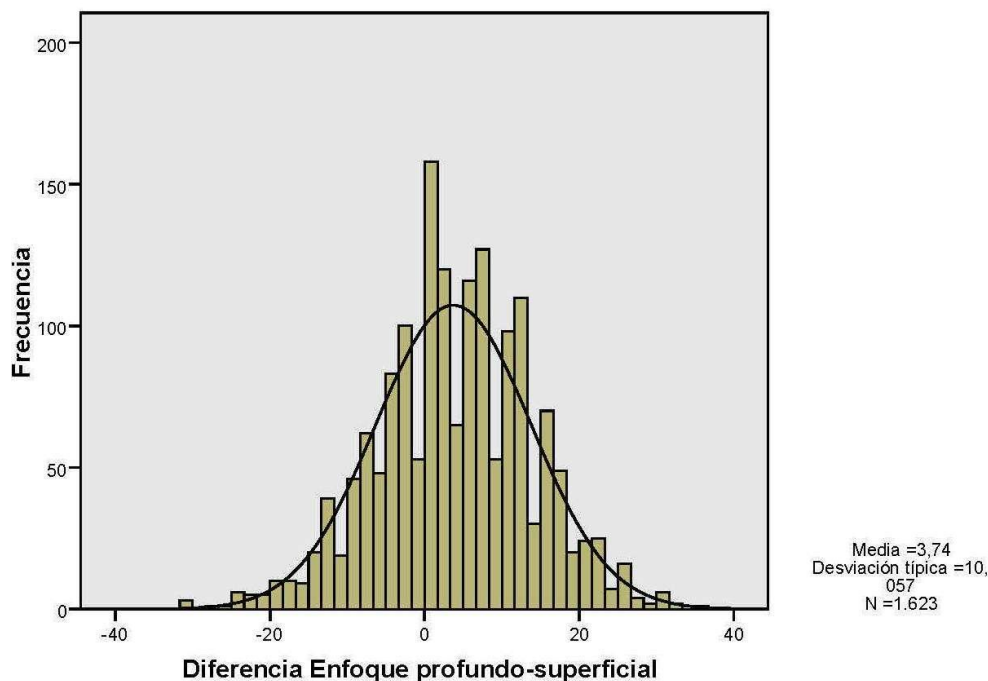
Predominio enfoque	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin definir	1012	62,4	62,4	62,4
Profundo	464	28,6	28,6	90,9
Superficial	147	9,1	9,1	100,0
Total	1623	100,0	100,0	

Como puede observarse en la tabla anterior, la categorización fruto del criterio contemplado resulta insatisfactoria ya que se concentran estudiantes en la categoría de enfoque “sin definir”.

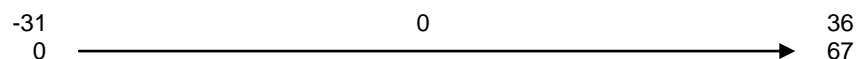
Establecimiento normativo del predominio.

Algunos autores como Barca (1999) proponen el siguiente sistema: 1) sumatoria de los ítems de cada escala y subescala (Enfoque profundo...Enfoque superficial) 2) Transformación del sumatorio en promedio. 3) Transformación de las medias en típicas “S” (media=50 y desviación= 20) y 4) establecimiento del perfil de enfoque en función de los siguientes criterios: S entre 70 y 99: +; S entre 30 y 70: 0; S entre 5 y 30: -. También Recio y Cabero (2005) proponen otro método que, pese a ser interesante, al trabajar solo con 29 casos, no lo consideraremos en este momento.

En la propuesta que ahora efectuamos hemos preferido, considerar solamente la diferencia entre el enfoque profundo y superficial, asumiendo un continuo de profundidad en el enfoque (poca...mucha profundidad). Para ello calculamos la diferencia en cada sujeto entre DA-SA (enfoque profundo–enfoque superficial). El rango de las puntuaciones de los 1623 sujetos con los que se ha trabajado oscila desde un mínimo de -31 hasta un máximo de +36, con una distribución prácticamente normal, como se observa en el siguiente gráfico.



Por ello, optamos por desplazar el 0 al origen (asignándole la puntuación mínima). De este modo se establece claramente la bipolaridad del enfoque desde el punto de vista de su profundidad (0 correspondería al enfoque nada profundo o totalmente superficial y la puntuación máxima reflejaría la total profundidad y ninguna superficialidad). Así, podemos situar a cada sujeto en este continuo para la realización de los análisis posteriores.



Cada sujeto tendrá una puntuación individual en este continuo de profundidad de enfoque de aprendizaje. Esta variable continua se puede categorizar tomando como puntos límite los

valores de distintos porcentajes (percentiles). Proponemos una clasificación de cinco elementos debido, fundamentalmente, a su correspondencia isomórfica con la escala de respuesta utilizada en los ítems:

- Muy baja: por debajo del percentil P10 (<24,5).
- Baja: entre el P10 y el P25 (24,6 y 30,5).
- Media: entre el P25 y el P75 (30,6 y 44,5).
- Alta: entre el P75 y el P90 (44,6 y 47,5).
- Muy alta: por encima del P90 (>47,5).

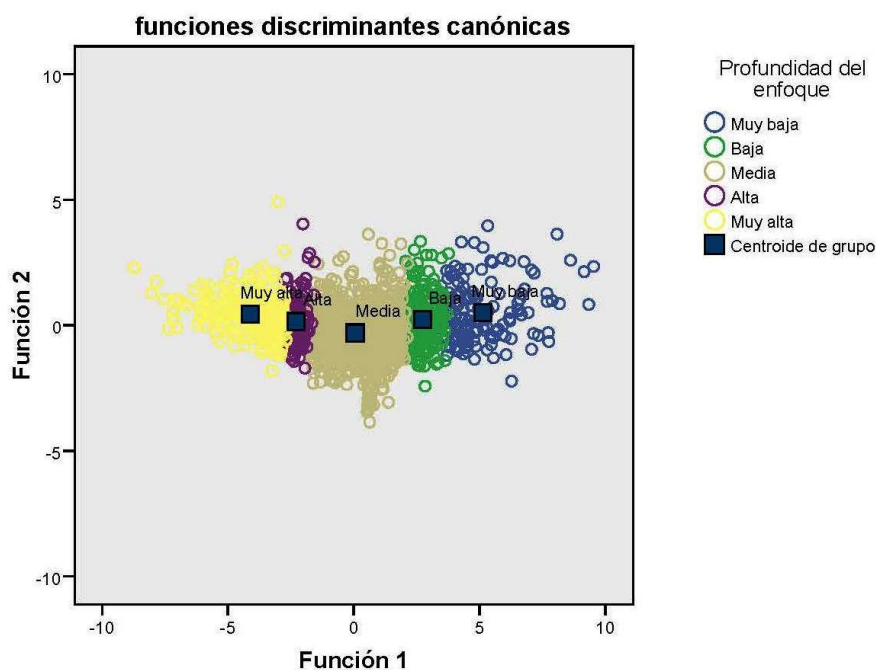
Aplicando este criterio, los sujetos objeto de estudio se distribuirían como sigue:

Profundidad del enfoque	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy baja	147	9,1	9,1	9,1
Baja	220	13,6	13,6	22,6
Media	847	52,2	52,2	74,8
Alta	153	9,4	9,4	84,2
Muy alta	256	15,8	15,8	100,0
Total	1623	100,0	100,0	

Esta agrupación nos permite realizar un análisis discriminante que adscriba a cada sujeto a un grupo de los establecidos. En este análisis incluimos todas las variables relativas a estrategias (ítems 106-121) y todos los ítems del R-SPQ-2F (ítems 32-51). El resultado es el siguiente:

Profundidad del enfoque	Grupo de pertenencia pronosticado					Total
	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	
Muy baja	123(83,7%)	24(16,3%)	0	0	0	147
Baja	4(1,8%)	207(94,1%)	9(4,1%)	0	0	220
Media	0	21(2,5%)	816(96,3%)	10(1,2%)	0	847
Alta	0	0	12(7,8%)	136(88,9%)	5(3,3%)	153
Muy alta	0	0	0	30(11,7%)	226(88,3%)	256
Total	127	252	837	176	231	1623

Hay un porcentaje elevadísimo (92,9%) de casos originales agrupados correctamente. Sin embargo, para tener mayores garantías en la clasificación, asumiremos como asignación de agrupamiento para la profundidad de enfoque la que nos propone el análisis discriminante. Así, a modo de ejemplo, de los 147 clasificados originalmente en la categoría “muy baja”, 24 pasarían a la de “baja”.



Esta forma de agrupamiento de los sujetos nos permitirá relacionar el enfoque predominante de aprendizaje con el resto de las dimensiones contempladas en nuestro modelo de trabajo (metodologías docentes, características previas de los estudiantes...), permitiendo transitar desde el planteamiento dual o dicotómico de sólo dos enfoques, hasta otro más “suavizado” y escalar, con los potenciales beneficios de análisis matizado y progresivo que éste último comporta.

REFERENCIAS

- Argos, J., Castro, C., Ezquerro, M^a P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2011a): Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. En MAQUILLON, J.J. et al. (Coords.). *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Murcia: Editum, 795-804. <http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428429.pdf> (16/04/2012).
- Argos, J., Castro, C., Ezquerro, M^a P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2011b): Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas titulaciones de Grado. En J. Roman, M.A. Carbonero y J. Donoso (comp). *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación. 2665-2681.
- Barca, A. (1999): *CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual*. A Coruña. Publicaciones de la Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001): The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* 71, 133-149.
- Biggs, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cabanach, R.G. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista De Psicodidáctica*, (4), 5-40. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/56/56> (16/03/2012)
- De la Fuente, J. y Martínez, J.M. (2003): *Cuestionario del proceso de estudio-revisado*. Versión castellana. Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember y Leung, 2001. Universidad de Almería.

- Goicoetxea, J., et al. (2010): Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores. Propuesta metodológica. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.
<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/9491/11011> (16/03/2012)
- González Geraldo, J.L. et al. (2011): Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 29(2), 277-293.
- Hernández Pina, F. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades* (Informe final. Programa sectorial de promoción general del conocimiento. Convocatoria 1995. Ministerio de Educación y Ciencia). Murcia, España: Universidad de Murcia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación.
- Hernández Pina, F. [Coord.] (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 461-505.
- Hidalgo, M^a D. (2010): Propiedades psicométricas de la versión adaptada del R-SPQ-2F en una muestra de estudiantes de educación superior. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.
<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/comment/view/11731/0/13651> (16/03/2012)
- Kirby, J.J. (1984): *Cognitive Strategies and Evaluational performance*. New York: Academic Press.
- Osoro, J.M.; Argos, J.; Salvador, L.; Ezquerra, P. y Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *REIFOP*, 14 (4), 23-30.
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436135.pdf (16-03-12).
- Recio, M.A. y Cabero, J. (2005): Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación* 25, 93-115.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2510.htm> (16/03/2012).
- Rosário, P.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; Almeida, L.; Soares, S. Y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «modelo 3p» de J. Biggs. *Psicothema*. 17 (1), 20-30.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3059> (16/03/2012)
- Salvador, L.; Castro, A.; Ezquerra, M. P.; Osoro, J.M. y Argos, J. (2011): Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 63 (2), pp. 41-52. ISSN: 0210-5934. Monográfico coord. Por Buela-Casal, G y Teva, I. sobre Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la investigación en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- San Fabián, J.L. et al. (2010): Los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: justificación y marco teórico para su estudio. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.
<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11451/10671> (16/03/2012)
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Cuevas, L.M. y Fernández, A.P. (1998): Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica* 6, 53-68.
<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/87/83> (16/03/2012)
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Núñez, J. C.; Suárez, P.; Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368--375.

<http://www.psicothema.com/pdf/344.pdf> (16/03/2012)

Valle, A.; Cabanach, R.G.; Roríguez, S.; Núñez, J.C. y González Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. 18 (2), 165-170. <http://www.psicothema.com/pdf/3193.pdf> (16/03/2012)

Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986): The teaching of learning strategies. En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan Publishing Company, 315-327.