



[Cierre de edición 01 de mayo del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico

### Approaches for University Students and their Relationship to Academic Performance

*Evelyn Fernández-Castillo*<sup>1</sup>

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas  
Santa Clara, Cuba  
[efernandez@uclv.edu.cu](mailto:efernandez@uclv.edu.cu)

*Zaida Irene Nieves-Achón*<sup>2</sup>

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas  
Santa Clara, Cuba  
[yoliviay@gmail.com](mailto:yoliviay@gmail.com)

Recibido 26 de febrero de 2014 • Corregido 12 de enero de 2015 • Aceptado 27 de abril de 2015

*Resumen.* La forma en que el estudiantado percibe la tarea de aprendizaje se encuentra influenciada por múltiples factores. El presente estudio se dirigió al establecimiento de relaciones entre los enfoques de aprendizaje, el rendimiento y el año académico en una muestra de estudiantes universitarios de diferentes cursos de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Se realizó un estudio ex post facto. Se utilizó una muestra de trabajo probabilística, a partir de muestreo aleatorio simple que incluyó a 524 estudiantes universitarios a los que se le aplicó el Cuestionario de Procesos de Estudio. A partir de análisis de varianza (MANOVA y ANOVA) y análisis de *clústers* se evidenciaron asociaciones entre un enfoque profundo en el aprendizaje y mayor rendimiento académico. Los análisis mostraron diferencias en la utilización de los enfoques de aprendizaje en los diferentes cursos, con un predominio del enfoque superficial.

*Palabras claves.* Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico, curso académico, estudiantado universitario.

*Abstract.* The way students perceive learning is influenced by multiple factors. The present study aimed at establishing relationships between the learning approaches, academic performance, and the academic year in a sample of students from different courses of Universidad Central "Marta Abreu", Las Villas. For this ex post facto study, a probabilistic sample was used based on a simple random sampling of 524 university students who participated in the Study Process Questionnaire. The analysis of variance (MANOVA and ANOVA) and the analysis of clusters reported associations between a deep approach to learning and a better academic performance. These analyses showed differences in the learning approach in the different courses, predominantly a soft approach.

*Keywords.* Learning approaches, academic performance, academic year, university students.

<sup>1</sup> Licenciada en psicología. Máster en Psicopedagogía. Profesora del Departamento de Psicología.

<sup>2</sup> Licenciada en psicología. Máster en Ciencias Pedagógicas. Doctora en Ciencias Pedagógicas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

La educación superior se enfrenta a una situación diferente respecto a etapas anteriores donde las principales preocupaciones se centraban en cómo garantizar que el proceso de enseñanza se realizara con una óptima calidad.

El rápido desarrollo tecnológico y del conocimiento científico exigen que las misiones de las instituciones educativas varíen sustentándose en las necesidades, las demandas, las posibilidades y los contextos sociales (Álvarez, Rodríguez e Inda, 2012). Para ello el cambio debe orientarse de una visión de solo transmisión de conocimientos a una formación de habilidades y competencias (Avello et al., 2014; Climent, 2014), para que sea el alumnado quien gestione y construya su propio conocimiento.

Los enfoques de aprendizajes constituyen un eje central para el trabajo en la búsqueda de esta meta, entendiéndose como procesos que surgen a partir de las percepciones que tiene el estudiantado de las tareas académicas, y donde se relacionan elementos del contexto y personales (Biggs, 1987, 1988). Los enfoques de aprendizajes se caracterizan por ser flexibles y se modifican a partir de la influencia educativa.

Se configuran a partir de la relación entre motivos y estrategias. El estudiantado puede adoptar un enfoque superficial caracterizado por estrategias memorísticas y reproductivas donde se fragmenta el conocimiento y la motivación se estructura a partir de elementos externos; o un enfoque profundo orientado a la comprensión del conocimiento y la interrelación con materias precedentes o que se imparten durante el mismo curso, comprometiéndose con la tarea y haciendo uso de los procesos de aprendizaje necesarios para la realizarla de forma apropiada (Biggs, 1987, 1988, 1993; Biggs, Kember y Leung, 2001; Monroy y Hernández-Pina, 2014).

Los enfoques de aprendizaje son considerados como un constructo integrativo (Vanthournout, Coertjens, Gijbels, Donche y Petegem, 2013) y las investigaciones se han orientado a la búsqueda de relaciones entre los enfoques de aprendizajes predominantes y el rendimiento académico (Cano y Berbén, 2009; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Hernández-Moreno, 2010; Zuffianò et al., 2013).

Se ha evidenciado que el alumnado difiere entre sí, en cuanto a la preferencia de un tipo de enfoque u otro en función del año académico y de su experiencia (Zeegers, 2001).

Se asume que los enfoques de aprendizaje tienen una repercusión directa en la calidad de los aprendizajes de los grupos estudiantiles universitarios. Su diagnóstico posibilita una mayor comprensión del proceso enseñanza- aprendizaje, lo que puede ayudar significativamente a su mejora y perfeccionamiento.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, el presente estudio se dirigió a relacionar los enfoques de aprendizaje con variables como el rendimiento académico. Igualmente, se analiza la relación entre los enfoques de aprendizaje y el curso académico en una muestra de estudiantes universitarios.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico en el marco del modelo tres P: Presagio, proceso y producto

El papel protagónico del estudiantado como agente activo de su aprendizaje ha sido uno de los cambios que ha tenido lugar en la educación superior. Son numerosas las investigaciones que en diferentes contextos se han llevado a cabo para el estudio de los procesos de aprendizaje (Loyens, Gijbels, Coertjens y Côté<sup>c</sup>, 2013; Vanthournout, et al., 2013; Vázquez-Martínez, 2013).

La teoría de Biggs (1987), por su gran coherencia teórica-metodológica, constituye una de las más aplicadas en la actualidad al abordar el estudio de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Ofrece un modelo donde se recogen diferentes variables que influyen de forma sistémica en los procesos de aprendizaje y cuenta con recursos metodológicos como el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. Dicho instrumento se ha utilizado en diferentes escenarios educativos por su eficacia en la exploración de los enfoques de aprendizaje (Taher y Jin, 2011).

Originalmente Dunkin y Bidle (1974, citados por Rosário et al., 2005) establecieron “un modelo que describía el proceso de aprendizaje y el funcionamiento de un aula en tres fases: *presagio, proceso y producto*” (p. 1). El modelo fue adaptado por Biggs (1993) para representar la perspectiva estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asume como referente la teoría de procesamiento de la información. Centra su interés en la descripción de tres vías o dimensiones a partir de las cuales se puede producir el aprendizaje: un enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque de logro. A partir de los resultados investigativos en diferentes contextos de educación superior se identifican fundamentalmente el enfoque profundo y el superficial (Biggs et al., 2001; Richardson, 1994).

Los enfoques de aprendizaje emergen a partir de la interacción entre los motivos, que comprenden características personalógicas y situacionales, y las estrategias, las cuales surgen de los estados motivacionales y las exigencias de la tarea (Cano, 1999, citado en Rodríguez, 2005). Esta interacción se produce mediante procesos metacognitivos (Gargallo, et al., 2006).

Cada una de las formas de abordar el aprendizaje surge a partir de la interacción de diferentes variables que se encuentran dentro del modelo teórico del aprendizaje de la propuesta de Biggs (1988, 1993): “Modelo 3P: Presagio, proceso y producto del aprendizaje”.

En este esquema se sustentan las variables relativas al ámbito del proceso de aprendizaje que median o intervienen la relación entre factores de tipo personal del alumnado y situacionales con el rendimiento académico. Un cambio en alguna de las partes del sistema produce cambios en el resto de sus partes (Biggs et al., 2001). Los factores de *presagio*, conocidos también como de pronóstico (Biggs, 2005), “interactúan en el nivel del proceso para determinar las actividades inmediatas del estudiante relacionadas con el aprendizaje, en cuanto enfoques del mismo” (p. 37).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Dentro del modelo y en estrecha relación con estos elementos, se identifican los factores de *proceso*, refiriéndose al modo en que el estudiantado aborda las tareas de aprendizaje a partir de los dos enfoques de aprendizaje, anteriormente descritos (González-Cabanach, 1997; Rodríguez, Padilla y Esquivel, 2007; Valle et al., 1997).

Es el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, el escenario donde se configuran los enfoques que darán lugar a los resultados del proceso, los cuales se recogen en el tercer grupo de factores que Biggs (1993) concibe en su modelo. Los factores *producto* se identifican con resultados del aprendizaje no solo en términos cualitativos o cuantitativos, sino también afectivos (Andrés, Solanas y Salafranca, 2012; Batista et al., 2011; Maquilón y Hernández, 2011; Omar, 2004).

Según Biggs (2005), la enseñanza está dirigida a obtener un aprendizaje universitario de calidad. La meta es lograr que el alumnado comprenda lo que se le está enseñando.

Por la actualidad de este tema, algunas investigaciones se han orientado hacia la búsqueda de relaciones entre los enfoques de aprendizajes predominantes y el rendimiento académico (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Gargallo et al., 2006), entendiéndose este último como el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, expresadas en términos cuantitativos (Echavarri, Godoy, y Olaz, 2007; Felman et al., 2008).

En Cuba se encuentra un estudio exploratorio-descriptivo realizado por Hernández-Moreno (2010), donde se determinaron correlaciones entre estas variables en estudiantes y egresados de la carrera de Estudios Socioculturales en la provincia de Cienfuegos. Se obtuvo como resultado que existe una evidente coherencia entre el modo de abordar las tareas de aprendizaje y las evidencias en los productos o respuestas ante estas. Estudiantes que utilizan un enfoque profundo de aprendizaje obtienen, generalmente, resultados satisfactorios. Por lo general, las correlaciones entre el rendimiento académico y las competencias también resultaron significativas, lo cual demuestra la interrelación que ocurre entre ambas variables.

Un estudio similar (Sarzoza, 2007) realizó una exploración de estas variables en estudiantes de las carreras de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Se obtuvieron resultados similares: los enfoques de aprendizaje correlacionan positivamente con el rendimiento académico, y con la significancia y el nivel de las competencias genéricas estudiadas.

Estos resultados también son avalados por investigaciones (Gargallo et al., 2006), donde, a partir de análisis multivariados, se prueba la relación entre los enfoques y el rendimiento académico.



## Aspectos metodológicos del estudio

### Participantes

Se seleccionó una muestra probabilística a partir de la población estudiantil universitaria del curso 2011-2012 (N= 5231). Se establecieron como criterios de inclusión: estudiantes que accedieran voluntariamente a participar en el estudio y que pertenecieran a la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas.

La muestra quedó conformada por 524 estudiantes universitarios. De acuerdo con la edad, con predominio de estudiantes entre 18-20 años (M= 20.3; SD=1.59). El 49.9% quedó conformada por mujeres, mientras que los hombres representaron el 50.1%. En cuanto a la distribución por curso académico, se buscó que la representatividad se ubicara en el primer y tercer año por constituir dos momentos diferentes dentro del proceso de formación profesional en la educación superior (tabla 1).

Tabla 1

*Distribución de estudiantes de acuerdo con el año académico*

Facultad	Total (%)	%
1ro	223	43.4%
2do	56	10.9%
3ro	184	35.8%
4to	38	7.4%
5to	13	2.5%

Leyenda: Total (%) = Cantidad de estudiantes que conformaron la muestra (%) según facultad y año académico



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Materiales

Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) o Cuestionario de procesos de estudio (CPE), creado por (Biggs, 1987). En principio el instrumento contaba con 42 ítems. Luego se realizó una revisión de este hasta quedar conformado por 20 ítems (Biggs et al., 2001). Fue traducido al español por De la Fuente y Martínez (2003) y validado para la población cubana (Fernández-Castillo, Nieves-Achón y Grau-Ábalos, 2013). Este instrumento consta de 20 afirmaciones, divididas en dos escalas que corresponden a los enfoques superficial y profundo. De la misma manera se encuentran presentes cuatro subescalas: las estrategias y motivos de nivel superficial y las estrategias y motivos de nivel profundo. El propósito del instrumento es medir los componentes que caracterizan a cada uno de los enfoques de aprendizaje (motivos y estrategias) y determinar a cuál de ellos corresponde.

## Procedimientos

El alumnado recibió las instrucciones para llenar el cuestionario en el horario de clases, en sus aulas, fueron dadas por un miembro del equipo de investigación. Como norma el profesor encargado permaneció en el aula. Se pidió el consentimiento informado de los participantes, con el objetivo de garantizar su voluntariedad y la confidencialidad de la información recogida. Los estudiantes que participaron en la investigación cumplieron el cuestionario y el resto de los datos sociodemográficos y académicos solicitados.

## Análisis de datos

Se realizaron procedimientos como la técnica de conformación de conglomerados en dos pasos (Two Step Clustering) con un criterio bayesiano de información que determina el número óptimo de conglomerados a formar.

Se realizaron análisis de varianza (MANOVA y ANOVA) utilizando las dimensiones y los años académicos. En el análisis de los datos se utilizaron tests post-hoc de rangos de Scheffe, para distinguir las diferencias más honestamente significativas por parejas y conformar, conservadoramente, subgrupos homogéneos. En general, en todos los tests de comparación de grupos, se consideró que hay diferencias significativas si la significación del test resulta  $<.05$  como también se rechaza normalidad si ocurre que la significación del test de Kolmogorov-Smirnov resulta menor que este umbral. Si la significación resulta  $<.01$ , el test se considera altamente significativo. Por el contrario, si la significación es  $>.05$ , pero es  $<.01$  se considera medianamente significativo.



## Resultados

Al analizar los resultados obtenidos a partir de los 20 ítems del *Cuestionario de procesos de estudio* en la muestra estudiada se conformaron diferentes grupos. Intervinieron 508 de los 524 casos porque en 16 de la muestra general había datos ausentes.

El clúster 1 es el que muestra resultados mejores (113 estudiantes) y el clúster 3 los peores (130). En tanto el clúster 2, que es el mayoritario (265), muestra resultados intermedios en todos los ítems.

Como parte de este análisis se hacen corresponder estos resultados con tres grupos formados a partir del promedio del índice académico en categorías similares: Alto (1) Medio (2) y Bajo (3).

Estudiantes con mayor promedio académico tienden a estar en los clusters 1 y 2; estudiantes ubicados en los valores promedios del rendimiento académico tienden a estar mayoritariamente en el clúster 2, mientras que los encuestados clasificados en el grupo de bajo promedio académico en la muestra, tienden a estar en los clusters 2 o 3. La asociación según el test exacto de Fisher es altamente significativa ( $p < .01$ ) y la asociación no paramétrica de tendencia a la "diagonalidad" medida por la Lambda y la Tau de Goodman y Kruskal es en ambos tests, altamente significativa ( $p < .01$ ).

Tabla 2

*Correspondencia de los clusters formados por las respuestas al Cuestionario de procesos de estudio con el rendimiento académico. Identificación definitiva de los clusters*

Grupos (RA)		Número de conglomerados			
		1	2	3	Total
Alto M = 4.49	Cantidad	64	89	23	176
	%	36,4%	50,6%	13,1%	100%
Medio M = 4.20	Cantidad	29	101	51	181
	%	11,0%	55,8%	28,2%	100%
Bajo M = 3.39	Cantidad	18	74	56	148
	%	12,2%	50,0%	37,8%	100%
Total	Cantidad	111	264	130	505
	%	22,0%	52,3%	25,7%	100%

Sig. De MonteCarlo para el test exacto de Fisher: 0,000



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Los resultados del MANOVA muestran que los dos estadígrafos utilizados (la Lambda de Wilks y la Traza de Hotelling) encuentran diferencias significativas ( $p < .01$ ) en las dos dimensiones consideradas conjuntamente entre los tres grupos de acuerdo con el rendimiento académico.

El análisis de varianza clásico para cada una de las dimensiones por separado comprueba la significación de la diferencia de ambas ( $p < .01$ ) entre los tres niveles de rendimiento académico.

Se forman los subconjuntos homogéneos para cada dimensión con un umbral de significación de ( $p < .05$ ). Para el enfoque profundo se forman dos subconjuntos, uno con los grupos de acuerdo al rendimiento académico Bajo y Medio y el otro con el grupo catalogado como Alto, que tiene el valor promedio superior. El enfoque superficial muestra dos subconjuntos, en el primero están el grupo de Bajo y Medio y en el segundo están los grupos de Bajo y Alto, de manera que el grupo de Bajo rendimiento académico no se diferencia ni del grupo Medio ni el grupo Alto.

Tabla 3

*Subconjuntos formados a partir de las dos dimensiones del Cuestionario de procesos de estudio y los grupos de estudiantes de acuerdo con el rendimiento académico*

Grupos (RA)	N	Subconjuntos de efectos (Scheffe)			
		E. profundo (Dim. 1)		E.superficial (Dim. 2)	
		1	2	1	2
Alto	176		,4491	-,1210	
Medio	181	-,3602		-,0242	,1502
Bajo	148	-,1404			-,0242
Sig.		,106	1,0000	,675	,280

Estos resultados demuestran que el enfoque de aprendizaje que utiliza cada estudiante influye en sus resultados académicos.

Otro de los objetivos propuestos era analizar la relación que se establece entre los enfoques de aprendizaje y el curso académico.

Una vez comprobadas las condiciones de normalidad se demuestra con el MANOVA que tanto el enfoque profundo como el enfoque superficial considerados conjuntamente muestran diferencias significativas de acuerdo con el curso académico. De forma particular, la presencia del enfoque profundo es mayor en segundo y quinto año y la del enfoque superficial es más alta en cuarto y quinto.



Para profundizar en estos resultados se aplica el ANOVA y se observa que ambas dimensiones muestran diferencias significativas por años: enfoque profundo ( $p=.009$ ) y enfoque superficial ( $p<.01$ ).

Al procurar los subconjuntos homogéneos con el test conservador de Scheffe no aparecen distinciones marcadas en el enfoque profundo, pero sí aparece el enfoque superficial. Se forman tres subconjuntos homogéneos con los años: primero-segundo-tercero; segundo-tercero-cuarto; cuarto-quinto. Los valores de la dimensión referida al enfoque superficial aumentan con el año académico.

Tabla 4

Resultados del test conservador de Scheffe para la dimensión referida al enfoque superficial

Año académico	N	Subconjuntos de efectos Tendencia al enfoque superficial		
		1	2	3
1ro	214	-,1345		
2do	52	-,0421	-,0421	
3ro	184	-,0204	-,0204	
4to	36		,6725	,6725
5to	12			1,0138
Sig.		,993	,051	705

## Discusión

El análisis de *clústers* mostró la conformación de tres grupos de acuerdo con los resultados del *Cuestionario de procesos de estudio* en la muestra estudiada. El primer grupo se corresponde con un enfoque profundo, el segundo con un grupo no definido y el tercero con un enfoque superficial. En estudios realizados en el contexto español (Gargallo, et al., 2006), se evidencia la conformación de estos tres grupos evidenciándose la necesidad de teóricamente susstentar un tercer tipo de enfoque que pudiera asociarse al enfoque de logro (Biggs, 1988).

En este análisis resulta interesante no solo la asociación que se logra establecer entre estudiantes que utilizan un enfoque profundo y alto rendimiento académico, y un enfoque superficial y un bajo rendimiento, sino también la presencia de un grupo de estudiantes que utilizan un enfoque no definido y que se asocia a un rendimiento medio. Este resultado podría explicarse si se entienden los enfoques como un continuo donde no solo existen



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

dos polaridades (profundo y superficial) sino que aparecen posiciones intermedias donde se pueden ubicar a estos grupos de estudiantes, los cuales utilizan solo el material que ofrece el profesorado a partir de estrategias memorísticas. [Hernández-Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002](#); [Kember, 1996, 2000](#); [Vanthournout et al. \(2013\)](#) también señalan la agrupación de tres grupos diferentes en cuanto a la adopción de un tipo de enfoque u otro.

Los resultados del MANOVA evidencian que las dos dimensiones conjuntamente muestran diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico y curso académico. Diversas investigaciones ([Biggs, 1987](#) y [Hernández-Pina et al., 2002](#)) plantean que a medida que aumentan los años de estudio en la institución de educación superior aumenta la tendencia de abandono del enfoque superficial y la adopción del enfoque profundo. Los resultados de la presente investigación apuntan a resultados contrarios pues evidencia una mayor presencia de enfoque superficial a medida que avanzan los cursos académicos, sin olvidar que el grueso de la muestra se ubica en el grupo intermedio o no definido.

De estos resultados emergen interrogantes como: ¿qué elementos condicionan que se fortalezca la tendencia a la utilización de un enfoque superficial en el transcurso de los años académicos, cuando debería estar sucediendo lo contrario? La respuesta a esta interrogante podría sustentarse a partir del estudio de categorías como las estrategias de aprendizaje de los alumnos, aspectos didácticos de la enseñanza y dentro de ellos la exigencias y demandas evaluativas, por solo mencionar algunos.

En el estudio de la variabilidad de los enfoques a través del tiempo, autores como [Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy \(2010\)](#) han encontrado un mantenimiento e incremento del enfoque superficial y un declive del enfoque profundo, lo cual es coherente con los resultados encontrados. Aunque es importante decir que los resultados de las investigaciones sobre esta temática no son concluyentes y se precisan de estudios longitudinales que permitan comparar al estudiante consigo mismo a lo largo de los cursos académicos.

## Conclusiones

Los resultados expuestos evidencian la complejidad del tema, pues a pesar de que en la pasada década constituyó una de las líneas más abordadas por las investigaciones en el ámbito educativo y psicopedagógico, los resultados son contradictorios y poco concluyentes.

El estudio permitió formar tres grupos de estudiantes en función de las respuestas ofrecidas en el CPE que se corresponden con el uso de un enfoque profundo, un enfoque no definido y un enfoque superficial. Se evidenció que la adopción de un tipo de enfoque u otro constituye una variable importante en la predicción de los resultados académicos de estudiantes de universitarios y universitarias.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Los resultados muestran un aumento del uso del enfoque superficial en la medida que se avanza en los años académicos. Se evidencia la necesidad de nuevas investigaciones al respecto, asumiendo que uno de los objetivos de la educación superior actual es el fomento de aprendizajes profundos y de calidad.

A partir de los análisis realizados, se propone para futuros estudios la utilización del enfoque mixto de investigación o estudios longitudinales que permitirá profundizar en la relación entre los enfoques de aprendizaje y rendimiento académico a través de los años de estudio.

## Referencias

- Álvarez, E., Rodríguez, A. e Inda, M. (2012). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de pedagogía. *Aula Abierta*, 40(1), 103-114. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791896>
- Andrés, A., Solanas, A. y Salafranca, L. (2012). Interpersonal perception, personality, and academic achievement: a dyadic approach for the study of undergraduate performance [Percepción interpersonal, la personalidad y el rendimiento académico: Un enfoque diádico para el estudio de rendimiento de pregrado]. *Anales de psicología*, 28(1), 97-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161012>
- Avello, R., López, C. R., Álvarez, H., Vázquez, C. S., Gómez, A. E. y Alpízar, R. (Julio-septiembre, 2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educación Médica Superior*, 28(3). Recuperado de <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/303/197>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness [El uso de entornos de aprendizaje centrados en el estudiante para estimular enfoques profundos de aprendizaje: Factores alentadores o desalentadores de su eficacia]. *Educational Research Review*, 5, 243-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Batista, O., Reyes, R., Álvarez, Z., García, A. M., Alonso, C. I. y Velázquez, L. E. (2011). Factores relacionados con el rendimiento académico en las asignaturas Clínica I y II. *EDUMECENTRO*, 3(3), 83-91. Recuperado de [http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=78705&id\\_seccion=4634&id\\_ejemplar=7801&id\\_revista=302](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=78705&id_seccion=4634&id_ejemplar=7801&id_revista=302)





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Biggs, J. B. (1987). *The Study Process Questionnaire: Manual [Manual: Cuestionario de procesos de estudio]*. Hawthorn: Australian Council for Educational research. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308200.pdf>
- Biggs, J. B. (1988). Assessing Student Approaches to Learning [La evaluación de los estudiantes se acerca al aprendizaje]. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Biggs, J. B. (1993). From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. [De la teoría a la práctica: un enfoque de sistemas cognitivo]. *Higher Education Research & Development*, 12(1), 73-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436930120107>
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F [Revisión del cuestionario de procesos de estudio de dos factores: R-SPQ-2F]. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Cano, F. y Berbén, A. B. (2009). University Students' Achievement Goals and Approaches to Learning in Mathematics [Las metas de logro de los estudiantes universitarios y enfoques de aprendizaje en matemáticas]. *The British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 131-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/000709908X314928>
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2008). Personality, Intelligence and Approaches to Learning as Predictors of Academic Performance [Personalidad, inteligencia y enfoques de aprendizaje como predictores del rendimiento académico]. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>
- Climént, J. B. (2014). Supuestos básicos del enfoque de competencias en educación superior. La educación veterinaria como marco de análisis. *redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 71-90. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/710/903>
- De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2003). *Cuestionario revisado del proceso de estudio. Versión castellana*. Universidad de Almería. Documento inédito.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72720430.pdf>
- Echavarrí, M., Godoy, J. C. y Olaz, F. (Mayo-agosto, 2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329. Recuperado de [revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/120/105](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/120/105)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Felman, L., Goncalves, L., Chacón-Puig, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (Septiembre-diciembre, 2008). Relaciones entre el estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php?id=406>
- Fernández-Castillo, E., Nieves-Achón, Z. I. y Grau-Ábalos, R. (2013). *Validación del cuestionario de procesos de estudio en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Gargallo, B., Garfella, P. R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61. Recuperado de <http://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf>
- González-Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797002>
- Hernández-Moreno, E. M. (2010). *Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales de la universidad de Cienfuegos* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4971/1/18709576.pdf>
- Hernández-Pina, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>
- Kember, D. (1996). The Intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning? [La intención de ambos memorizar y entender: ¿Otro enfoque para el aprendizaje?] *Higher Education*, 31, 341-351. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3447651>
- Kember, D. (2000). Misconceptions About Learning Approaches, Motivation and Study Practices of Asian Students [Las ideas falsas sobre los enfoques de aprendizaje, prácticas de motivación y de estudio de los estudiantes asiáticos]. *Higher Education*, 40, 99-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1004036826490>
- Loyens, S. M. M., Gijbels, D., Coertjens, L. y Côté, D. J. (Marzo, 2013). Students' Approaches to Learning in Problem-Based Learning: Taking into Account Professional Behavior in the Tutorial Groups, Self-Study Time, and Different Assessment Aspects [Enfoques de aprendizaje de los estudiantes en el aprendizaje basado en problemas: Teniendo en





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

cuenta el comportamiento profesional en los grupos de tutoría, tiempo de auto-estudio, y diferentes aspectos de evaluación]. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1) 23-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.10.004>

Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192007>

Monroy, F. y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>

Omar, A. G. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 9-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034202>

Richardson, J. T. E. (Junio, 1994). Cultural Specificity of Approaches to Studying in Higher Educational. A literature Survey [Especificidad cultural de los enfoques para estudiar en la educación superior. Un estudio de la bibliografía]. *Higher Education*, 27(4), 449-468. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01384904>

Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Granada, España. Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15480112.pdf>

Rodríguez, M. C., Padilla, V. M. y Esquivel, J. E. (2007). Aproximación al aprendizaje: Punto de vista del estudiante. *Revista de la Educación Superior*, 36(4), 144, 99-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414406>

Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3059.pdf>

Sarzoza, S. (2007). *Enfoques de aprendizaje y formación por competencias en la educación superior* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Granada España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17295981.pdf>

Taher, A. M. M. y Jin, C. (Noviembre, 2011) Assessing Learning Approaches of Chinese Local MBA Students: An Investigation Using the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). [La evaluación de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de MBA locales chinas: investigación empleando el Cuestionario de procesos estudio de dos





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

factores revisado (R-SPQ-2F] *Educational Research and Reviews*, 6(19), 974-978. doi: 10.5897/ERR11.152

Valle, A., González, 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797003.pdf>

Vanthournout, G., Coertjens, L., Gijbels, D., Donche, V. y Van Petegem, P. (2013). Assessing Students' Development in Learning Approaches According to Initial Learning Profiles: A person-Oriented Perspective [Evaluar el desarrollo de los estudiantes en los enfoques de aprendizaje de acuerdo a los perfiles iniciales de aprendizaje: Una perspectiva orientada a la persona]. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 33-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.08.002>

Vázquez-Martínez, A. I. (Enero, 2013). Relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico universitario. Un estudio de caso. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 42, 7-21. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/01.pdf>

Zeegers, P. (2001). Approach to Learning in Science: A Longitudinal Study [Enfoque de aprendizaje en la ciencia: Un estudio longitudinal]. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158424>

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M. y Caprara, G. V. (2013). Academic Achievement: The Unique Contribution of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning Beyond Intelligence, Personality Traits, and Self-Esteem [El rendimiento académico: La contribución única de las creencias de autoeficacia en el aprendizaje autorregulado más allá de la inteligencia, rasgos de personalidad y autoestima]. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>



### Cómo citar este artículo en APA:

Fernández-Castillo, E. y Nieves-Achón, Z. I. (Mayo-agosto, 2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

**Nota:** Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

