

ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

LEARNING APPROACHES OF MASTER STUDENTS IN PSYCHO PEDAGOGICAL INTERVENTION OF THE UNIVERSITY OF GRANADA

Norma Salgado-Orellana¹ y Danilo Díaz-Levicoy²

RESUMEN

En el presente artículo hacemos un análisis sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del Máster en Intervención Psicopedagógica la Universidad de Granada. Para ello se sigue una metodología cuantitativa, de nivel descriptivo, y para obtener la información se aplicó el Cuestionario de Enfoques de Procesos en el Estudio (R-CPE-2F), en su versión adaptada y traducida al español de Hernández Pina y Monroy (2012), a los 21 estudiantes del programa de postgrado señalado anteriormente durante el curso académico 2016-2017. Entre los resultados destacamos que en los estudiantes predomina un enfoque de aprendizaje profundo, los alumnos del máster evidencian una motivación intrínseca por aprender, extraen significados y comprenden lo que estudian, para esto se advierte una congruencia entre sus motivaciones y las estrategias utilizadas para el logro de sus objetivos.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, enfoques de aprendizaje, educación superior.

ABSTRACT

This article outlines an analysis of the students' learning approaches within the Master in Psycho Pedagogical Intervention at the University of Granada. A quantitative methodology was followed at a descriptive level. In order to obtain the information, the Study Process Questionnaire was applied (R-CPE-2F) in its adapted and translated Spanish version by Hernández Pina and Monroy (2012) and was submitted to the 21 postgraduate program students, as indicated above, in the academic course 2016-2017. The results obtained show that a deep learning approach is predominant among the students. The Master students have an intrinsic motivation to learning, extracting meanings and understanding the subjects they study. Therefore, a congruence is noticed between their motivations and the strategies used to achieve their objectives. Keywords: learning, teaching, learning approach, higher education.

1. Introducción

Numerosas investigaciones han centrado su interés en temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, ante lo cual han existido diferentes corrientes de pensamiento intentando explicar este fenómeno, dentro de estas se menciona la fenomenografía, enfocando su investigación en la percepción del contexto, la cual influye en el aprendizaje (Monroy, 2013).

Como señala Hernández Pina (2002), en los años setenta aparece un nuevo planteamiento en la investigación y se realiza una investigación contextual, fenomenología e interpretativa. Los resultados de estas investigaciones entregan nuevos modelos para explicar y estudiar la enseñanza y el aprendizaje, destaca el modelo de enfoques de aprendizaje o SAL (Student Approaches to Learning).

Tres escuelas destacan en la línea SAL, el grupo Gotemburgo en Suecia (con Marton, Säljö, Dahlgren, Svensson, y Laurillard); sus investigaciones identificaron que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, las que llamaron nivel profundo y nivel superficial, relacionados con sus resultados de aprendizaje. En segundo lugar, el grupo de Lancáster/Edimburgo en el Reino Unido (con Entwistle, Ramsden, Taylor y Hounsell). Este grupo desarrolló un cuestionario denominado Approaches to Studying Inventory (ASI). Finalmente, el tercer grupo de Australia/Hong Kong, donde destaca el trabajo de Biggs, quien desarrolló el Study Process Questionnaire (SQP). Cada grupo desarrolló diferentes formas de investigación, sin embargo, las tres mantienen un punto en común, los enfoques superficial y profundo (Monroy, 2013).

Lo que estas escuelas hicieron, sus resultados e investigaciones, influyeron en un cambio de paradigma, la importancia del aprendizaje sobre la enseñanza. Siguiendo con esta idea la Declaración de Bolonia de 1999, su principal directriz fue la mejora de la calidad de la educación y de la formación de los profesores, y también del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido Hernández Pina, Martínez, Martínez y Monroy (2009) afirman que uno de los mayores desafíos con los que se enfrenta la sociedad es la construcción del aprendizaje y la formación en competencias, las cuales se perciben como una medida sostenible para el desarrollo del capital humano. En este sentido el Proceso de Bolonia supone trasladar el centro de atención desde el docente hacia el alumno, y también pasar de una formación basada en conocimientos a otra basada en la adquisición de competencias, así mismo el EEES le entrega un protagonismo principal al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, estos cambios se han producido porque la sociedad ha demandado nuevas competencias y también nuevas formas de aprender.

Dentro del contexto de la educación universitaria, los nuevos planteamientos del Proceso de Bolonia y del EEES, donde la importancia radica en conocer la forma en que los estudiantes aprenden y cómo los enfoques de aprendizajes influyen en su calidad. Es por esto que nos centramos en una situación en particular, planteándonos como objetivo *conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del Máster Intervención Psicopedagógica de la Universidad de Granada (España)*, por medio del análisis del Cuestionario de Enfoques de Procesos en el Estudio (R-CPE-2F), en su versión adaptada y traducida al español de Hernández Pina & Monroy (2012).

2. Fundamentación teórica

2.1. Aprendizaje

Hernández Pina (1993) menciona dos planteamientos que se diferencian en los estudios relacionados con el aprendizaje, el cuantitativo y el cualitativo. El primero se desprende de la psicología cognitiva y, el segundo, se basaba en entrevistas e investigaciones en contextos naturales. Esta misma autora afirma que “dentro de esta orientación cualitativa cabe señalar dos líneas de investigación claramente definidas: la que se interesa por el estudio de los estilos de aprendizaje, y la que se centra en los enfoques de aprendizaje” (Hernández Pina, 1993, p. 131).

En esta última línea de investigación, el objetivo es averiguar cómo aprenden y estudian los alumnos. Las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje se han ido incrementando durante los últimos veinte años, considerándose tres factores principales: (1) considerar al estudiante como un agente activo en la percepción de información de su contexto; (2) dar mayor validez a los estudios ecológicos; (3) el aprendizaje centrado desde la perspectiva del estudiante (Hernández Pina, Rosario, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez & Ruiz, 2006).

2.2. Enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje forman la segunda perspectiva de la investigación cualitativa. Los estudios de Marton & Säljö (1976a, citado en Hernández Pina, Rodríguez, Ruiz & Esquivel, 2010) centraron su investigación en conocer lo que hacen los estudiantes universitarios para aprender, y por qué esta forma de aprender funcionaba más en algunos contextos que en otros. Marton (1981) introduce la *fenomenografía*, para realizar investigaciones desde la perspectiva de los estudiantes, ya que la realidad de los estos no se puede observar, se les debe preguntar desde su propia percepción.

Según Hernández Pina *et al.* (2009) los profesores serán los más beneficiados con esta nueva corriente, puesto que los modelos de enseñanza desarrollados les permitirán mejorar sus prácticas y estrategias al conocer los factores que afectan al aprendizaje y la calidad de sus resultados. Así también, las formas de enseñanza tienen relaciones importantes en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes e influyen en la calidad de los resultados (Monroy, González-Geraldo & Hernández Pina, 2015).

Según Biggs (1987) los enfoques de aprendizaje corresponden a procesos de aprendizaje que surgen de la percepción que tiene el estudiante de la tarea, influenciada por sus propias características; esto implica elementos tanto personales como institucionales, los cuales interactúan determinando el tipo de enfoque del estudiante.

Dentro de sus investigaciones Marton & Säljö (1976b) evidenciaron como algunos estudiantes aprendían mejor que otros, y que una manera de aprender funcionaba mejor en un contexto que en otro. Advirtieron que las diferencias estaban en que, si el estudiante leía el texto solo por hacerlo, o bien si lo hacía centrándose en su significado, esto dio lugar a diferenciar dos enfoques el profundo y el superficial. Los que Biggs (1979, 1990) describe de la siguiente forma:

- El *enfoque profundo*. Se puede establecer que el estudiante presenta un gran interés por lo que estudia, el cual produce una estrategia que le ayuda a tener una comprensión acabada de este, profundiza en su tarea, lo lleva a otros contextos, produciéndole satisfacción por lo que está haciendo.
- En relación al *enfoque superficial*, se evidencia que el estudiante actúa por una motivación que está fuera de él, cumple sus obligaciones porque debe hacerlo, no va más allá, utiliza la memorización y reproducción, no hay significados, tampoco contextualización de sus aprendizajes, la tarea no le demanda más tiempo del que cree que es necesario para no reprobar.

También cabe señalar que autores como Entwistle & Ramsden (1983, cita en Hernández Pina, 1993) identificaron un tercer enfoque, denominado *enfoque estratégico*, que está caracterizado por el logro de notas elevadas, obtener buenos resultados y éxito, utilizan un aprendizaje por memorización y comprensión.

2.3. Congruencia en los enfoques de aprendizaje

Diferentes estudios señalan que existe una coherencia entre la motivación y la estrategia que utiliza el estudiante para el logro de sus objetivos —e.g., en España el estudio de Maquilón, García, Monroy & Martínez (2010), aplicaron el LPQ en estudiantes de Educación Primaria confirmando la congruencia motivo-estrategia dentro del mismo—. Según afirma Biggs (1987), existe una relación más directa entre los motivos y estrategias del *enfoque profundo*. De la misma forma, se sostiene que las combinaciones congruentes tienen mejores resultados de aprendizaje, ya que los estudiantes con mayor motivación utilizan estrategias que están en relación a esta. Sin embargo, en algunas ocasiones el estudiante puede modificar su estrategia, haciendo, por ejemplo, que con un *enfoque profundo* llegue a utilizar estrategias superficiales para responder a la tarea; esta se reconoce como combinación no congruente. No obstante, es menos probable que un estudiante con una motivación superficial tenga una *estrategia profunda* (Monroy, 2013).

2.4. Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje.

Monroy & Hernández Pina (2014) realizan una revisión de la literatura en relación a la influencia de diferentes factores sobre los enfoques de aprendizaje. Entre ellos destacan algunos propios del estudiante y otros determinados por el contexto o ambiente de aprendizaje, aunque “no existen resultados concluyentes sobre otras variables (sexo, edad, cociente intelectual, tipo de evaluación)” (p.105).

Estos factores que influyen sobre los enfoques de aprendizaje son descritos por Monroy (2013), de la siguiente forma:

- *Creencias epistemológicas*. Influyen sobre el aprendizaje ya que un estudiante con una idea simple del conocimiento no integra la información, en cambio un estudiante con ideas más acabada tiende a profundizar en su conocimiento.
- *Factores personales*. No están asociados a diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje. Por ejemplo, de acuerdo al sexo no hay grandes diferencias; según la edad se afirma que estudiantes más jóvenes suelen utilizar un enfoque superficial, y los mayores enfoques profundos; según la personalidad no existen estudios concluyentes que identifiquen este factor como determinante para la adopción de un enfoque.
- *Factores contextuales*. La percepción del contexto influye sobre el enfoque de aprendizaje, este último se ve afectado por el tipo y cantidad de contenido, y el tipo de tarea. Los estudiantes modifican su enfoque de

aprendizaje de una asignatura a otra, ya sea por el tipo de enseñanza o la evaluación.

- *Titulación académica.* Ésta influye en la manera de aprender de los estudiantes, de acuerdo a la naturaleza de la disciplina que estudian y las tareas exigidas.

2.5. Modelo 3P

De acuerdo al punto anterior, el aprendizaje está relacionado a factores del propio estudiante y a su contexto educativo, ambas medidas por su percepción, por lo que se entiende que puede tener diferentes enfoques en situaciones distintas. En este sentido, el modelo 3P adaptado y desarrollado por Biggs (1989a y b) muestra la relación entre los factores contextuales y personales, los enfoques de aprendizaje y los resultados del mismo.

Este modelo es un sistema en equilibrio dinámico, de manera que un factor puede influir a cualquier otro. De esta forma el éxito académico no está determinado por factores personales, sino que por la percepción de otros agentes externos. Este sistema ecológico que está basado en el contexto, en el momento que una variable cambia todo varía; está compuesto por tres componentes principales: presagio, proceso y producto.

En relación a la variable *presagio* describe la situación antes del aprendizaje, dividiéndose en dos tipos: características del estudiante y del proceso de enseñanza; en su interacción se determina el enfoque que el estudiante tendrá, esto en el *proceso*. El resultado del aprendizaje es el *producto*, el cual puede darse cuantitativamente (cuánto se aprende), cualitativamente (con qué calidad se aprende) e institucionalmente (nota o reconocimiento por aprender) (Monroy, 2013).

3. Metodología

La investigación es de tipo cuantitativa (Corbetta, 2007) y de nivel descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Para obtener los datos se aplicó el Cuestionario de Enfoques de Procesos en el Estudio (R-CPE-2F) en una muestra de 21 estudiantes del Máster en Intervención Psicopedagógica de la Universidad de Granada que cursaban la asignatura *Enfoques de aprendizaje. Aprender a aprender. Un factor de calidad en educación superior*, durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2016-2017. La muestra se conformó por 2 hombres (9,6%) y 19 a mujeres (90,4%), con edades que fluctúan entre 22 y 39 años y con una media de 24,95 años. Luego de obtener los datos, fueron ingresados al paquete estadístico SPSS para su análisis.

3.1. Descripción del instrumento

Como se mencionó anteriormente se utilizó el Cuestionario de Enfoques de Procesos en el Estudio (R-CPE-2F) en su versión adaptada y traducida al español de Hernández Pina & Monroy (2012), en el cual se realizan preguntas que abordan aspectos importantes del proceso de aprendizaje. Según López-Alonso, López-Aguado, González & Fernández (2012) para determinar los enfoques de aprendizaje, se utiliza el cuestionario antes mencionado. Es la última versión del instrumento, donde los niveles se reducen a dos, a saber, los niveles profundo y superficial (Biggs, Kember & Leung, 2001).

Monroy (2013) señala que el R-CPE-2F es un cuestionario de autoinforme, que cuenta con 20 ítems divididos en dos escalas, 10 ítems para el enfoque profundo (DA) y 10 para el enfoque superficial (SA), y 4 subescalas —motivo profundo (DM), estrategia profunda (DS), motivo superficial (SM) y estrategia superficial (SS), con 5 ítems cada una—.

El cuestionario contiene una presentación del instrumento, seguido de los datos de identificación del participante. En seguida, estos deben valorar 20 ítems relacionados con la adopción del enfoque de aprendizaje. La escala es de tipo Likert de cinco valores de acuerdo al grado en que se aplica lo establecido (1 si la situación ocurre nunca, 2 a veces, 3 a menudo, 4 frecuentemente y 5 siempre). El ítem 21 está compuesto por 18 afirmaciones sobre la valoración de las necesidades de aprendizaje (1 nada necesaria, 2 poco necesaria, 3 regular necesaria, 4 bastante necesaria, 5 muy necesaria).

El puntaje del enfoque profundo se obtiene sumando las subescalas de DM y DS. El puntaje del enfoque superficial se obtiene sumando las subescalas de SM y SS. El enfoque de aprendizaje que adopta un estudiante se define por el perfil de la escala o del enfoque que obtiene la puntuación más alta. La relación de cada ítem con las subescalas y el enfoque de aprendizaje se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Composición de escalas y subescalas del cuestionario*

Subescalas	Siglas	Ítems
Motivo profundo	DM	1+5+9+13+17
Estrategia profunda	DS	2+6+10+14+18
Motivo superficial	SM	3+7+11+15+19
Estrategia superficial	SS	4+8+12+16+20
Escalas	Siglas	Ítems
Enfoque profundo	DA	1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
Enfoque superficial	SA	3+4+7+8+11+12+15+16+19+20

Fuente: Monroy (2013, p. 142)

Para Biggs (2001a y b, citado en García-Barbén, 2005), las estrategias utilizadas por el estudiante en su aprendizaje y la motivación por aprender se definen de la siguiente forma:

- *Estrategia profunda*. Tiene relación con la utilización de estrategias que utiliza el estudiante para una adecuada comprensión de la tarea, extrayendo el significado de lo lee, por ejemplo, a través del uso de metáforas, analogías.
- *Estrategia superficial*. Ésta tiene relación con el uso de estrategias de reproducción y memorización para aprender.
- *Motivación profunda*. La motivación es intrínseca, el estudiante tiene una motivación o interés por conocer el significado de la tarea, y sin considerarlo como un esfuerzo.
- *Motivación superficial*. La motivación es extrínseca al propósito de la tarea, el estudiante tiene una intención por aprender; sin embargo, evita el fracaso con el menor esfuerzo posible.

4. Resultados

El análisis descriptivo de los resultados del *Cuestionario de enfoques de procesos en el estudio (R-CPE-2F)*, fue realizado con el paquete estadístico SPSS, y los resultados se detallan a continuación. Las variables de análisis corresponden a SA, DA, además de sus subescalas y las preguntas del cuestionario.

En la Tabla 2 observamos que los estudiantes presentan un enfoque profundo de aprendizaje, siendo esta media superior en los dos enfoques, además marcada por una tendencia en la motivación profunda. Es decir, que ellos estudian para aprender, buscan estrategias y están motivados por aprender; situación que se entiende ya que las respuestas están relacionadas con las asignaturas que están cursando en el Máster de Intervención Psicopedagógica.

De la misma manera, la estrategia profunda obtiene una mayor puntuación media que la estrategia superficial. Por tanto, se advierte que el patrón medio se corresponde a un enfoque profundo, acompañado de una motivación y el uso de estrategias profundas hacia el aprendizaje. Estos resultados coinciden con el estudio de García-Barbén (2005), donde se establece según las respuestas de los 215 estudiantes de la Universidad de Granada en estudiantes de grado de Magisterio y Psicopedagogía, la media mayor se sitúa en el enfoque profundo; de la misma manera las subescalas que obtienen la media más alta son las escalas de motivación y estrategia profunda.

Tabla 2.

Estadísticos para SA y DA y subescalas SS, SM, DS, DM

Escala y Subescala	Media	Desv. tip.
Motivación Profunda	17,57	2,420
Estrategia Profunda	16,10	3,687
Motivación Superficial	8,240	2,567
Estrategia Superficial	9,760	3,081
Enfoque Profundo	33,670	5,508
Enfoque Superficial	18,000	5,441

La Tabla 3 analiza la valoración media de cada ítem sobre el enfoque de aprendizaje y sus subescalas. En ella vemos que las preguntas con mayor valoración son P10 y P13, ambas con una media de 3,95; la primera corresponde a DS y la segunda a DM, ambas subescalas del enfoque profundo. A continuación, la P5 con una media de 3,76 y P9 con 3,67, ambas de la subescala DM, en quinto y sexto lugar encontramos la P1 y P2, de la subescala DM y DS, del enfoque profundo.

Según la menor medida, se destacan las preguntas P15 (1,29), P19 (1,67; DS: 0,658), P3 (1,67; DS: 0,658) y P11 (1,67; DS: 0,730), corresponden al SM del enfoque superficial, además de la P16 (1,57) correspondiente a la subescala SS, también del SA.

De lo anterior se concluye que los estudiantes del máster presentan una tendencia hacia el enfoque profundo, evidenciando una motivación profunda y utilizando estrategias profundas hacia el logro de sus objetivos.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos para las preguntas 1 a 20

Ítem	Media	D. Típ.
P1. Estudiar me proporciona una sensación de satisfacción personal profunda.	3,52	1,078
P2. Cuando estudio algo siento que debo trabajarlo bastante para poder formarme mis propias conclusiones y así quedar totalmente satisfecho.	3,48	0,981
P3. Mi objetivo es aprobar el curso esforzándome lo mínimo.	1,67	0,658
P4. Solamente estudio de forma seria lo que se imparte en clase o está detallado en el programa de la asignatura.	2,24	0,944
P5. Creo que cualquier tema puede ser interesante una vez que se profundiza en él.	3,76	0,944
P6. Encuentro la mayoría de los contenidos interesantes y a menudo dedico tiempo adicional intentando ampliarlos buscando más información sobre los mismos.	2,81	1,167
P7. No creo que el curso que estoy estudiando sea muy interesante así que hago el trabajo mínimo.	1,95	1,117
P8. Aprendo algunas cosas mecánicamente, repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, incluso si no las entiendo.	2,00	1,000
P9. Creo que estudiar temas académicos puede ser a veces tan interesante como leer una buena novela o ver una buena película.	3,67	0,730
P10. Me hago preguntas a mí mismo/a sobre aquellos temas que considero importantes hasta asegurarme que los entiendo completamente.	3,95	0,740
P11. Creo que puedo superar la mayoría de las evaluaciones memorizando las partes importantes en lugar de intentar comprenderlas.	1,67	0,730
P12. Normalmente me limito a estudiar lo que mandan en clase porque no creo que sea necesario hacer trabajo adicional.	1,95	0,921
P13. Me esfuerzo mucho en mis estudios porque creo que los contenidos son interesantes.	3,95	0,805
P14. Empleo buena parte de mi tiempo libre en averiguar más cosas sobre los temas interesantes que se han tratado en clase	2,71	1,102
P15. No creo que sea de ayuda estudiar temas en profundidad. Esto me crea confusión y me hace perder el tiempo, pues lo único que hace falta es conocer por encima los contenidos.	1,29	0,463
P16. Creo que los profesores no deberían esperar que sus estudiantes dediquen mucho tiempo a estudiar contenidos que todo el mundo sabe que no saldrán en el examen	1,57	0,746
P17. Asisto a la mayoría de las clases con dudas que me gustaría se pudieran resolver.	2,67	1,065
P18. Procuero echar un vistazo a la mayoría de las lecturas que el profesor recomienda en clase.	3,14	1,062
P19. No creo que tenga sentido aprender contenidos que es posible que no salgan en el examen.	1,67	0,658
P20. Creo que la mejor forma de aprobar exámenes es intentar recordar las respuestas a preguntas que es posible que salgan.	2,00	0,837

En la Tabla 4, con respecto a la media de las variables, podemos observar que en su mayoría las preguntas presentan una alta valoración, alcanzando una la media sobre 4.0. Entre ellas destaca la P21.4 (4,62), P21.3 (4,52; DS: 0,602), P21.6 (4,52; DS: 0,928) y P21.9 (4,52; DS: 0,680) esta es la más valorada, con una media mayor a 4,5, y representando las mayores necesidades de aprendizaje de los estudiantes del máster.

Las únicas preguntas con una media inferior a 4.0, son las preguntas P21.17 (3,38), P21.15 (3,52) y P21.14 (3,76); todas relacionadas con la preparación, presentación y evaluación de trabajos escritos.

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos para la pregunta 21

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	D. Típ.
P21.1. Trabajo en grupo	2	5	4,05	0,973
P21.2. Gestión del tiempo	4	5	4,48	0,512
P21.3. Pensamiento crítico	3	5	4,52	0,602
P21.4. Resolución de problemas	3	5	4,62	0,669
P21.5. Toma de decisiones	2	5	4,48	0,750
P21.6. Compromiso y motivación	1	5	4,52	0,928
P21.7. Manejo de las TIC	2	5	4,24	0,831
P21.8. Capacidad de comunicación	1	5	4,38	0,921
P21.9. Comprensión del conocimiento	3	5	4,52	0,680
P21.10. Capacidad para emitir juicios	3	5	4,38	0,590
P21.11. Aplicar el conocimiento	2	5	4,38	0,805
P21.12. Tomar notas y apuntes	2	5	4,00	0,949
P21.13. Búsqueda de la información	3	5	4,29	0,845
P21.14. Realización de trabajos escritos	2	5	3,76	0,889
P21.15. Presentación de trabajos escritos	2	5	3,52	0,873
P21.16. Presentación oral de trabajos	2	5	4,00	1,095
P21.17. Preparación y realización de exámenes	2	5	3,38	0,921
P21.18. Planificar y ejecutar una investigación	3	5	4,14	0,727

5. Discusión

De acuerdo a los resultados, los estudiantes del Máster en Intervención Psicopedagógica la Universidad de Granada presentan un enfoque profundo, así como una tendencia hacia el uso de estrategias que les permiten extraer el significado de la tarea y relacionar lo aprendido con sus conocimientos previos; también tienen una motivación intrínseca, un interés por el significado de la tarea, siendo su objetivo la comprensión. Estas estrategias y la motivación que los guía son propias del enfoque profundo. Por tanto, de acuerdo a lo señalado por Biggs (1987), hay una relación directa entre el motivo y la estrategia profunda, existiendo una combinación congruente.

De la misma forma se puede establecer, según Monroy (2013), que los estudiantes del máster presentan una motivación intrínseca, es decir, tienen curiosidad por lo que leen profundizando en el contenido, extraen significados y lo relaciona con su experiencia y conocimientos. También considerando los factores que influyen sobre los enfoques de aprendizaje, existiría una relación entre la edad y la adopción del enfoque profundo, ya que los estudiantes de mayor edad suelen utilizar enfoque profundo. García-Barbén (2005) señala que la tendencia al incremento por la adopción de un enfoque profundo a mayor edad podría estar relacionado con un mayor grado de experiencia en el aprendizaje, en tanto que el estudiante adquiere una mayor comprensión de la tarea, y mayor motivación intrínseca, estrategia y motivo del enfoque profundo.

Comparando los resultados con la investigación de García-Barbén (2005), donde la muestra fue de 215 estudiantes de la de magisterio y pedagogía, y se utilizó el *revised two-factor Study Process Questionnaire* (Biggs, Kember & Leung, 2001), sus resultados se muestran diferentes. Según García-Barbén (2005) los estudiantes adoptan los dos enfoques de aprendizaje, sin embargo, a pesar de tener una motivación profunda en sus tareas académicas, utiliza estrategias superficiales y profundas. Pero ambos estudios coinciden que los alumnos de mayor edad adoptan un enfoque profundo.

El estudio de López-Alonso *et al.* (2012), con una muestra de 210 estudiantes y donde aplicó mismo cuestionario que nosotros (R-CPE-2F), para determinar la relación entre el ocio y los enfoques de aprendizaje en los estudiantes universitarios de enfermería. Nuestros resultados coinciden en que los estudiantes adoptan un enfoque profundo de aprendizaje y se acompaña de la utilización de una motivación profunda. Sin embargo, López-Alonso *et al.* (2012), señalan que los alumnos presentan una motivación profunda pero acompañada del uso de estrategias profundas y superficiales.

Como plantea Hernández Pina *et al.* (2009), el objetivo que se enfrentan los profesores es lograr que los estudiantes tengan una formación integral y que el aprendizaje sea entendido como algo que tiene lugar a lo largo y ancho de la vida. De la misma, el desafío está en hacer que los alumnos adopten un enfoque eficaz, promoviendo estrategias de aprendizaje y aumentando la calidad de los aprendizajes (Hernández Pina *et al.*, 2006). López-Aguado & López-Alonso (2013) señalan la importancia de conocer los enfoques de aprendizaje, en el sentido de que, si conocemos el enfoque de aprendizaje utilizado por los estudiantes, es posible mejorar y adaptar los métodos de enseñanza, logrando aprendizajes más significativos y de calidad.

García-Barbén (2005) manifiesta que es necesario restituir en el alumno la confianza y la responsabilidad sobre su aprendizaje, necesarios dentro del contexto universitario. La investigación actual señala que la percepción global del estudiante de una tarea indica el enfoque de aprendizaje que utilizará cuando aborde el aprendizaje, adecuándose a los diferentes contextos educativos (López-Aguado & López-Alonso, 2013).

Es de esta manera como los enfoques de aprendizaje cobran una gran relevancia ante los desafíos de un aprendizaje autónomo, uno de los objetivos a realizar dentro del contexto de la EESS y los planteamientos del Proceso de Bolonia sobre la autonomía de los aprendizajes y la responsabilidad de asumir el proceso de construcción del conocimiento, preparando y equipando a los estudiantes con nuevas formas de aprender.

6. Conclusión

Conocer el enfoque de aprendizaje adoptado por los estudiantes en un contexto determinado promueve el uso de metodologías y estrategias por parte del profesor para estimular destrezas relacionadas con la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo (Dorati, Mayocchi, Tomaghelli & Micinquevich, 2016), lo cual también conlleva, de acuerdo a lo planteado por Hernández Pina et al. (2006), a una mejor calidad de los aprendizajes. En el contexto de la Educación Universitaria, en este caso de estudiantes de Máster, se debe promover el uso de estrategias profundas para el logro de resultados académicos acordes al tipo de formación.

Para conocer los enfoques que presentan los estudiantes del Máster en Intervención Psicopedagógica la Universidad de Granada en una situación de aprendizaje se aplicó el Cuestionario de Enfoques de Procesos en el Estudio (R-CPE-2F), que se manifiesta como una herramienta útil, práctica y válida para lograr este objetivo, ya que entrega de una manera eficaz y eficiente el perfil del alumno, de acuerdo a sus motivos y estrategias para aprender. Esto lleva al profesor a plantear de una manera estratégica sus prácticas, con el fin de lograr aprendizajes de calidad, siguiendo los planteamientos establecidos por el Proceso de Bolonia y el EEES.

De acuerdo a los resultados obtenidos del cuestionario antes mencionado, se puede concluir que existe concordancia con las investigaciones previas — e.g., García-Barbén (2005) y López-Alonso *et al.* (2012)—, considerando el predominio del enfoque de aprendizaje profundo. Sin embargo, los otros estudios, ya mencionados, señalan que la adopción del enfoque profundo no indica siempre la utilización de estrategias profundas, mientras que en esta se demuestra que en los alumnos predomina el enfoque profundo, junto a la

utilización de estrategias y motivos profundo, en relación directa a los señalado por Biggs (1987), bajo la congruencia de los enfoques de aprendizaje.

En futuras investigaciones se sugiere profundizar en el estudio de las congruencias de estrategias y motivos del enfoque profundo y superficial, para evaluar en qué contextos de aprendizaje se manifiesta una mayor congruencia de estos.

Referencias Bibliográficas

- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1989a). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Biggs, J. B. (1989b). 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. (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. (2001a). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B. (2001b). Enhancing learning: a matter of style or approach? En R. J. Sternberg y L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive style* (pp. 73-102). London: LEA.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dorati, P., Mayocchi K., Tomaghelli E. & Micinquevich S. (2016). Enfoques de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Odontología*, (2), 49-51.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- García-Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 109-126.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(11), 117-150.

- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Martínez, M. & Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.
- Hernández Pina, F., Rodríguez, M., Ruiz, E. & Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1-11.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta Sáez de Tejado, J., Martínez, P. & Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluaciones de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- López-Aguado, M. & López-Alonso, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 131-153.
- López-Alonso, A., López-Aguado, M., González, I. & Fernández, E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 53-70.
- Maquilón-Sánchez, J. J., García-Sanz, M.P., Monroy, F., & Martínez, M. (2010, August). *Evaluation of motives and learning strategies of primary education students*. Paper presented at the European Educational Research Association. Helsinki, Finland.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10 (29), 177-220.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & 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(2), 115-127.
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia, España.
- Monroy, F., González-Geraldo, J., & Hernández Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172-183.
- Monroy, F. & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Revista Educación XX1*, 17(2), 105-124.