

ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EXCELENTES Y MEDIOS. SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL PRIMER AÑO DE CARRERA

Approaches to Learning in Excellent and Average University Students. Their Evolution Throghouth the First Year of University

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ
GONZALO ALMERICH CERVERÓ
JESÚS M. SUÁREZ RODRÍGUEZ
ELOÏNA GARCÍA FÉLIX
CRUZ PÉREZ PÉREZ
AMPARO FERNÁNDEZ MARCH
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN. En este trabajo se analiza la evolución de los enfoques de aprendizaje de dos grupos de estudiantes, excelentes y medios, de once titulaciones y nueve centros de la Universidad Politécnica de Valencia, en su primer año universitario. Los alumnos fueron seleccionados como excelentes y medios por las notas de acceso a la universidad. **MÉTODO.** La investigación utilizó un diseño longitudinal con metodología cuantitativa. Los alumnos contestaron el cuestionario CPE, de evaluación de enfoques de aprendizaje (Biggs, Kember y Leung, 2001), en tres momentos a lo largo del curso, al inicio, a la mitad del curso y al final. **RESULTADOS.** Los resultados confirmaron que el enfoque superficial era mayor en los estudiantes medios que en los excelentes y que el enfoque profundo era superior en los estudiantes excelentes. Corroboramos, también, la existencia de unos patrones evolutivos que comportaban ligero incremento del enfoque superficial en los dos grupos de alumnos y también del enfoque profundo a lo largo del año. **DISCUSIÓN.** El hecho de que se incremente el enfoque superficial durante el primer año en la universidad es relevante y requiere medidas contextuales. Parece que el estudiante no satisface sus expectativas en el proceso de adaptación al nuevo contexto y ahí los profesores tienen responsabilidades ineludibles en el modo de gestionar la docencia y la evaluación.

Palabras clave: *Estudiantes universitarios, Enfoques de aprendizaje, Estudio evolutivo, Estudiantes excelentes, Estudiantes medios.*

Introducción

Los resultados que aquí presentamos se inscriben en el contexto de una investigación¹, que pretende analizar lo que hacen los alumnos con mejor nota de entrada en la universidad que pueda explicar su rendimiento, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se puedan generalizar y enseñar, en la medida de lo posible. Para ello se están recogiendo datos de varios grupos de alumnos de 1º de la Universidad Politécnica de Valencia con las mejores notas de entrada de diferentes titulaciones cuyos resultados se van a comparar con los de alumnos de calificaciones medias. En esta investigación se está llevando a cabo un seguimiento de su evolución durante sus dos primeros cursos de permanencia en la universidad.

En este trabajo nos centramos en los resultados de enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Queremos precisar, a partir de tres tomas de datos realizadas en la investigación durante su primer año en la universidad, su evolución así como las posibles diferencias existentes en enfoques de aprendizaje entre los dos colectivos de alumnos (excelentes y medios). El análisis del perfil evolutivo de los enfoques de los estudiantes a lo largo de este primer curso nos permitirá también extraer conclusiones relevantes de cara a la mejora del proceso de integración de los estudiantes en la universidad y también de cara a la mejora de su rendimiento académico, ya que los enfoques influyen en él. Estos son los objetivos que pretendemos valorar en este trabajo.

Fundamentación. Enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje son predisposiciones a aprender que se movilizan en una determinada dirección en función de la percepción que el estudiante tiene de la tarea y de sus características personales (Biggs, 1988 y 1993; Entwistle y Peterson, 2004). Al enfrentarse a las

tareas de aprendizaje el estudiante tiene unas determinadas metas y motivos y, en función de los mismos, moviliza unas concretas estrategias para conseguirlos (Biggs, 1988 y 1993). Los enfoques combinan, pues, motivos y estrategias (McCune y Entwistle, 2011): un estudiante desea simplemente aprobar la materia, aunque no le interesa demasiado, y para ello moviliza determinadas estrategias. Otro estudiante quiere aprender en profundidad la materia, porque esta le interesa, y para ello pone en marcha otras estrategias diferentes.

El carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera confiere a los enfoques parentesco con los estilos de aprendizaje. Sin embargo, son más flexibles que los estilos y se modulan en función del contexto y de las necesidades (Biggs, 1988), movilizándose las estrategias oportunas para conseguir los objetivos pretendidos, que son más específicos o particulares. En definitiva, en el caso de los enfoques, es cierto que cada persona tiene una predisposición a utilizar uno determinado, pero también lo es que la interacción persona-situación hace que un sujeto pueda ajustar su funcionamiento al enfoque más pertinente para resolver bien la misma.

Las aportaciones primigenias del Grupo de Göttingen (Marton, Saljö, Swenson, etc.), que llevaron a cabo análisis cualitativos-naturalistas mediante la observación y la entrevista, acuñaron la expresión «enfoque de aprendizaje» distinguiendo entre enfoque profundo y enfoque superficial (Marton y Saljö, 1976 a, b). Los investigadores del Grupo de Edimburgo (Entwistle, Ramsden, etc.) desarrollaron inventarios para identificarlos (McCune y Entwistle, 2011). Estos trabajos, junto con los estudios de entrevista, que siguieron realizándose, permitieron contrastar una cierta estabilidad en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, al menos cuando se enfrentaban a procedimientos de enseñanza y tareas de aprendizaje similares. Entwistle y su equipo desarrollaron el cuestionario ASI (Approaches to Studying Inventory)

que sufrió diferentes versiones (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983) y que, una vez aplicado a una muestra amplia de universitarios ingleses, permitió diferenciar tres enfoques: el enfoque profundo/aprendizaje por comprensión/motivación intrínseca; el enfoque superficial/aprendizaje por operación/motivación extrínseca; y el enfoque estratégico/método de estudio organizado/motivación de logro. Una versión posterior es el RASI (Revised Approaches to Studying Inventory) (Entwistle, 1993). También el australiano Biggs (1987 a, 1987 b y 1993) y su equipo han investigado consistentemente sobre el tema. Biggs defendía la tipología de los tres enfoques y ha desarrollado dos cuestionarios para evaluar los enfoques de estudiantes de secundaria (CPA, Cuestionario de Procesos de Aprendizaje) y de universidad (SPQ/CPE, Cuestionario de Procesos de Estudio) (Biggs, 1987b). Sin embargo, últimamente postula la existencia de solo dos enfoques: profundo y superficial (así en la nueva versión del CPE/R-SPQ-2, de Biggs, Kember y Leung, 2001), argumentando que no se dispone de suficientes datos que avalen la existencia del enfoque estratégico.

Nosotros, de modo coherente con los postulados iniciales del Grupo de Edimburgo y con las últimas aportaciones de Biggs, suscribimos la existencia de los dos enfoques antes aludidos, profundo y superficial, cuyas características se señalan a continuación (Biggs, 1988, 1993; Entwistle, 1995; Hernández Pina, 1996, 2000; Marton, 1983; Salas, 1999):

Enfoque profundo: Se basa en motivación intrínseca. El estudiante tiene interés por la materia y desea lograr un aprendizaje significativo. Las estrategias que utilizan buscan lograr la comprensión. Para ello, el estudiante relaciona las ideas con los conocimientos previos y con la experiencia, organiza las ideas, establece relaciones entre ellas, etc. Así, obtiene un nivel de comprensión profundo, que le permite integrar bien los hechos, los principios y las teorías. Los estudiantes profundos suelen obtener buenos

rendimientos académicos, pero no siempre. Ello es así porque un enfoque exclusivamente profundo por sí solo no es tan bueno como el predominantemente profundo, porque si los objetivos del estudiante no coinciden con los objetivos académicos, el estudiante puede «perderse» profundizando demasiado en determinados aspectos y dejando de lado otros, lo que puede llevarle a no ajustarse a las demandas evaluativas de los profesores (Biggs, 1987 a).

Enfoque superficial: Se basa en motivación extrínseca. El estudiante no tiene interés por la materia y, como mucho, busca «cumplir» y evitar el fracaso. Su intención es pasar la evaluación mediante la pura reproducción de los contenidos. Para ello moviliza estrategias dirigidas al aprendizaje memorístico, por repetición, lo que conduce a que los hechos, las ideas, los principios, apenas quedan interrelacionados. El estudiante acepta pasivamente las ideas y atiende solo a las exigencias de la prueba o examen. Consigue así una memorización rutinaria, sin integrar bien la información, y un nivel de comprensión nulo o superficial. Son estudiantes que suelen obtener un bajo rendimiento con respecto a los objetivos.

La relevancia del tema deriva de la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los universitarios. Hay datos de diversas investigaciones que lo confirman: Valle et al. (1997) y Valle et al. (2000), usando el CPE (SPQ) (Biggs, 1987 b), con una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de La Coruña, encontraron diferencia significativa de medias en el rendimiento académico de los que usaban enfoque profundo frente a los que usaban enfoque superficial, favorable a los de enfoque profundo. Zeegers (2001), en un estudio longitudinal de tres años realizado con una muestra de estudiantes de Química de la Universidad de Flinders (Australia), usando el SPQ (Biggs, 1987b), encontró correlaciones estadísticamente significativas entre puntuaciones de enfoque y de rendimiento académico, que fueron positivas en el caso del enfoque profundo

(coeficientes entre .11 y .41 a lo largo de los tres años) y negativas en el de enfoque superficial (coeficientes entre -.13 y -.19). Muñoz y Gómez (2005), usando el CPE (R-SPQ-2) (Biggs et al., 2001) con una muestra de la Universidad Católica de Murcia, llevaron a cabo ANOVA de calificaciones entre el grupo de estudiantes con enfoque profundo y el grupo con enfoque superficial, encontrando diferencia significativa de medias favorable a los de enfoque profundo. Gargallo, Garfella y Pérez (2006), usando el CPE (R-SPQ-2), con una muestra de la Universidad de Valencia y de la Universidad Politécnica de Valencia, encontraron correlaciones significativas positivas entre puntuaciones de enfoque profundo y calificaciones de los estudiantes (coeficientes entre .09 y .31); realizaron también ANOVA de calificaciones entre los grupos de estudiantes con enfoque profundo y superficial encontrando diferencia significativa de medias favorable a los profundos. De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén (2008), utilizando el CPE (R-SPQ-2), con una muestra de estudiantes de las Universidades de Cardiff, Granada y Almería, encontraron correlaciones significativas positivas entre enfoque profundo y rendimiento en contenidos conceptuales (coeficientes entre .23 y .43) y negativas (coeficientes entre -.30 y -.44), también significativas, entre enfoque superficial y rendimiento. Ruiz, Hernández Pina y Ureña, (2008), usando el CPE (R-SPQ-2), con una muestra de las universidades de Extremadura, UCAM, Alfonso X de Madrid, Politécnica de Madrid y La Coruña encontraron correlaciones significativas entre el enfoque adoptado por los estudiantes y las calificaciones, obteniendo mejores calificaciones los alumnos con enfoque profundo y peores los de enfoque superficial. Bliuc, Ellis, Goodyear y Muntele (2011), usando R-SPQ-2 con una muestra de universitarios rumanos llevaron a cabo análisis estructural y encontraron que el enfoque profundo predecía positivamente el rendimiento académico mientras que el superficial lo hacía negativamente.

Sin embargo, el tema de los enfoques no ha sido abordado en el contexto a que hace referencia

nuestra investigación, del análisis del perfil del estudiante excelente centrado en los primeros cursos de la universidad y de su evolución².

Es este, el de los estudiantes excelentes, un tema poco abordado en la investigación. Hay estudios realizados sobre el funcionamiento de los estudiantes en su primer año universitario: analizando las variables predictoras de un buen ajuste (Pritchard, Wilson y Yamnitz, 2007), el impacto de la estructura familiar (Deronck, 2007), el apoyo social y el estrés académico (Rayle y Chung, 2007). También encontramos estudios que analizan los factores que influyen en el rendimiento académico, como el de Fore (1998), que estudia a estudiantes nativos, o el de Strayhorn (2006), que se centra en estudiantes cuyos padres no fueron a la universidad, o como el de Goldfinch y Moira (2007), que estudian la incidencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento, entre otras variables. Existen también investigaciones sobre rendimiento a lo largo de los estudios (De Miguel y Arias, 1999; Meléndez, 2007).

Pero no hemos podido constatar la existencia de datos de investigaciones sobre modos de actuación de estudiantes excelentes que analicen las diversas variables relevantes involucradas en su aprendizaje para determinar cuál es su modo de funcionar frente a los que no lo son.

Entendemos, pues, que nuestra aportación puede enriquecer el conocimiento pedagógico y dar pie para elaborar propuestas de acción educativa.

Método

Diseño

La investigación en su globalidad se organiza como un estudio longitudinal que hace uso de metodología de tipo descriptivo-exploratorio (estudio de encuesta), comparativo-causal y correlacional. Se ha realizado el seguimiento

de los estudiantes a lo largo del primer curso en la universidad, llevándose a cabo tres medidas.

En la parte del estudio cuyos resultados se incluyen en el artículo se hace uso de un diseño cuasiexperimental longitudinal mixto. Para ello se han tomado las tres medidas aludidas en los dos grupos de estudiantes seleccionados, excelentes y medios, comparando los resultados de los dos colectivos y analizando también su evolución a lo largo del curso.

Participantes

La muestra, que corresponde al final del tercer pase, está integrada por 217 alumnos, 124 excelentes y 93 medios, de la Universidad Politécnica de Valencia.

La extracción de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerándose dos criterios: titulación y tipo de estudiantes. La pretensión era obtener, por un lado, estudiantes de diversas titulaciones que pudiesen explicar la diversidad en los enfoques de aprendizaje a lo largo del tiempo, incorporando las variaciones debidas a las características propias de la titulación determinada. Por otro lado, en la selección de los grupos de estudiantes se optó por dos, excelentes y medios, con la finalidad de conseguir dos grupos que fueran representativos del rendimiento excepcional y el estándar de las diferentes titulaciones. Este enfoque resulta adecuado al objetivo ya que la definición de grupos más extremados en cuanto a rendimiento no resulta particularmente viable en este caso.

Respecto al primero criterio, se seleccionaron 11 grupos de alumnos de 11 titulaciones ofrecidas en 9 centros. Estas titulaciones son: Ingeniero Técnico Industrial, Ingeniero Técnico en Diseño Industrial, Ingeniero Técnico en Informática, Ingeniero Técnico en Obras Públicas, Arquitecto Técnico, Arquitecto, Ingeniero

de Telecomunicaciones, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniero Industrial, Licenciado en Bellas Artes, y Licenciado en Biotecnología.

En relación con el tipo de estudiantes se seleccionaron como sujetos excelentes³ los que habían obtenido las notas más altas en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), estudiantes situados en el percentil 90 o superior en cada titulación. Como estudiantes medios fueron seleccionados los que se ubicaban alrededor de la mediana de la titulación, tomando como rango una desviación semiintercuartílica por encima y por debajo de dicho valor. De este modo, la nota de la PAU de los estudiantes excelentes es 8,7 y la de los medios es 7,3, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t_{273,567}=14,823$; $p < ,000$).

A partir de estos dos criterios, la muestra mínima proyectada durante los dos años de la investigación era de 10 alumnos excelentes y otros 10 medios por cada uno de los grupos, lo que daba un total de 220 alumnos. Sin embargo, dado que existían previsiones más que razonables de mortalidad experimental a lo largo de los dos años de la investigación, la muestra seleccionada inicialmente fue ligeramente mayor, acercándose a los 300 sujetos, de los que se obtuvo respuesta de 281 en el primer pase de instrumentos y de 217 en el tercero.

Instrumento de recogida de la información

El instrumento de recogida de la información utilizado es el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), que evalúa los enfoques de aprendizaje. Este cuestionario es la traducción española del Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y Kember (2001) (Biggs, Kember y Leung, 2001). El CPE fue desarrollado con ítems modificados del Study Process Questionnaire (SPQ) desarrollado previamente por Biggs (1987a, 1987b). Consta de 20 ítems, divididos en dos escalas, una de enfoque superficial y otra

de enfoque profundo, cada una de las cuales está formada por 10 ítems que se subdividen en dos factores, y que evalúan motivos y estrategias (superficiales en una escala y profundos en otra). El cuestionario adopta el formato de las escalas tipo Likert con cinco opciones de respuestas: 1. Nunca o muy raras veces, 2. Algunas veces, 3. A menudo (alrededor de la mitad de

las veces), 4. Frecuentemente, y 5. Siempre o casi siempre.

En la tabla 1 presentamos su estructura y los datos de consistencia interna obtenidos en una investigación anterior⁴, que son más que aceptables teniendo en cuenta el número de ítems y el tamaño de la muestra.

TABLA 1. Estructura del CPE y datos de fiabilidad-consistencia interna de las escalas y de sus factores/dimensiones

Escalas	Factores
Escala 1. Enfoque Profundo ($\alpha=.812$) (10 ítems)	Factor I. Motivo Profundo ($\alpha=.631$) (5 ítems)
	Factor II. Estrategia Profunda ($\alpha=.688$) (5 ítems)
Escala 2. Enfoque Superficial ($\alpha=.795$) (10 ítems)	Factor I. Motivo Superficial ($\alpha=.652$) (5 ítems)
	Factor II. Estrategia Superficial ($\alpha=.706$) (5 ítems)

Procedimiento

Los estudiantes seleccionados fueron informados del propósito de la investigación y animados a participar en la misma con una comunicación personal. Al inicio del primer cuatrimestre contestaron por primera vez el cuestionario junto a otros utilizados en la investigación, en este caso contextualizando la respuesta en su modo de proceder en el bachillerato, el curso anterior a su entrada en la universidad. Lo hicieron una segunda vez al inicio del segundo cuatrimestre y una tercera al finalizar este, contextualizando sus respuestas en su modo de trabajar en ese primer año de universidad.

Se utilizó para responder el cuestionario la plataforma de e-learning de la Universidad Politécnica de Valencia (<https://poliformat.upv.es/portal>).

Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos, realizados mediante SPSS 17.0, fueron descriptivos y un modelo ANOVA mixto para medidas repetidas, utilizando las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los cuatro factores (motivo y estrategia, profundos y superficiales) y también en las dos puntuaciones globales de enfoque (profundo y superficial).

Resultados

En el apartado de resultados se describen, en primer lugar, los enfoques de aprendizaje de los estudiantes considerando las puntuaciones globales del primer año para el conjunto de estudiantes, sin separar entre excelentes y medios. En segundo lugar, se presenta el análisis del modelo de medidas repetidas en función de los

dos grupos de estudiantes, excelentes y medios —diseño mixto (Ato y Vallejo, 2007)—.

Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en el primer año de universidad

Los estudiantes en su primer año de la universidad (ver tabla 2 y gráfico 1) presentan mayor puntuación en el enfoque profundo que en el enfoque superficial, detectándose asimismo bastante homogeneidad entre ellos en ambas

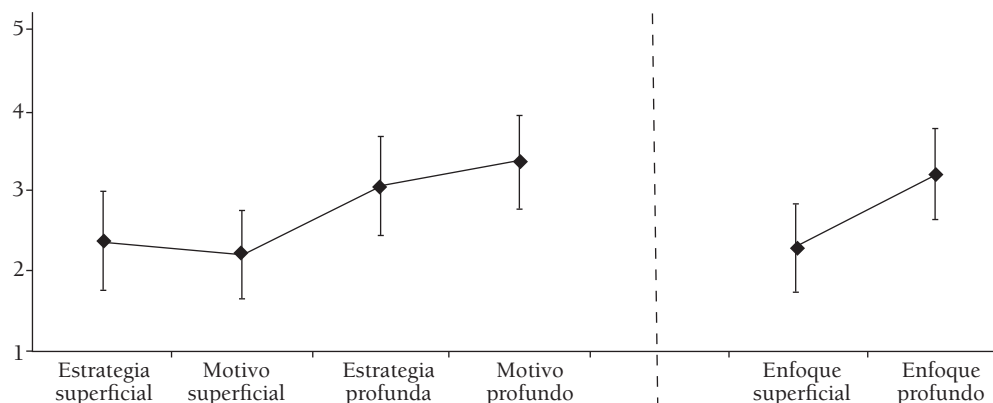
dimensiones, ligeramente mayor en el enfoque profundo.

Si tenemos en cuenta las estrategias y los motivos, en ambos casos el valor medio tanto de las estrategias como de los motivos profundos es superior a los superficiales. Por otra parte, los estudiantes obtienen una mayor puntuación en la estrategia superficial que en el motivo superficial. Por el contrario, la relación entre la estrategia profunda y el motivo profundo es inversa, pues este último presenta una mayor puntuación.

TABLA 2. Descriptivos generales de los enfoques de aprendizaje

Dimensiones	Estrategia superficial	Motivo superficial	Estrategia profunda	Motivo profundo	Enfoque superficial	Enfoque profundo
Media	2,36	2,20	3,05	3,35	2,28	3,2
Desviación típica	,63	,56	,62	,59	,56	,57

GRÁFICO 1. Enfoques de aprendizaje en los estudiantes de primer año en la universidad



Análisis de la evolución temporal de los estudiantes excelentes y medios en los enfoques de aprendizaje

En este subapartado se analiza la evolución de ambos grupos en los enfoques de aprendizaje en el primer año de la Universidad. Para ello se ha

utilizado un diseño mixto de medidas repetidas en función de los dos grupos, que contiene un factor intersujetos y un factor intrasujetos (Ato y Vallejo, 2007). De esta forma, en primer lugar, se analizan las diferencias entre los estudiantes excelentes y los medios en las puntuaciones de los enfoques de aprendizaje —factor intersujetos—.

En segundo lugar, se estudia la evolución que se produce en manejo de enfoques de aprendizaje en los tres momentos de medida —factor intra-sujetos—. Finalmente, se expone la interacción entre la evolución temporal y el grupo de pertenencia de los estudiantes.

Diferencias entre estudiantes excelentes y medios en el uso de enfoques en el primer año

Se abordan aquí las diferencias entre los estudiantes excelentes y medios en los enfoques de aprendizaje —factor intersujetos—.

En conjunto se ha de resaltar que ambos grupos considerados ofrecen un patrón semejante al descrito en el apartado anterior en todas las variables que se estudian.

Los estudiantes excelentes muestran un valor medio menor en el enfoque superficial y mayor en el enfoque profundo que los estudiantes medios (ver tabla 3 y gráfico 2). Los estudiantes medios presentan una puntuación mayor en estrategias superficiales y motivos superficiales, mientras sucede lo contrario en estrategias y

motivos profundos, en que son los estudiantes excelentes los que muestran mayor puntuación.

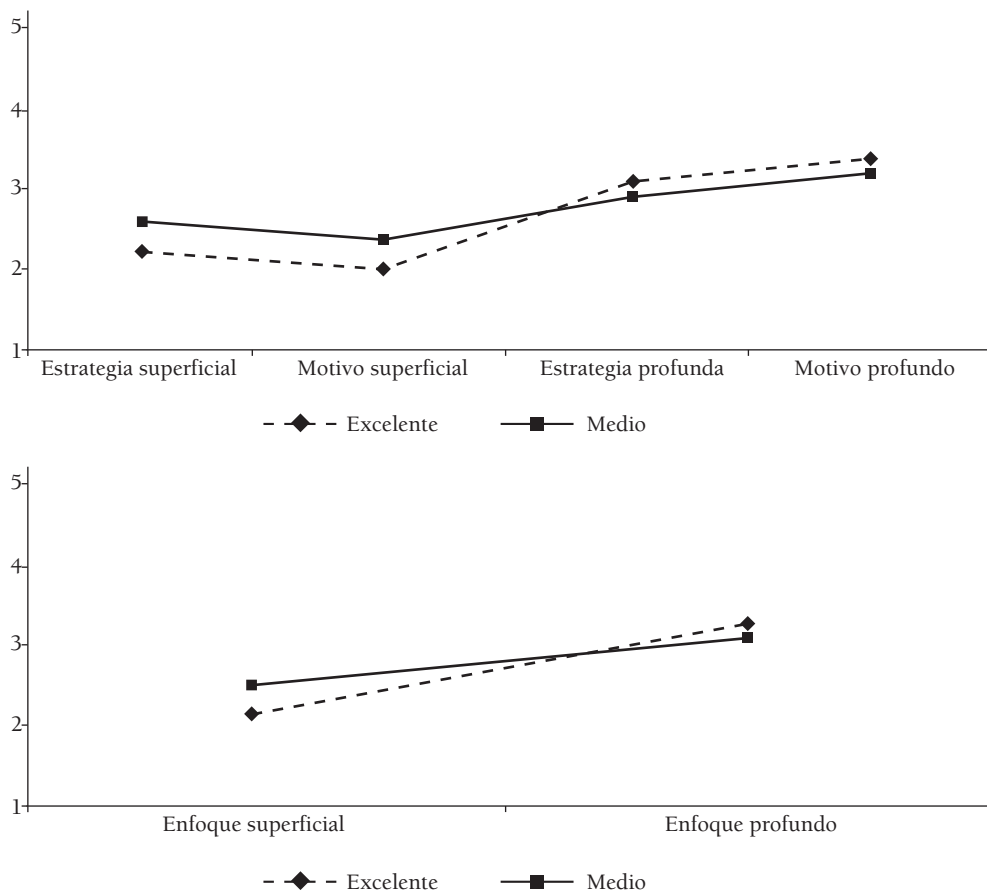
Se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en estrategia, motivo y enfoque superficiales entre ambos grupos de estudiantes, favorables a los estudiantes medios. No se hallan diferencias estadísticamente significativas en estrategia, motivo y enfoque profundos, aunque las puntuaciones medias son superiores en los estudiantes excelentes. Los estudiantes medios se caracterizan, pues, por hacer uso de enfoque superficial (estrategia superficial y motivo superficial) superior al que hacen los estudiantes excelentes. En el caso del enfoque profundo, son los alumnos excelentes los que hacen mayor uso del mismo, aunque no de modo tan claro como ocurre con los medios en el superficial, dado que las diferencias no son estadísticamente significativas.

En relación con el tamaño del efecto en las variables, en las que se ha detectado diferencias estadísticamente significativas, se ha de indicar que es medio, pues los valores de la eta al cuadrado parcial se sitúan entre 0,082 y 0,10.

TABLA 3. Diferencias en los enfoques de aprendizaje entre estudiantes excelentes y medios

Dimensiones	Excelente		Medio		F	Significación	η^2 parcial
	Media	D.T.	Media	D.T.			
Estrategia superficial	2.17	0.67	2.54	0.66	18.276	0.000	0.082
Motivo superficial	1.98	0.60	2.34	0.66	21.958	0.000	0.097
Estrategia profunda	3.06	0.67	2.92	0.66	0.981	0.323	0.005
Motivo profundo	3.38	0.61	3.23	0.69	3.322	0.070	0.016
Enfoque superficial	2.08	0.57	2.44	0.60	22.705	0.000	0.10
Enfoque profundo	3.22	3.07	3.07	0.63	2.176	0.142	0.011

GRÁFICO 2. Diferencias en enfoques de aprendizaje entre estudiantes excelentes y estudiantes medios



Evolución de los enfoques de aprendizaje en el primer año de ingreso en la universidad

Consideramos a continuación las diferencias a partir de la evolución temporal en los enfoques de aprendizaje —factor intrasujetos—.

En este caso, los estudiantes, en su primer año de universidad, muestran en las variables estudiadas un patrón de funcionamiento semejante al descrito en el apartado general que se acaba de comentar tomando la media de los tres momentos de medida considerados (ver tabla 4 y gráfico 3).

Las puntuaciones de los estudiantes en el enfoque superficial (puntuación global de enfoque)

no presentan apenas variación a lo largo de los tres momentos de curso, apuntando un leve crecimiento. La misma aseveración es aplicable para las estrategias y los motivos superficiales, pues escasamente varían a lo largo del primer año en la universidad y también crecen suavemente. De hecho, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las tres variables a lo largo de las tres medidas tomadas.

Las puntuaciones de los estudiantes en el enfoque profundo sí muestran un crecimiento entre los tres momentos considerados, con un aumento más pronunciado entre el inicio del curso y el final del primer cuatrimestre, suavizándose la tendencia desde este momento a la finalización

del curso. Se da diferencia significativa entre los tres momentos de medida considerados globalmente ($p < .01$) (tabla 4). Ello se debe a las diferencias significativas que se dan entre las puntuaciones del primer y el tercer momento de medida (inicio-final de curso), como se puede advertir a partir de la prueba de comparaciones múltiples con corrección de Bonferroni ($p < .01$). Las estrategias y los motivos profundos también muestran crecimiento a lo largo de todo el año, si bien con un comportamiento diferente. En concreto, en las estrategias profundas este aumento se produce sobre todo entre el principio del curso y el final del primer cuatrimestre, mientras el crecimiento desde este punto al final del curso se atenúa. En cambio, el crecimiento de los motivos profundos se produce de una forma más constante a lo largo de todo el curso. En las puntuaciones de estrategia profunda la diferencia es estadísticamente significativa entre los tres

momentos considerados globalmente ($p < .01$). No así en las de motivo profundo. En el caso de la estrategia profunda, las diferencias significativas se producen entre los dos primeros momentos (inicio del curso-primer trimestre) ($p < .05$) y entre el primer y tercer momento (inicio-final del curso) ($p < .01$).

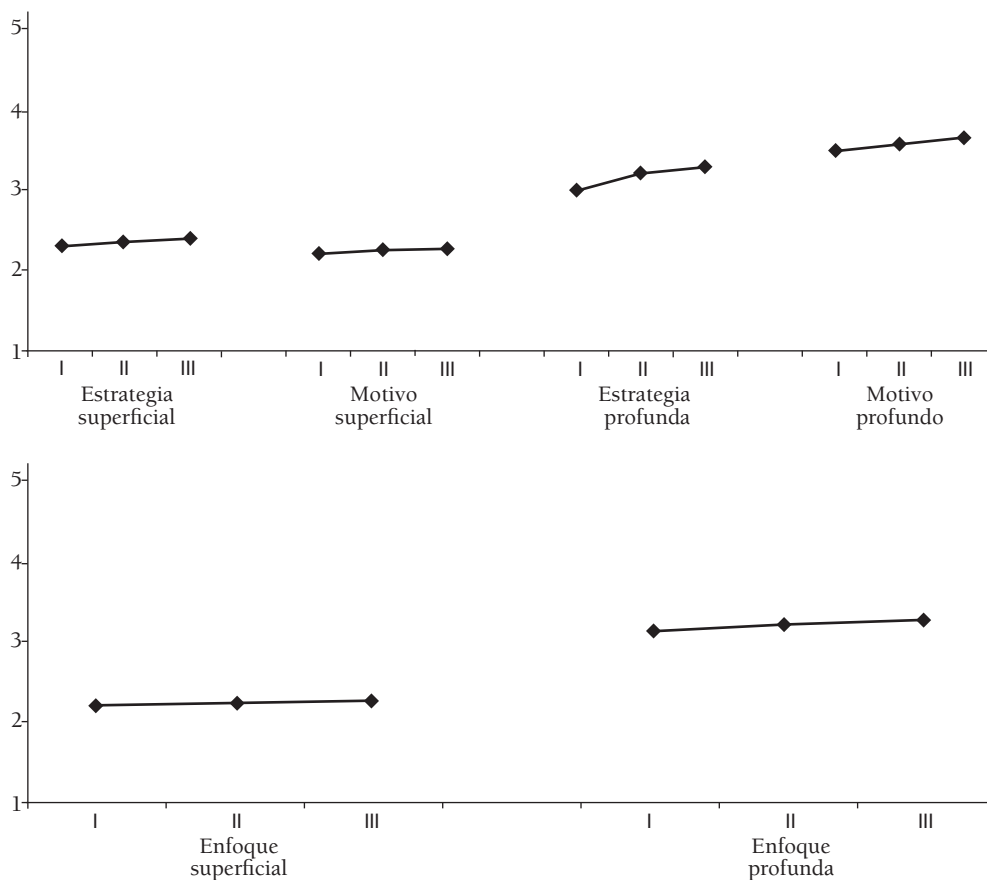
El tamaño del efecto encontrado es pequeño en los dos casos en que hay diferencia significativa, siendo los valores de eta al cuadrado parcial 0,025 para el enfoque profundo y 0,032 para la estrategia profunda.

Por lo tanto, los estudiantes en su primer año de estancia en la universidad se caracterizan por el mantenimiento del enfoque superficial y un crecimiento del enfoque profundo, sobre todo entre la entrada en la universidad y el final del curso.

TABLA 4. Evolución de los enfoques de aprendizaje en el primer año

Dimensiones	Momentos medida						F	Sig.	η^2 parcial	Comparaciones por pares (Bonferroni)		
	I		II		III					I-II	I-III	II-III
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.				Sig.	Sig.	Sig.
Estrategia superficial	2.34	0.69	2.35	0.73	2.38	0.70	0.414	0.661	0.002	1.000	1.000	0.829
Motivo superficial	2.15	0.70	2.20	0.66	2.20	0.68	1.040	0.354	0.005	0.978	0.502	1.000
Estrategia profunda	2.99	.067	3.11	0.72	3.14	0.68	6.876	0.001	0.032	0.027	0.003	0.823
Motivo profundo	3.31	0.65	3.36	0.68	3.42	0.62	2.207	0.111	0.011	1.000	0.185	0.349
Enfoque superficial	2.25	.061	2.27	0.65	2.29	0.64	0.601	0.549	0.003	1.000	0.911	1.000
Enfoque profundo	3.15	0.61	3.24	0.66	3.28	0.61	5.534	0.005	0.025	0.184	0.009	0.376

GRÁFICO 3. Evolución de los enfoques de aprendizaje en el primer año



Evolución de los enfoques de aprendizaje analizando diferencias entre estudiantes medios y excelentes

En este último subapartado se aborda la interacción entre la evolución temporal de los enfoques de aprendizaje en el primer año universitario y la pertenencia a uno de los dos grupos, excelentes y medios (ver tabla 5 y gráfico 4).

En la puntuación global de enfoque superficial los estudiantes excelentes obtienen una puntuación menor en los tres momentos de medida que los estudiantes medios, con un comportamiento distinto entre ambos grupos. Los estudiantes excelentes incrementan suavemente su puntuación entre la primera y la segunda medida,

descendiendo en el tercer momento, si bien mantienen una puntuación ligeramente más alta que en el inicio del curso. En cambio, en los estudiantes medios se produce un descenso entre la primera y la segunda medida para aumentar en el final del curso, incluso con una puntuación ligeramente más alta que al inicio. Este mismo patrón se repite tanto en la estrategia superficial como en el motivo superficial. No obstante, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las tres variables relativas al enfoque superficial analizando la interacción entre evolución temporal y pertenencia a grupo de excelentes y medios.

En la puntuación global de enfoque profundo y en las parciales, de estrategia y motivo profundos,

la distancia entre los estudiantes excelentes y los medios es menor que en el caso del enfoque superficial. Atendiendo a los tres momentos de medida, al igual que antes, ambos grupos de estudiantes muestran un comportamiento diferente en el enfoque profundo. Los estudiantes excelentes incrementan su puntuación entre el primer y el segundo momento para disminuir en el tercero, aunque el valor encontrado en ese tercer momento (final de curso) es superior al nivel de inicio del curso. Por el contrario, los estudiantes medios se mantienen prácticamente con el mismo nivel durante todo el primer cuatrimestre, incrementándose muy sustancialmente desde este punto al final del curso, en donde obtienen un nivel semejante a los estudiantes excelentes, aunque un poco más bajo.

En la estrategia profunda este mismo patrón reseñado se reproduce, incrementando los sujetos excelentes la puntuación entre el primer y segundo momento para disminuir un poco en el tercero aunque sigue siendo superior a la obtenida en el primer momento; pero hay que reseñar que en los estudiantes medios el incremento de la puntuación entre en inicio y el final del curso se produce de forma paulatina a lo largo de las tres medidas, consiguiendo al finalizar un nivel ligeramente superior al obtenido por los estudiantes excelentes.

En el caso del motivo profundo el comportamiento de ambos grupos en los tres momentos de medida es diferente de los ya descritos. Los estudiantes excelentes incrementan la puntuación entre la primera y la segunda medida produciéndose un descenso entre la segunda y

tercera medida, al finalizar el curso, aunque se mantiene por encima del nivel inicial. Por el contrario, los estudiantes medios muestran un descenso del nivel desde el inicio a la finalización del primer cuatrimestre, pero incrementan la puntuación del segundo momento de media al tercero de modo que al final del curso se encuentran un poco por encima del nivel inicial.

En todo caso, las puntuaciones son mayores en los estudiantes excelentes en la puntuación global de enfoque en los tres momentos. Lo mismo ocurre en la puntuación de motivo profundo. En la puntuación de estrategia profunda la puntuación es también superior en los excelentes en los dos primeros momentos, pero en el tercero es ligeramente superior en los medios.

Cabe reseñar que en las tres variables relacionadas con el enfoque profundo se han detectado diferencias estadísticamente significativas. Estas son debidas a que entre la primera y segunda medida se produce un incremento en los estudiantes excelentes y un descenso posterior en el tercer momento. Por su parte, en los estudiantes medios se produce un incremento ligero a lo largo de las tres tomas de medida, como se ha comentado anteriormente. Esto parece indicar que la adaptación de los sujetos excelentes en cuanto a los elementos relacionados con el enfoque profundo es más rápida de los sujetos promedio, aunque el resultante final del primer curso sea equivalente en ambos casos. En cuanto al tamaño del efecto este es reducido, pues los valores de η^2 al cuadrado parcial se sitúan entre 0,015 y 0,018.

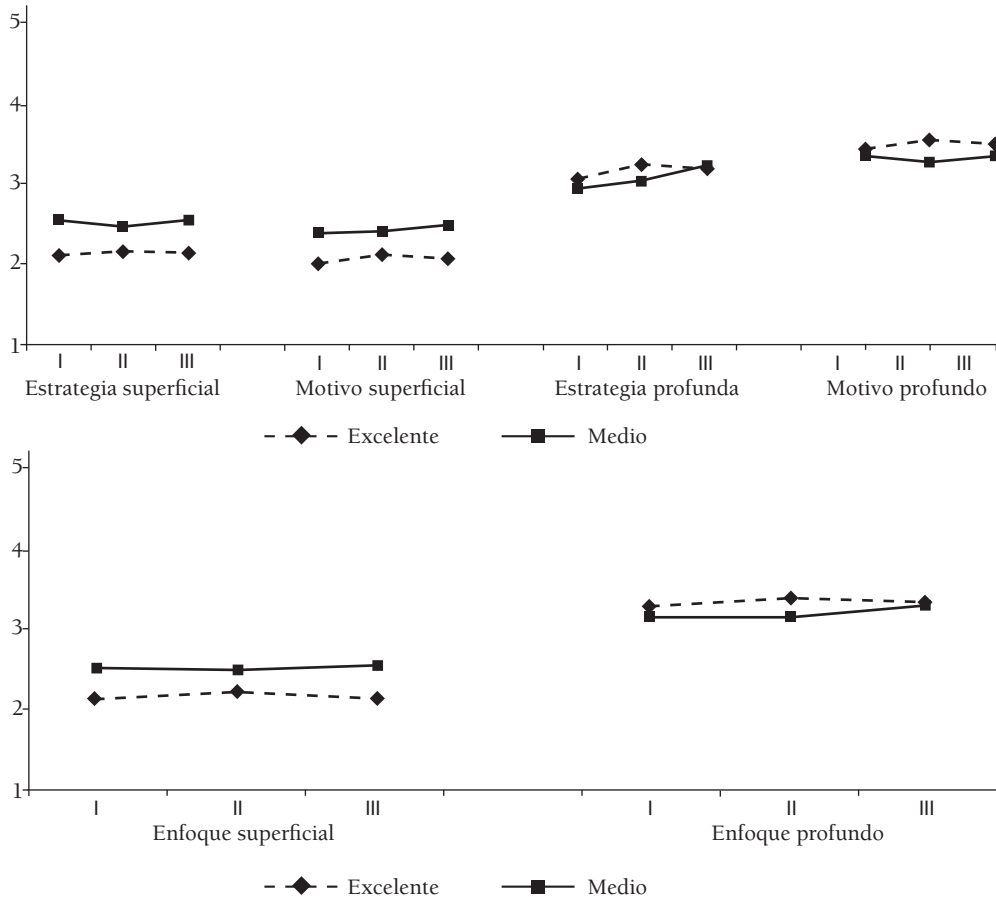
TABLA 5. Evolución de los enfoques de aprendizaje diferenciando estudiantes excelentes y medios

Dimensiones	Momentos medida												F	Sig	η^2 parcial
	I		II		III										
	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.			
Estrategia superficial	2.18	0.66	2.56	0.68	2.22	0.68	2.49	0.71	2.19	0.63	2.59	0.72	1.325	.267	.006
Motivo superficial	1.98	0.60	2.35	0.67	2.06	0.61	2.36	0.66	2.03	0.61	2.41	0.72	.599	.550	.003

TABLA 5. Evolución de los enfoques de aprendizaje diferenciando estudiantes excelentes y medios (cont.)

Dimensiones	Momentos medida												F	Sig	η^2 parcial
	I		II		III		I		II		III				
	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios	Excelentes	Medios			
Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.				
Estrategia profunda	3.05	0.66	2.94	0.63	3.19	0.71	3.01	0.65	3.12	0.71	3.16	0.66	3.671	.026	.018
Motivo profundo	3.38	0.60	3.30	0.65	3.49	0.68	3.24	0.62	3.46	0.66	3.37	0.60	3.023	.050	.015
Enfoque superficial	2.08	0.56	2.45	0.62	2.14	0.59	2.42	0.64	2.11	0.58	2.50	0.66	1.197	.303	.006
Enfoque profundo	3.22	0.58	3.12	0.59	3.34	0.66	3.13	0.58	3.29	0.65	3.27	0.57	3.695	.026	.018

GRÁFICO 4. Evolución de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes excelentes y medios en el primer año en la universidad



Discusión

Los resultados de este trabajo nos permiten establecer un perfil de enfoque de aprendizaje del estudiante universitario diferenciando entre alumnos excelentes y medios al analizar la evolución operada a lo largo del primer año universitario. Considerando las puntuaciones globales del primer año tanto los alumnos excelentes como los medios se decantan más por el enfoque profundo de aprendizaje que por el enfoque superficial (tabla 3, gráfico 2).

Comparando las puntuaciones de ambos grupos en estas puntuaciones globales encontramos puntuaciones superiores de enfoque profundo en los alumnos excelentes y de los medios de enfoque superficial (tabla 3, gráfico 2) —factor intersujetos del diseño mixto de medidas repetidas—. En el caso del enfoque superficial la diferencia es estadísticamente significativa. Ello supone que los estudiantes excelentes son más profundos de enfoque que los estudiantes medios, que los superan en enfoque superficial. Parece, pues, que el perfil del estudiante excelente va asociado a desarrollo de enfoque profundo de aprendizaje.

Al analizar la evolución de los enfoques sin diferenciar entre alumnos excelentes y medios encontramos que se mantiene o crece ligeramente el enfoque superficial y que crece el enfoque profundo, sobre todo entre la entrada en la universidad y el final del curso (tabla 4, gráfico 3) —factor intrasujetos del diseño mixto de medidas repetidas—.

Cuando se estudia la evolución de los dos grupos se encuentra un incremento del enfoque superficial en los excelentes desde la entrada al primer momento (primer cuatrimestre) con caída de este enfoque en el tercer momento (final de curso) que, sin embargo, es ligeramente superior a la puntuación del primer momento —análisis de la interacción entre la evolución temporal y el grupo de pertenencia del diseño mixto de medidas repetidas—. Ello ocurre

tanto en las puntuaciones parciales (motivo y estrategia) como en la global (enfoque) (tabla 5, gráfico 4).

En los alumnos medios se encuentra mantenimiento o ligera reducción del enfoque superficial desde la entrada al primer momento (primer cuatrimestre) con aumento al final de curso, siendo esta puntuación final ligeramente más alta que al inicio. Este mismo patrón se repite tanto en la puntuación global de enfoque como en las parciales, de estrategia superficial y de motivo superficial.

Con respecto a la evolución del enfoque profundo, se encuentra en los excelentes incremento en el segundo momento y también del segundo al tercero en la puntuación global de enfoque. En las puntuaciones parciales la misma evolución se produce tanto en estrategia profunda como en motivo profundo, en que tanto las puntuaciones del segundo momento como las del tercero superan a las del primero.

En los estudiantes medios la puntuación global de enfoque profundo se incrementa muy ligeramente del primer al segundo momento y también en el tercero. Las puntuaciones parciales, de motivo profundo, sufren un ligero descenso en el primer momento y un repunte en el tercero, por encima de la situación de partida. Y las de estrategia profunda se incrementan tanto en el segundo momento como en el tercero.

En definitiva, crece el enfoque superficial, ligeramente, en ambos grupos y el enfoque profundo lo hace también y en mayor proporción, al menos en los alumnos medios. Los alumnos excelentes mantienen un patrón evolutivo con enfoque profundo superior al superficial y los medios también, de modo que las perspectivas son buenas. Sin embargo, es preocupante el mantenimiento con ligero crecimiento del enfoque superficial en ambos grupos

Parece, pues, que la adaptación a la nueva realidad universitaria plantea problemas a los

estudiantes. Puede ser que no se satisfagan sus expectativas por parte de algunos de los profesores y de las materias que imparten y ello explique ese incremento del enfoque superficial, tanto en los alumnos excelentes como en los medios. Sin embargo, tampoco es un patrón uniforme que comporte la reducción paralela del enfoque profundo, ya que este crece también, probablemente por ese mismo desarrollo del proceso adaptativo y porque hay profesores y materias que inducen a esta aproximación. Esta es una suposición que habría que confrontar con los datos de investigaciones posteriores. En todo caso, se trata de un nuevo contexto de aprendizaje, diferente del vivido por los alumnos antes de incorporarse a la universidad; los profesores forman parte de ese nuevo contexto y pueden y deben actuar en consecuencia.

Ya hemos afirmado la relación existente entre enfoque profundo de aprendizaje y excelencia en los estudiantes. Apoyando esta afirmación, no podemos dejar de remarcar la influencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico: el enfoque profundo se relaciona positivamente con él y el superficial al contrario (Kember, Jamieson, Ponfret y Wong, 1995; Valle et al, 1997; Valle et al., 2000; Zeegers, 2001; Muñoz y Gómez, 2005; Gargallo et al., 2006; De la Fuente et al., 2008; Ruiz et al., 2008; Bliuc et al., 2011).

Y la metodología de enseñanza y evaluación de los profesores influye en cómo aprenden los estudiantes (Biggs, 2005; Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2009; Entwistle, McCune y Hansell, 2003; Gargallo, 2006 y 2008; Hounsell y Hounsell, 2007; McCune y Entwistle, 2011). En el caso concreto de la influencia del modo de enseñar en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, aunque Cuthbert (2005), en su excelente revisión sobre los constructos estilos y enfoques de aprendizaje, afirma que hay muy poca literatura que evidencie cambios en los enfoques de aprendizaje a partir de la modificación del contexto de aprendizaje, nosotros tenemos datos bastante claros de una investigación previa, aludida

en la nota 4 al pie de página (Gargallo, Garfella, Pérez y Fernández, 2010), con una muestra importante de alumnos y profesores de tres universidades españolas (42 profesores y 753 estudiantes de la Universidad de Valencia, de la Universidad Politécnica de Valencia y de la Universidad Católica de Valencia). En esta investigación se analizó la tipología de docencia y evaluación de los profesores y su impacto en el modo de aprender de sus estudiantes, y los datos encontrados probaron que la metodología de enseñanza y evaluación del profesor influye significativamente en la modulación del enfoque de aprendizaje de los alumnos. Cuando los profesores suscriben planteamientos centrados en el aprendizaje y utilizan metodologías de enseñanza y evaluación adecuadas (nos referimos con ello al uso de métodos complementarios de los expositivos en la enseñanza, como la resolución de problemas, el estudio de casos, el uso de la pregunta, la discusión en clase, la elaboración de proyectos, el trabajo cooperativo, etc. que favorezcan la participación y el compromiso de los estudiantes, y a métodos formativos de evaluación que complementen a los sumativos y devuelvan feedback al alumno), los alumnos se decantan por más uso de enfoque profundo de aprendizaje, al contrario de lo que ocurre cuando se suscriben planteamientos centrados en la enseñanza y cuando los profesores se centran en la metodología expositiva sin otras alternativas y en el examen final como método de evaluación frente a otros procedimientos formativos, en que los alumnos utilizan enfoque más superficial. Estamos de acuerdo con Cuthbert (2005) en que la eficacia de estos planteamientos se incrementaría ayudando también a los estudiantes a reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

En la investigación anterior los alumnos eran de diferentes cursos que fueron seleccionados en función de la tipología docente de sus profesores, para confrontar la influencia de las diferentes tipologías de estos en el modo de aprender de sus alumnos; en la actual, cuyos datos hemos analizado, los alumnos lo eran de primer

curso, seleccionados en función de sus calificaciones de entrada en la universidad.

A modo de conclusión

A la vista de los resultados obtenidos y de su discusión, recogida en el apartado anterior, en este contexto, de entrada en la universidad, de adaptación a la misma y de potenciación de la excelencia, hay diversas iniciativas que se podrían implementar. Así, programas de acción tutorial y de acompañamiento en los primeros cursos —por parte de profesores y de alumnos con

experiencia—. También, programas de innovación con docentes especialmente competentes que utilicen metodologías de enseñanza más participativas y comprometidas para los estudiantes (en el apartado anterior hemos enumerado algunas alternativas, como ejemplo de lo que decimos), y procedimientos de evaluación formativos. Tales iniciativas podrían ayudar a desarrollar el enfoque profundo de nuestros estudiantes, a «fidelizarlos» con la universidad para evitar el abandono en los primeros años de las titulaciones, y a promover la excelencia. Es este un objetivo a analizar en posteriores investigaciones.

Notas

¹ «La excelencia en los estudiantes universitarios desde un enfoque longitudinal: Análisis de factores incidentes y diseño de un modelo de intervención», investigación aprobada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, en el marco del V Plan de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica convocatoria de 2009 (2010-2012) (Financiación Plan E, PGE) (código EDU2009/08518).

² Hemos elegido los dos primeros cursos porque ambos son fundamentales para la integración del alumno en la universidad. Primero es un curso crítico en que el alumno se encuentra con un entorno nuevo que no domina: nueva organización, nuevos profesores, nuevos métodos, nuevos compañeros, etc. Además es el curso con mayor fracaso en la universidad (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). Segundo todavía es un curso de ajuste: el alumno ya tiene una trayectoria en la universidad, pero todavía pueden surgir problemas, cambios de titulación, etc

³ Somos conscientes de que es cuestionable interpretar como estudiantes excelentes los que obtienen las mejores calificaciones, ya que se podrían utilizar otros indicadores. En todo caso es una decisión tomada por el equipo investigador que tiene que ver con la necesidad de fijar parámetros lo más objetivos posibles para la clasificación, como lo son las notas académicas.

⁴ Se trata de la investigación «Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje» (código SEC2003-06787/PSCE), aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España por medio de convocatoria pública de tipo competitivo, y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional).

Referencias bibliográficas

- ATO, M. y VALLEJO, G. (2007). *Diseños Experimentales en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- BIGGS, J. (1987 a). *Students Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (1987 b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (1988). Approaches to Learning ant to Essay Writing. En: R. SCHMECK (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press, 185-228.

- BIGGS, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J.; KEMBER, D. y LEUNG, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BIGGS, J. B. y TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd Edition). Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.
- BLIUC, A. M.; ELLIS, R. A.; GOODYEAR, P. y MUNTELE, D. (2011). The role of social identification as university student in learning: relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(5), 559-574.
- CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T.; ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12, 171-202.
- CUTHBERT, P. F. (2005). The students learning process: Learning Styles or Learning Approaches? *Teacher in Higher Education*, 10 (2), 235-249.
- DE LA FUENTE, J.; PICHARDO, M. C.; JUSTICIA, F. y BERBÉN, A. B. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), 705-711.
- DE MIGUEL, M. y ARIAS, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- DERONCK, N. G. (2007). *The impact of family structure and involvement on the college enrollment of potential first-generation college students*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, vol. 68 (5 A), 2007, 1827.
- ENTWISTLE, N. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30, 47-54.
- ENTWISTLE, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- ENTWISTLE, N.; HANLEY, M. y HOUNSELL, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V. y HOUNSELL, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. En: E. DE CORTE, L. VERSCHAFFEL, N. ENTWISTLE y J. VAN MERRIËNBOER (eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. Oxford: Elsevier Science, 89-107.
- ENTWISTLE, N. y PETERSON, E. (2004). Learning styles and approaches to studying. En: CH. SPIELBERGER (ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, vol. 2. Amsterdam: Elsevier, 537-542.
- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. Londres: Croom Helm.
- FORE, CH. L. (1998). *Factors influencing academic achievement among Native American college students*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, vol. 58 (8 B), 4522.
- GARGALLO, B. (2006). *Trabajo de investigación. Procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en el modo en que los universitarios afrontan el aprendizaje*. Manuscrito no publicado.
- GARGALLO, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- GARGALLO, B.; GARFELLA, P. R. y PÉREZ, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58 (3), 45-61.
- GOLDFINCH, J. y HUGHES, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8 (3), 259-273.

- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2000). Acceso desde la educación secundaria a la universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. En: J. CAJIDE, M. A. SANTOS y A. PORTO, *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago: Universidad de Santiago. Servicio de Publicaciones, 27-54.
- HOUNSELL, D. y HOUNSELL, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. En: N. J. ENTWISTLE y P. D. TOMLINSON (eds.), *Student Learning and University Teaching. British Journal of Educational Psychology Monographs*, Series II, Number 4. Leicester, UK: British Psychological Society, 91-111.
- KEMBER, D.; JAMIESON, Q. W.; POMFRET, M. y WONG, E. T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- MARTON, F. (1983). Beyond individual differences, *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976 a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976 b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- MCCUNE, V. y ENTWISTLE, N. (2011). *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.
- MELÉNDEZ, D. (2007). Un ejercicio de evaluación de las trayectorias escolares en la Universidad de Guadalajara. Comunicación presentada en el 6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: *El papel de la universidad en la transformación de la sociedad*. <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_111.pdf>. [Fecha de consulta: 17/Noviembre/2011].
- MUÑOZ, E. y GÓMEZ, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- PRITCHARD, M. E. WILSON, G. S. y YAMNITZ, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56 (1), 15-21.
- RAYLE, A. D. y CHUNG, K. (2007) Revisiting first-year college students' matting: Social support, academic stress, and the matting experience. *Journal of College Students Retention: Research, Theory and Practice*, 9 (1), 21-37.
- RUIZ, E.; HERNÁNDEZ PINA, M^a. F. y UREÑA, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 307-322.
- SALAS, R. (1999). *Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales en alumnos de la Universidad Austral de Chile*. Santiago: Universidad de Santiago.
- STRAYHORN, T. L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students. *NASPA Journal*, 43 (4), 82-111.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; VIEIRO, P.; CUEVAS, L. M.; RODRÍGUEZ, S. y BASPINO, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J.; SUÁREZ, J. M.; PIÑEIRO, I. y RODRÍGUEZ, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- ZEEGERS, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 11.

Abstract

Approaches to Learning in Excellent and Average University Students. Their Evolution Throughout the First Year of University

INTRODUCTION. In this paper we analyze the evolution in the learning approaches of two groups of first-year university students, one excellent and the other average, from a range of eleven degrees and nine colleges of the Polytechnical University of Valencia. These students were selected as excellent or average based on the marks they obtained on their University Entrance Exams. **METHODS.** We carried out a longitudinal study using quantitative analysis. The students answered the R-SPQ-2questionnaire (Biggs, Kember & Leung, 2001) that measures their learning approaches in three stages throughout the academic year, at the beginning, midway through and at the end of the year. **RESULTS.** The research findings allowed us to confirm that the surface approach was higher in average students and that the deep approach was higher in excellent students. They also corroborated the existence of evolutionary patterns: there was a slight increase in the surface approach in both groups of students and there was also a slight increase in the deep approach throughout the year. **DISCUSSION.** The increase of the surface approach during the first year of university is significant and requires contextual measures. It seems that the students' expectations during the process of adaptation to the new context are not met. Teachers therefore have an unavoidable duty in reexamining the way they manage teaching and assessment.

Key words: *University students, Learning approaches, Evolutionary study, Excellent students, Average students.*

Résumé

Approches de l'apprentissage chez les étudiants excellents et moyens. Leur évolution au cours de la première année d'études

INTRODUCTION. Le présent document analyse l'évolution des approches d'apprentissage de deux groupes d'étudiants, excellents et moyens, de onze degrés et neuf centres de l'Université Polytechnique de Valence, dans sa première année. Les étudiants ont été sélectionnés comme excellents et moyens par les notes de l'accès à l'université. **MÉTHODE.** La recherche a utilisé une conception longitudinale avec une méthodologie quantitative. Les élèves ont répondu au questionnaire CPE, de l'évaluation des approches d'apprentissage (Biggs, Kember et Leung, 2001), à trois points le long du parcours, au début, au milieu et à la fin de cours. **RÉSULTATS.** Les résultats ont confirmé que l'approche en surface chez les élèves moyens était plus élevée et que l'approche en profondeur était supérieure dans les étudiants excellents. Les résultats ont également corroboré l'existence de tendances évolutives avec une légère augmentation dans l'approche en surface dans les deux groupes d'étudiants et aussi de l'approche en profondeur au long de l'année. **DISCUSSION.** Le fait que l'approche en surface augmente au long de la première année à l'université est important et nécessite des mesures contextuelles. Il semble que l'élève ne parvient pas à répondre à leurs propres attentes dans le processus d'adaptation au nouveau contexte. Dans ce contexte, les enseignants ont des responsabilités inéluctables sur la façon de gérer l'enseignement et l'évaluation.

Mots clés: *Étudiants universitaires, Approches d'apprentissage, Étude sur le développement, Étudiants excellents, Étudiants moyens.*

Perfil profesional de los autores

Bernardo Gargallo López

Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2000 con un trabajo sobre estrategias de aprendizaje y también en 2002 con un trabajo sobre nuevas tecnologías y educación. Actualmente está investigando en estrategias de enseñanza y de estrategias de aprendizaje en la universidad, tema en que ha dirigido un proyecto de I+D+I y dirige actualmente otro, sobre la excelencia en los estudiantes universitarios.

Correo electrónico de contacto: bernardo.gargallo@uv.es

Gonzalo Almerich Cerveró

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2004. Miembro de la Unidad de Tecnología Educativa de la Universidad de Valencia. Su labor investigadora se centra en la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación; en el desarrollo y análisis de la metodología de la investigación educativa y en la medición educativa. Actualmente colabora como investigador en un proyecto sobre excelencia en la universidad.

Correo electrónico de contacto: gonzalo.almerich@uv.es

Jesús M. Suárez Rodríguez

Catedrático de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de Valencia. Coordinador de la Unidad de Tecnología Educativa (MIDE-UVEG) Su trabajo se centra en los elementos metodológicos, analíticos y de medición en los ámbitos de Ciencias Sociales y Salud. En los últimos años su línea de investigación prioritaria se centra en el impacto de las TIC en los diferentes niveles educativos. Ha recibido el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, junto al primer autor, en 2002 por un trabajo relacionado con el modelado del influjo de las TIC en los centros educativos

Correo electrónico de contacto: jesus.m.rodriguez@uv.es

Eloina García Félix

Asesora pedagógica en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), y profesora asociada del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Valencia. Es la responsable del Programa INTEGRA de la UPV y colabora en los programas de formación pedagógica dirigidos al profesorado universitario de diversas universidades españolas. Ha participado como investigadora en proyectos de I+D sobre conocimiento experto de los profesores universitarios y sobre aprendizaje universitario. Actualmente está desarrollando un proyecto sobre excelencia en los estudiantes universitarios.

Correo electrónico de contacto: algarcia@ice.upv.es

Cruz Pérez Pérez

Profesor Titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Sus temas de docencia e investigación actuales son las actitudes, los valores y la educación, la educación moral, el aprendizaje de

normas y las estrategias de enseñanza/aprendizaje. Dirige un grupo de investigación de la Universidad de Valencia sobre el tema de las competencias docentes del profesorado universitario.

Correo electrónico de contacto: cruz.perez@uv.es

Amparo Fernández March

Jefa de Sección de formación del profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV y profesora asociada del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Ha puesto en marcha los Programas de Formación Inicial pedagógica del profesorado universitario de la Universidad Politécnica de Valencia, así como los Proyectos de Innovación Educativa. Es Vicepresidenta para la zona europea del consejo de administración internacional de la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria (AIPU) desde julio de 1997 y Secretaria de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Su línea de investigación prioritaria está centrada en la Pedagogía Universitaria.

Correo electrónico de contacto: afernama@ice.upv.es

