

Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios

Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, José Carlos Núñez Pérez*, José Manuel Suárez Riveiro,
Isabel Piñeiro Aguín y Susana Rodríguez Martínez
Universidad de La Coruña y * Universidad de Oviedo

En este trabajo se analizan los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus diferencias en autoconcepto académico, capacidad percibida, persistencia ante las tareas, metas académicas, elección de tareas, capacidad de adaptación al contexto académico, expectativas de éxito y rendimiento académico. Para establecer los diferentes grupos de estudiantes universitarios, según el tipo de enfoque de aprendizaje que suelen adoptar, hemos utilizado el *cluster analysis*. Los resultados reflejan la existencia de tres *clusters*: el *cluster 1*, integrado por aquellos estudiantes con una escasa utilización de ambos enfoques de aprendizaje; el *cluster 2*, formado por estudiantes con predominio de un enfoque profundo; y el *cluster 3* formado por estudiantes con predominio de un enfoque superficial. El grupo de estudiantes con predominio de un enfoque profundo (*cluster 2*) presenta el mayor nivel de autoconcepto académico positivo, el mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles, expectativas de éxito, y rendimiento académico, y se fijan más en las características de la tarea y el estilo de enseñanza del profesor a la hora de estudiar.

Approaches to learning in university students. In this work university students' approaches to learning and their differences in academic self-concept, perceived ability, task persistence, academic goals, task election, adaptation ability to the academic environment, success expectations and academic achievement are analysed. We used a cluster analysis to establish different groups of university students, according to the type of learning approach adopted by them. Results showed the existence of three clusters: cluster 1 students expressed little use of both approaches; cluster 2 students expressed a deep approach predominance; and cluster 3 students expressed a superficial approach predominance. The students group with a predominance of deep approach (cluster 2) is characterized by the most positive academic self-concept, the highest levels of perceived ability, persistence, preference for difficult tasks, learning goals, success expectations, and academic achievement, and pay more attention to the task characteristics and the teaching styles when it comes to study.

Tomando como referencia los trabajos pioneros de Marton y sus colaboradores (ver Marton y Säljö, 1976a, 1976b), así como las aportaciones de Biggs (1987a, 1988, 1993) y de Entwistle (1988), los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Según Biggs (1988), cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones; una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988, 1993).

Estos enfoques o aproximaciones implican una interrelación entre las características personales y las reacciones inducidas por

las situaciones de aprendizaje. Esto quiere decir que aunque los individuos están predispuestos, por sus características personales, a adoptar preferentemente un determinado enfoque, también es verdad que determinadas situaciones estimulan, favorecen o inhiben la adopción de ciertos enfoques; se produce, pues, una interacción rasgo-situación. Por ello, aún pareciendo contradictorio, los enfoques de aprendizaje designan tanto la forma en que un estudiante, de manera consistente, se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, como la forma en que se enfrenta a una tarea particular en un momento determinado (Biggs, 1991). En el primer caso el enfoque de aprendizaje tendría un carácter más estable e independiente de la situación particular, mientras que en el segundo sería mucho más variables y dependiente de factores contextuales y situacionales en los que se produce dicho aprendizaje.

En estrecha relación con la intencionalidad manifestada en cada uno de los enfoques o aproximaciones al aprendizaje, algunos autores (ver p.ej, Entwistle, 1988; Entwistle y Kozeki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983) han constatado que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. La motivación intrínseca (o un alto grado de interés por el contenido y por su relevancia) parece estar muy relacionada con un enfoque profundo; cuando lo que predomina es el miedo al fracaso, el enfoque de aprendizaje suele ser superficial; y por último,

cuando lo predominante es una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico

También cada uno de los enfoques conduce, probablemente, a diferentes niveles de calidad en los resultados de aprendizaje. Así, mientras que los enfoques profundo y de logro parece estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores (ver p.ej., Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Biggs, 1987a). Sin embargo, debemos matizar lo anterior añadiendo que la relación entre enfoque profundo y altas calificaciones académicas no parece ser tan clara en otros estudios (ver p.ej., Ramsden, Martin y Bowden, 1989); en concreto, uno de los resultados del trabajo realizado por estos autores nos indica que un elevado motivo de logro es un buen predictor de altos resultados académicos, pero no así la estrategia de logro y el enfoque profundo; así mismo, encontraron una relación negativa entre enfoque superficial y resultados académicos. En cualquier caso, lo que sí parece claro es que los resultados más óptimos suelen producirse cuando la estrategia utilizada es congruente con el estado motivacional que predomina en el estudiante (Biggs, 1984, 1985).

De este modo, las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los tres enfoques de aprendizaje puede describirse en los siguientes términos: Aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma (motivo), pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del *enfoque superficial*. Algunos estudios han mostrado que los estudiantes que utilizan solamente el nivel superficial, es poco probable que obtengan resultados de aprendizaje de alta calidad (Van Rossum y Schenk, 1984; Watkins, 1983). Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente (motivo), desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del *enfoque profundo*. Además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado *enfoque de logro* (Biggs, 1988) o *enfoque estratégico* (Entwistle, 1988). Según Entwistle (1988), este enfoque implica una intención claramente definida; obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Por tanto, más que la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles. En los términos de la congruencia motivo-estrategia, planteada por Biggs (1988, 1993), el *enfoque de logro* implica realzar el «yo» y la autoestima a través del éxito (motivo), programando y organizando el tiempo y los recursos (estrategia) para conseguir altas calificaciones.

Un aspecto importante es que las estrategias implicadas en los enfoques profundo y superficial describen diferentes formas de compromiso e implicación del alumno en el aprendizaje, mientras que las estrategias implicadas en el enfoque de logro describen la

forma en que los estudiantes organizan el contexto temporal y espacial en el que se lleva a cabo dicho aprendizaje (Biggs, 1985; Cabanach, Barca, Valle, Porto Rioboo y Lema, 1993; Porto Rioboo, 1994). En este sentido, podemos considerar que mientras el enfoque profundo y superficial son, en cierta medida, excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro (motivo o intención de obtener altas calificaciones), combinado con un enfoque profundo o superficial.

En base a los postulados teóricos planteados con anterioridad, los principales objetivos de este trabajo se dirigen a conocer los tipos de enfoques de aprendizaje que utilizan preferentemente los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a los aprendizajes habituales que caracterizan este nivel educativo y sus características diferenciales respecto a determinadas variables motivacionales y académicas (p.ej., autoconcepto, metas académicas, elección de tareas, capacidad de adaptación al contexto académico, etc.).

Método

Sujetos

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable al no haber contestado a la pregunta en la que se les solicitaba esta información. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas. Delimitadas las carreras universitarias, el siguiente paso ha sido establecer la unidad muestral, que no es otra que cada uno de los grupos-clase de las diferentes carreras. En base a esto, hemos recurrido finalmente a un método de muestreo por conglomerados (donde la unidad de muestreo no es el individuo sino el grupo), seleccionándose aleatoriamente las unidades —conglomerados— que componen la muestra. De todas formas, como no todos los sujetos han contestado a todas las pruebas o algunos lo hicieron de forma incorrecta, a la hora de realizar los análisis estadísticos correspondientes, la «muestra productora de datos» (Fox, 1981) quedó integrada por un total de 536 sujetos.

Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje hemos recurrido al *Cuestionario del Proceso de Estudio (C.P.E.)*. Este cuestionario, cuyo nombre original es *Study Process Questionnaire (SPQ)* ha sido elaborado por Biggs (1987b) y traducido por Porto Rioboo (1994). Consta de 42 ítems que reproducen un modelo jerárquico de seis subescalas, tres motivacionales (superficial, profunda y logro) y tres estratégicas (superficial, profunda y logro), que confluyen en tres escalas que hacen referencia a los enfoques prototípicos (superficial, profundo y logro) (Porto Rioboo, 1994). A su vez, estos enfoques pueden combinarse dando lugar a los enfoques compuestos (superficial-logro y profundo-logro).

Con un objetivo meramente exploratorio, y con el fin de conocer la validez de constructo de este instrumento, hemos realizado inicialmente un análisis factorial (método de componentes principales, rotación varimax) del total de la escala, para intentar comprobar si la estructura factorial se correspondía con la postulada por el autor. Sin embargo, al no ser posible encontrar una estructura lógica y coherente que tuviera una cierta correspondencia con la fundamentación teórica de la misma, y debido a que en los estudios realizados por Biggs sobre el cuestionario no hemos encontrado análisis de estas características, optamos por seguir el mismo procedimiento utilizado por el autor (ver p.ej., Biggs, 1987a), que no es otro que llevar a cabo un análisis factorial de las subescalas (un total de seis, tres motivacionales y tres estratégicas) que componen el C.P.E.; procedimiento que se ha empleado también en otros trabajos que han analizado las propiedades psicométricas de este instrumento (ver p.ej., Porto Rioboo, 1994; Watkins y Regmi, 1990). A partir del análisis realizado nos encontramos con una solución factorial de dos factores que explican en conjunto el 67,5% de la varianza total. El primer factor, que explica el 37,2% de la varianza total, sería representativo del *enfoque profundo*, ya que está configurado por las dos subescalas profundas (motivo y estrategia) con un componente claro de estrategia de logro. El segundo factor representaría claramente el *enfoque superficial* (motivo y estrategia), con un componente de motivo de logro. Este factor explica el 30,3% de la varianza total. Estos resultados van en la línea de los aportados por Richardson (1994), que en una reciente revisión sobre este tema, coincide en señalar que existe evidencia de un enfoque u orientación hacia la comprensión del significado (enfoque profundo) y otro orientado hacia la reproducción (enfoque superficial); pero, en cambio, no hay demasiada consistencia para postular la existencia de un enfoque estratégico o de logro. Por lo que se refiere a los coeficientes de fiabilidad (« α » de Cronbach) de cada uno de los factores obtenidos, hemos encontrado que mientras el primer factor (enfoque profundo con un componente de estrategia de logro) presenta un índice de fiabilidad de .857, el segundo factor (enfoque superficial con un componente de motivo de logro) presenta un coeficiente de .775. El coeficiente de fiabilidad del total de la escala es de .801.

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.)* elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social. Los resultados de la fiabilidad de la escala nos proporcionan unos coeficientes (« α » de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables. Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) integrada por tres factores (que se corresponden con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total.

Por último, para el resto de variables consideradas se ha obtenido información a partir de las respuestas de los sujetos a una serie de ítems en los que se les planteaban diversas preguntas relativas a los contenidos concretos de cada variable. Las respuestas de los estudiantes se categorizaron en una escala en la que cada ítem

se puntuaba de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «totalmente en desacuerdo» y el 5 con «totalmente de acuerdo».

Diseño

En base a los objetivos o intereses de lo que pretendemos estudiar, de forma genérica, nuestro diseño es de naturaleza no experimental; en concreto, podríamos considerarlo como un diseño descriptivo mediante encuesta (en este último caso, y atendiendo a la forma de administrar el instrumento de recogida de información, hemos adoptado la técnica del cuestionario). Además del criterio del objetivo del investigador, y atendiendo al tipo de datos que se obtienen, el diseño de esta investigación responde a una estrategia de tipo transversal, ya que disponemos de una sola medida de las variables realizada en un único momento temporal.

Técnicas de análisis de datos

Para establecer los diferentes grupos o *clusters* de individuos según el tipo de enfoque de aprendizaje que los caracteriza hemos realizado un *cluster analysis* a partir de los dos factores que, según los datos de esta investigación, integran el «Cuestionario del Proceso de Estudio» (C.P.E). Aunque dentro de las dos grandes categorías del «análisis *cluster*», métodos jerárquicos y no jerárquicos, los más utilizados son los primeros; en nuestro caso optamos por un método no jerárquico (*quick cluster analysis*) porque respondía en su totalidad a los objetivos de la investigación. Después de haber establecido los diferentes grupos a través del *cluster analysis*, intentamos averiguar si existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a determinadas variables consideradas relevantes para el aprendizaje. Para ello, recurrimos a una serie de análisis de diferencias de medias calculadas mediante la prueba «t» de Student. Para la realización de los análisis estadísticos utilizamos el paquete estadístico SPSS para Windows —versión 6.1.2—.

Resultados

Con la intención de aportar información adicional que complemente la interpretación de los resultados del *cluster analysis*, debemos señalar que los datos descriptivos más destacados respecto a las variables que vamos a tomar como referencia para formar los distintos «clusters» son los siguientes: Variable «enfoque profundo (con estrategia de logro)»: media=65,84; desviación típica=10,21; puntuación mínima=41; puntuación máxima=99. Variable «enfoque superficial (con motivo de logro)»: media=62,82; desviación típica=9,83; puntuación mínima=32; puntuación máxima=93. Estos datos se corresponden con las puntuaciones obtenidas por la muestra total utilizada para realizar el *cluster analysis* (nº de casos válidos=536 sujetos).

Los resultados del *cluster analysis* (ver tabla 1) nos permiten identificar tres grupos de estudiantes que se diferencian en los enfoques de aprendizaje que utilizan de forma habitual cuando se enfrentan a las tareas y actividades académicas propias de la educación universitaria. El *cluster 1*, integrado por 193 sujetos, agrupa al 36% de estudiantes del total de la muestra y se caracteriza por una escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje. El *cluster 2*, formado por 141 sujetos, agrupa al 26,3% de estudiantes y se caracteriza por el predominio de un enfoque de aprendizaje profundo (con estrategia de logro). Por último, el *cluster 3*

está integrado por 202 sujetos (37,7%) y se caracteriza por el predominio de un enfoque de aprendizaje superficial (con motivo de logro). El principal criterio para elegir esta solución de tres conglomerados es que era la única que ofrecía una diferenciación relativamente clara y precisa de los distintos grupos de sujetos en función de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los enfoques de aprendizaje contemplados en la investigación.

Tabla 1

Análisis cluster (método «quick cluster analysis»). Variables: «enfoque profundo (con estrategia de logro)» y «enfoque superficial (con motivo de logro)» (Número de conglomerados: 3. Número de casos válidos: 536)

	Enfoque profundo (con estrategia de logro)	Enfoque superficial (con motivo de logro)	Número de casos	Porcentaje de casos
Cluster 1	59,233	56,357	193	36%
Cluster 2	78,645	54,882	141	26,3%
Cluster 3	63,539	71,336	202	37,7%

CLUSTER 1: Escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje.
 CLUSTER 2: Predominio de un enfoque de aprendizaje profundo.
 CLUSTER 3: Predominio de un enfoque de aprendizaje superficial.

Tabla 2

Diferencias de medias en «autoconcepto académico», «capacidad percibida» y «persistencia ante las tareas académicas» entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el *cluster analysis* (Cluster 1: Grupo de sujetos con escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje. Cluster 2: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje profundo. Cluster 3: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje superficial)

Variable	Grupos de enfoques	N	\bar{X}	Sx	t	n.s.
Autoconcepto académico	Cluster 1	193	3,25	0,59	-4,91	.000
	Cluster 2	139	3,57	0,59		
	Cluster 1	193	3,25	0,59	-1,40	.163
	Cluster 3	202	3,34	0,58		
	Cluster 2	139	3,57	0,59	3,69	.000
	Cluster 3	202	3,34	0,58		
Capacidad percibida	Cluster 1	193	3,89	0,82	-4,32	.000
	Cluster 2	140	4,27	0,74		
	Cluster 1	193	3,89	0,82	-0,12	.905
	Cluster 3	202	3,90	0,81		
	Cluster 2	140	4,27	0,74	4,29	.000
	Cluster 3	202	3,90	0,81		
Persistencia ante las tareas académicas	Cluster 1	191	3,90	0,94	-6,58	.000
	Cluster 2	140	4,53	0,74		
	Cluster 1	191	3,90	0,94	-1,72	.086
	Cluster 3	201	4,06	0,93		
	Cluster 2	140	4,53	0,74	4,95	.000
	Cluster 3	201	4,06	0,93		

Por lo que se refiere a las características diferenciales en autoconcepto académico, capacidad percibida y persistencia entre los tres grupos identificados en el *cluster analysis* (ver tabla 2), debemos destacar que el grupo de sujetos con predominio de un enfoque profundo (*cluster 2*) es el que presenta unos valores medios significativamente más altos que el resto de los grupos en las tres variables consideradas, es decir, tiene un autoconcepto académico más positivo, una mayor capacidad percibida, y muestra una persistencia más alta ante las tareas y actividades académicas. Así mismo, no se aprecian diferencias significativas en estas variables entre el grupo con predominio de un enfoque superficial (*cluster 3*) y el grupo con escasa utilización de ambos enfoques (*cluster 1*).

En cuanto a las diferencias en metas académicas (ver tabla 3), es de destacar que el grupo de estudiantes que adoptan preferentemente un enfoque profundo (*cluster 2*) presentan unas metas de aprendizaje significativamente más altas que el resto de los grupos. En concreto, aparecen diferencias significativas entre el *cluster 1* y el *cluster 2* ($t=-11,07$, $p=.000$) y entre el *cluster 2* y el *cluster 3* ($t=8,34$, $p=.000$). Al mismo tiempo, incluso el grupo de sujetos con predominio de un enfoque superficial (*cluster 3*) muestra unas puntuaciones medias en metas de aprendizaje significativamente más altas que las del grupo de estudiantes que integran el *cluster 1*. Por otro lado, tanto en las metas de logro como en las metas de refuerzo social, es el grupo con predominio de un enfoque superficial (*cluster 3*) el que presenta unos valores medios sig-

Tabla 3

Diferencias de medias en «metas académicas» entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el *cluster analysis* (Cluster 1: Grupo de sujetos con escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje. Cluster 2: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje profundo. Cluster 3: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje superficial)

Variable	Grupos de enfoques	N	\bar{X}	Sx	t	n.s.
Metas de aprendizaje	Cluster 1	192	3,22	0,58	-11,07	.000
	Cluster 2	141	3,91	0,55		
	Cluster 1	192	3,22	0,58	-3,03	.003
	Cluster 3	200	3,38	0,56		
	Cluster 2	141	3,91	0,55	8,34	.000
	Cluster 3	200	3,38	0,56		
Metas de logro	Cluster 1	193	3,84	0,73	-0,56	.573
	Cluster 2	141	3,89	0,80		
	Cluster 1	193	3,84	0,73	-10,04	.000
	Cluster 3	201	4,47	0,48		
	Cluster 2	141	3,89	0,80	-8,28	.000
	Cluster 3	201	4,47	0,48		
Metas de refuerzo social	Cluster 1	193	1,85	0,61	-0,33	.739
	Cluster 2	141	1,86	0,71		
	Cluster 1	193	1,85	0,61	-6,62	.000
	Cluster 3	201	2,30	0,75		
	Cluster 2	141	1,86	0,71	-5,38	.000
	Cluster 3	201	2,30	0,75		

nificativamente más altos en estas pautas motivacionales que el resto de los grupos, no habiendo diferencias significativas en estos dos tipos de metas entre los grupos de sujetos que forman el *cluster 1* y el *cluster 2*.

Por lo que respecta a la elección de tareas (ver tabla 4), mientras que el grupo de estudiantes que adopta predominantemente un enfoque profundo presenta una preferencia significativamente mayor que el resto de los grupos por aquellas tareas de alto nivel de dificultad, no parecen existir diferencias en la elección de este tipo de tareas entre los grupos 1 y 3. Por otro lado, son los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial (*cluster 3*) los que muestran una preferencia significativamente mayor que el resto de los grupos por aquellas tareas de mediana dificultad (ni muy fáciles ni muy difíciles). En cuanto a la elección de tareas fáciles, mientras que existen diferencias significativas entre el *cluster 1* y el *cluster 2* ($t=4,73$, $p=.000$) así como entre el *cluster 2* y el *cluster 3* ($t=-5,95$, $p=.000$), no parece haber diferencias significativas en la elección de este tipo de tareas entre el grupo 1 y el grupo 3.

En cuanto a la capacidad de adaptación al contexto académico (ver tabla 5), los estudiantes con predominio de un enfoque profundo son los que más tienen en cuenta el estilo de enseñanza y las características de las tareas en el momento de decidir qué tipo de estrategias de aprendizaje y estudio deben emplear en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no parecen existir diferencias significati-

vas entre el *cluster 1* y el *cluster 3* en estas dos variables. Por otra parte, el grupo de estudiantes con predominio de un enfoque superficial (*cluster 3*) toma más en consideración su percepción de los criterios de evaluación a la hora de estudiar que el grupo de sujetos con predominio de un enfoque profundo (*cluster 2*). No obstante, no se aprecian diferencias significativas en la percepción de los criterios de evaluación entre el *cluster 1* y el resto de los *clusters*.

En cuanto a las expectativas de éxito y al rendimiento académico (ver tabla 6), los resultados indican que los estudiantes que adoptan predominantemente un enfoque profundo (*cluster 2*) presentan unas expectativas de éxito y un rendimiento académico significativamente más altos que el grupos de sujetos que adopta preferentemente un enfoque superficial (*cluster 3*) y que el grupo con escasa utilización de ambos tipos de enfoques (*cluster 1*). Al mismo tiempo, los resultados muestran que no parece haber diferencias significativas en estas variables entre estos dos grupos (*cluster 1* y *cluster 3*).

Discusión

Los resultados del *cluster analysis* nos proporcionan indicios de la existencia de dos grupos de estudiantes universitarios (*cluster 2* y *cluster 3*) que se diferencian por el tipo de enfoque de aprendizaje que utilizan preferentemente cuando se enfrentan a los aprendizajes habituales de este nivel educativo, y de un tercero

Tabla 4

Diferencias de medias en «elección de tareas» entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el *cluster analysis* (*Cluster 1*: Grupo de sujetos con escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje. *Cluster 2*: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje profundo. *Cluster 3*: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje superficial)

Variable	Grupos de enfoques	N	\bar{X}	Sx	t	n.s.	
Elección tareas difíciles	Cluster 1	193	2,43	1,06	-4,85	.000	
	Cluster 2	140	2,99	1,03			
	Cluster 1	193	2,43	1,06			
	Cluster 3	Cluster 3	202	2,48	0,98	-0,54	.592
		Cluster 2	140	2,99	1,03		
		Cluster 3	202	2,48	0,98		
Elección tareas dificultad media	Cluster 1	192	3,97	1,02	1,67	.095	
	Cluster 2	141	3,78	1,07			
	Cluster 1	192	3,97	1,02			
	Cluster 3	Cluster 3	202	4,21	0,90	-2,42	.016
		Cluster 2	141	3,78	1,07		
		Cluster 3	202	4,21	0,90		
Elección tareas fáciles	Cluster 1	192	2,51	1,13	4,73	.000	
	Cluster 2	140	1,95	1,00			
	Cluster 1	192	2,51	1,13			
	Cluster 3	Cluster 3	202	2,73	1,30	-1,73	.085
		Cluster 2	140	1,95	1,00		
		Cluster 3	202	2,73	1,30		

Tabla 5

Diferencias de medias en «capacidad de adaptación al contexto académico» entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el *cluster analysis* (*Cluster 1*: Grupo de sujetos con escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje. *Cluster 2*: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje profundo. *Cluster 3*: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje superficial)

Variable	Grupos de enfoques	N	\bar{X}	Sx	t	n.s.	
Percepción del estilo de enseñanza	Cluster 1	191	3,62	1,05	-3,30	.001	
	Cluster 2	141	4,01	1,04			
	Cluster 1	191	3,62	1,05			
	Cluster 3	Cluster 3	200	3,60	1,04	0,27	.790
		Cluster 2	141	4,01	1,04		
		Cluster 3	200	3,60	1,04		
Análisis de las características de las tareas	Cluster 1	191	3,49	0,97	-5,79	.000	
	Cluster 2	141	4,11	0,94			
	Cluster 1	191	3,49	0,97			
	Cluster 3	Cluster 3	200	3,49	1,01	-0,03	.977
		Cluster 2	141	4,11	0,94		
		Cluster 3	200	3,49	1,01		
Percepción de los criterios de evaluación	Cluster 1	192	3,60	0,92	1,13	.260	
	Cluster 2	141	3,48	1,12			
	Cluster 1	192	3,60	0,92			
	Cluster 3	Cluster 3	201	3,72	0,95	-1,18	.237
		Cluster 2	141	3,48	1,12		
		Cluster 3	201	3,72	0,95		

(*cluster 1*) que no adopta preferentemente ninguno de los dos enfoques prototípicos. Las características que pueden definir a este grupo (*cluster 1*), probablemente tiene una cierta correspondencia con lo que algunos estudios sobre motivación denominan «metas de evitación del trabajo» (*work-avoidant goals*), que representa un tipo de orientación motivacional identificada en contextos académicos que se diferencia de los dos tipos de metas habitualmente consideradas (aprendizaje y rendimiento). Algunos autores que han estudiado este tipo de metas —metas de evitación del trabajo— (ver p.ej., Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Nolen, 1988) afirman que mientras las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento representan distintas maneras de acercarse a la motivación, las metas de evitación del trabajo representan una forma de evitar la motivación (Meece y Holt, 1993). En este sentido, en el caso de los enfoques de aprendizaje que caracterizan cada uno de los *clusters* identificados, es el *cluster 1* el que puede tener una cierta similitud con la tendencia a evitar la motivación y la implicación del estudiante en el aprendizaje tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible.

Por lo que se refiere a las características diferenciales entre cada uno de los grupos respecto a las variables motivacionales y académicas consideradas, podemos destacar los siguientes aspectos. En primer lugar, son los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo (*cluster 2*) los que muestran un autoconcepto académico más positivo y una capacidad percibida más alta que el resto de los grupos. En cierto modo, el alto grado de interés intrínseco, asociado con una fuerte implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje poniendo en marcha estrategias dirigidas a la comprensión significativa de nuevos conocimientos precisa, entre otras cosas, de un cierto grado de confianza por parte del estudiante en sus propias posibilidades y capacidades que le permitan no sólo tener unas intenciones y motivos sobre lo que quiere conseguir, sino también creer que es capaz de lograr esos objetivos

utilizando diversos recursos cognitivos disponibles; y para ello, una de las condiciones básicas es el tener una alta capacidad percibida y una consideración positiva de sí mismo como estudiante (para ver la relevancia del autoconcepto en el aprendizaje escolar, pueden consultarse los trabajos de González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Núñez et al., 1998). Si a esto le añadimos que el grupo de estudiantes con predominio de un enfoque profundo (*cluster 2*) también presenta unos niveles más altos de persistencia ante las tareas académicas que el resto de los grupos, sus posibilidades personales para conseguir aprendizajes comprensivos y significativos se ven considerablemente incrementadas. No podemos olvidar la estrecha relación que mantiene el enfoque profundo con factores personales como el «locus de control» y la autoestima (Biggs, 1987a, 1993; Watkins, 1987). En un estudio reciente en el que se trataba de comprobar la viabilidad de un modelo causal explicativo del rendimiento académico (ver Valle, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1998), se encontró que tanto el autoconcepto académico como la capacidad percibida presentaban un efecto positivo y significativo sobre la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo, no existiendo ninguna influencia significativa sobre el enfoque superficial.

En cuanto a las diferencias a nivel motivacional (metas académicas), lo más destacable de los resultados obtenidos es que parece existir una clara correspondencia entre el predominio de un enfoque de aprendizaje profundo con el hecho de mostrar unas patrones motivacionales de naturaleza intrínseca (metas de aprendizaje), y el predominio de un enfoque superficial con el hecho de mostrar unas pautas motivacionales de carácter extrínseco (metas de logro y metas de refuerzo social). No es preciso insistir en que el componente motivacional del enfoque profundo es de naturaleza intrínseca (Cabanach, 1997), mientras que el del enfoque superficial es extrínseco (motivo superficial y motivo de logro); con lo cual, no parece extraño que las diferencias entre los dos grupos en cuanto a las metas académicas vayan en esta dirección.

El grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo (*cluster 2*) suelen mostrar una preferencia mayor por aquellas tareas de alto nivel de dificultad que suponen un cierto reto y desafío y, aunque el riesgo de fracaso sea mayor, el valor y las consecuencias que pueden tener de cara al aprendizaje y mejora de los conocimientos también es muy alto. Por otra parte, los sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial prefieren implicarse en tareas de dificultad media y en tareas fáciles. Debemos recordar que uno de los motivos predominantes en el enfoque superficial es el obtener notas lo más altas posibles (motivo de logro), con lo cual, la resolución de las diferentes tareas resulta de extraordinario valor para estos sujetos, ya que constituye un medio importante para poder conseguir ese objetivo. No obstante, como también dentro de este enfoque se encuentra integrado el motivo y la estrategia superficial, caracterizados por cumplir los requisitos mínimos de la tarea limitándose a descubrir los aspectos esenciales de la misma para reproducirlos en el momento oportuno, esto lleva a que se produzca una situación un tanto paradójica; por un lado, el sujeto tiene un gran interés en conseguir buenas calificaciones, por otro, no desea implicarse excesivamente en la resolución de la tarea por un cierto temor al fracaso y porque las estrategias correspondientes no garantizan la consecución del éxito en todas las tareas —unas son más difíciles que otras—. Por eso, aunque el deseo de éxito es muy importante, también entran en juego las expectativas que tienen los sujetos de conseguirlo; y, en este caso, tanto en las tareas de dificultad media como en las tareas fáciles

Tabla 6

Diferencias de medias en «expectativas de éxito» y «rendimiento académico» entre los grupos de enfoques de aprendizaje identificados en el *cluster analysis* (*Cluster 1*: Grupo de sujetos con escasa utilización de ambos tipos de enfoques de aprendizaje. *Cluster 2*: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje profundo. *Cluster 3*: Grupo de sujetos con predominio de un enfoque de aprendizaje superficial)

Variable	Grupos de enfoques	N	\bar{X}	Sx	t	n.s.
Expectativas de éxito	Cluster 1	182	3,70	0,62	-4,94	.000
	Cluster 2	129	4,08	0,72		
	Cluster 1	182	3,70	0,62	-0,77	.441
	Cluster 3	178	3,75	0,72		
	Cluster 2	129	4,08	0,72		
		Cluster 3	178	3,75	0,72	3,87
Rendimiento académico	Cluster 1	183	3,38	0,80	-3,72	.000
	Cluster 2	129	3,70	0,67		
	Cluster 1	183	3,38	0,80	-0,92	.358
	Cluster 3	178	3,45	0,81		
	Cluster 2	129	3,70	0,67		
		Cluster 3	178	3,45	0,81	2,78

les la esperanza de éxito siempre es mayor que en las tareas difíciles, donde el miedo al fracaso condiciona en gran medida que estos sujetos no presenten un alto grado de preferencia por las mismas, aunque el valor que puede tener para ellos el resolver con éxito una tarea de estas características sea muy alto.

Las diferencias en la capacidad de adaptación al contexto académico reflejan con bastante nitidez algunos de los parámetros básicos que distinguen al enfoque profundo del enfoque superficial. Si la variable «percepción de los criterios de evaluación» hace referencia al hecho de adaptar la forma de estudiar en función de la percepción que tenga el estudiante de cómo le van a evaluar, y el enfoque superficial (con motivo de logro) se caracteriza por un deseo de obtener unas altas calificaciones (motivo de logro) cumpliendo los requisitos mínimos de la tarea limitándose a centrarse en lo esencial y reproducirlo en el momento oportuno a través de un aprendizaje repetitivo, parece bastante lógico que el grupo de estudiantes con predominio de un enfoque superficial (*cluster 3*) sea el que se fije más en dichos criterios de evaluación. Si un estudiante pretende obtener logros académicos lo más altos posibles, pero al mismo tiempo, no desea implicarse activamente en su proceso de aprendizaje poniendo en marcha altos niveles de esfuerzo y capacidad por un cierto temor o miedo a fracasar, una de las posibles tácticas que puede utilizar si quiere conseguir su objetivo consiste en intentar predecir a través de la información que percibe dentro del contexto de enseñanza/aprendizaje cuáles van a ser los criterios de evaluación y el tipo de examen, junto con las exigencias concretas de cada profesor en particular; y a partir de ahí, intentar adaptar su forma de estudiar a aquellos aspectos que él percibe como esenciales para garantizar unos buenos resultados, siempre y cuando ello no implique demasiado esfuerzo e implicación personal en el proceso de aprendizaje (Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez Martínez y Núñez, 1999; Valle et al., 1998).

En lo que se refiere a las diferencias en la percepción del estilo de enseñanza y en el análisis de las características de las tareas, el hecho de que sea el grupo de estudiantes con predominio de un enfoque profundo el que más tenga en cuenta estas dos variables en su proceso de aprendizaje nos lleva a retomar algunas de las características básicas de este enfoque que nos pueden servir para ofrecer un explicación ajustada a los resultados encontrados. Es evidente que un análisis profundo y detallado de las características de la tarea, de su nivel de dificultad, de los pasos que se deben seguir en su resolución, de las estrategias a utilizar, etc. lleva consigo una importante actividad metacognitiva relacionada con el aprendizaje (lo que Biggs, 1985, denomina «meta-aprendizaje»), y es en el enfoque profundo donde se produce el nivel más alto de meta-aprendizaje (Biggs, 1985, 1987a). Por lo que respecta a la percepción del estilo de enseñanza como factor determinante de la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio, numerosos autores han puesto de manifiesto la enorme trascendencia que tienen las percepciones de contexto académico (p.ej., el método de enseñanza) sobre la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje (ver p.ej., Laurillard, 1979; Biggs, 1993; Ramsden, 1988, Selmes, 1988). Finalmente, todo parece indicar que aquellos sujetos que adoptan predominantemente un enfoque profundo (*cluster 2*) tienen unas mayores expectativas de éxito ante las diversas tareas y muestran unos niveles de rendimiento académico significativamente más altos que el resto de los grupos. Al mismo tiempo, no parece haber diferencias significativas en estas dos variables entre los grupos de sujetos que integran el *cluster 1* y el *cluster 3*. Es posible que este último resultado esté condicionado por los efectos contrapuestos de los dos componentes motivacionales que integran el enfoque superficial (motivo de logro y miedo al fracaso), lo que trae como consecuencia que no existan diferencias entre el grupo de sujetos que adoptan predominantemente un enfoque superficial (*cluster 3*) y el grupo que presenta puntuaciones bajas en ambos enfoques (*cluster 1*).

Referencias

- Biggs, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. En J.R. Kirby (ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando, FL: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C. (Edic. orig.: 1987).
- Entwistle, N.J. y Kozéki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying and attainment among british and hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Cabanach, R.G. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5-39.
- Cabanach, R.G., Barca, A., Valle, A., Porto Rioboo, A. y Lema, S. (1993). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: Las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. En F. Vicente Castro (ed.), *Psicología de la educación y del desarrollo*. Vol. 2. Badajoz: Psicoex.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez Martínez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Laurillard, D.M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Marion, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marion, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Marion, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M y Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Porto Rioboo, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. En R.R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Ramsden, P., Martin, E. y Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 129-142.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/M.E.C. (Edic. orig.: 1987).
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y González-Pianda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Watkins, D. (1987). Academic locus of control: A relevant variable at tertiary level. *Higher Education*, 16, 221-229.
- Watkins, D. y Regmi, M. (1990). An investigation to the approach to learning of nepalese tertiary students. *Higher Education*, 20, 459-470.

Aceptado el 26 de enero de 2000