

PERFILES DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y METODOLOGÍAS DOCENTES¹

University students learning styles' profiles and teaching methodologies

LAURENTINO SALVADOR, JAVIER ARGOS,
M^a PILAR EZQUERRA, JOSÉ MANUEL OSORO
Y ANA CASTRO

Universidad de Cantabria

Los enfoques y estilos de aprendizaje de los estudiantes en general y, en concreto, los de los universitarios constituyen uno de los campos objeto de estudio frecuente en la investigación educativa. El objetivo fundamental del trabajo es verificar si existe algún predominio de determinados enfoques de estudio-aprendizaje y la relación más o menos estrecha que éstos pueden tener con las metodologías preferidas por los alumnos y con las desarrolladas por los profesores considerando que, en el actual marco universitario, el cambio metodológico es uno de los que cobran mayor protagonismo. El análisis de datos que se presenta tiene en cuenta la información recogida mediante cuestionarios a los estudiantes. El objetivo final es determinar unos perfiles de aprendizaje del alumnado que puedan estar más o menos relacionados con los citados aspectos metodológicos. Se podría, de ese modo, atender a la diversidad del alumnado con distintas metodologías en función de su tipología concreta de enfoque de aprendizaje que, en definitiva, es una de las pretensiones del nuevo marco de Educación Superior.

Palabras clave: *Educación Superior, Enfoques de aprendizaje, Estilos de aprendizaje, Metodologías docentes.*

Introducción

La implementación en la universidad española de los títulos de Grado y de Posgrado en el marco del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más allá de la definición de los elementos formales que esta reforma comporta (créditos ECTS, competencias, guías didácticas, etc.), plantea importantes retos a las

universidades y a sus docentes y, en concreto, una de las preocupaciones más importantes es la relacionada con las metodologías docentes y su ámbito de influencia: el diseño y la programación de las asignaturas, las prácticas docentes, los procedimientos evaluadores y, desde un nivel de análisis más profundo, la vinculación entre el aprendizaje del alumnado y las metodologías docentes.

En el contexto universitario existe una gran tradición investigadora en torno a una serie de temáticas de interés entre las que se pueden destacar las siguientes:

1. La profundización en el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. En relación con ello, en los últimos años se ha venido trabajando en la generación-adaptación de instrumentos válidos y fiables que permitan una adecuada medición de los mismos (Argos *et al.*, 2010, 2011; Biggs, Kermberg y Leurng, 2001; De la Fuente y Martínez, 2003; Gargallo *et al.*, 2009; Goicoetxea *et al.*, 2010; Justicia *et al.*, 2008; San Fabián *et al.*, 2010).
2. El inicio y análisis de los procesos de innovación profundos que exige la adaptación de las prácticas docentes, la ampliación y diversificación de las metodologías docentes, de los recursos didácticos y de los sistemas de evaluación de alumnos, profesores y programas (De Miguel, 2005, 2006; Rué, 2007).
3. Finalmente, aparece una línea de trabajo y de investigación que pretende conocer cómo se enfrentan los estudiantes al aprendizaje en función de sus propias estrategias y de las conductas docentes de sus profesores (metodologías, recursos, evaluación...) dentro de un contexto determinado. Se pretendería conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos y sus preferencias metodológicas de cara a posibilitar la integración entre éstas y las metodologías propuestas y llevadas a la práctica por los profesores. Se trataría, en lo posible, de la integración del proceso de autorregulación de los alumnos y el de los profesores. Este proceso debería dar respuesta a una relación individualizada y diversa entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje y, consecuentemente, entre profesor y alumnos (Barca, 2009; Curione *et al.*, 2010; De la Fuente *et al.*, 2011a y

2011b; Gargallo *et al.*, 2010; Hernández Pina, 2003; Hernández Pina *et al.*, 2011; Ortiz y Aguilera, 2005).

Si se considera todo lo comentado con anterioridad y teniendo en cuenta el sintético marco en el que se ha perfilado la temática, el estudio se centra en la consecución de los tres objetivos que se señalan a continuación:

1. Identificar los diversos enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios.
2. Analizar la interacción de dichos enfoques con las metodologías docentes.
3. Y, finalmente, relacionar los enfoques de aprendizaje con los cambios metodológicos vinculados a la implementación del Espacio Europeo de Educación (EEES).

Método

Participantes

Todos los alumnos objeto de estudio pertenecen al primer curso de las titulaciones de Grado de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Historia, Geografía y Medicina de la Universidad de Cantabria conformando un total de 278 sujetos. En la tabla 1 se puede observar la distribución de los participantes en función de la titulación, género y facultad.

Variables e instrumentos

En el diseño del proyecto, las dimensiones y variables se integran en un cuestionario² que pretende contribuir al logro de los dos primeros objetivos del estudio anteriormente reseñados: de una parte, recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y sus características personales y, de otra, relacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las metodologías docentes utilizadas

TABLA 1. Distribución de los estudiantes de la Universidad de Cantabria

Titulación	Historia	Geografía	Medicina	Infantil	Primaria	Total
N	89	35	34	60	60	278
%	32	12,6	12,2	21,6	21,6	100
Género	Varón		Mujer		Total	
N	84		194		278	
%	30,2		69,8		100	
Facultad	Filosofía y Letras		Medicina	Educación		Total
N	124		34	120		278
%	44,6		12,2	43,2		100

en el aula. De entre todas las variables contempladas en el cuestionario, se relacionan, a continuación, aquellas en las que se ha centrado este trabajo.

En relación con las características individuales, en primer lugar, se contempla la preferencia por diferentes métodos de enseñanza: seminario, método expositivo/lección magistral, estudio de casos, organizadores previos..., resolución de problemas, simulaciones, prácticas en laboratorio, trabajo por proyectos, ejercicios en grupo, ejercicios individuales, dinámicas grupales, contrato de aprendizaje, tutoría académica. En segundo lugar, aparece la preferencia por diferentes recursos de enseñanza: pizarra/encerado, libro de texto básico o manual de la asignatura, toma de apuntes, videos, programas de ordenador, recursos de Internet (páginas web, blogs, etc.), presentaciones PowerPoint. Y, por último, la preferencia por diferentes tipos de evaluación: pruebas objetivas, preguntas cortas, preguntas abiertas a desarrollar, ejercicios o casos prácticos, exámenes orales, trabajos o proyectos individuales, trabajos o proyectos en grupo, trabajos prácticos, memorias o informes, proyectos de investigación, pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas y evaluación continua.

La percepción del contexto de enseñanza se ha concretado en el nivel de uso por el profesorado de los diferentes métodos de enseñanza, de los diferentes recursos de enseñanza y, finalmente,

de los diferentes tipos de evaluación indicados en el epígrafe anterior.

Por último, en el planteamiento estratégico, la información de los estudiantes sobre los enfoques de aprendizaje se recogió mediante el cuestionario RSPQ-2F³ que integra los ítems en las subescalas de motivación y estrategia para elaborar, a partir de ellas, las escalas que definen los enfoques de aprendizaje profundo y superficial.

Las subescalas se describen a continuación:

- En primer lugar, se considera la motivación con dos niveles diferenciados. La motivación profunda (*Deep Motivation-DM*): motivación e interés intrínseco del estudiante por la tarea, sin preocuparse por el esfuerzo requerido y asistencia a las clases con preguntas preparadas. Y la motivación superficial (*Superficial Motivation-SM*) o motivación extrínseca a la tarea en la que el estudiante aprende intentando salir del paso con el menor esfuerzo posible.
- En segundo lugar, se contempla la estrategia con otros dos niveles. La estrategia profunda (*Deep Strategy-DS*): el estudiante trata de comprender el significado de los temas y dedica tiempo extra para completarlos. Y la estrategia superficial (*Superficial Strategy-SS*): el estudiante se centra exclusivamente en lo requerido para

aprobar aprendiendo los contenidos de forma mecánica y repetitiva para reproducirlos sin aportación personal.

A continuación se exponen las escalas:

Como se ha indicado, surgen de la adición de las distintas subescalas. Así aparece, por un lado, el enfoque profundo (*Deep Approach-DA*) como adición de DM+DS y que caracteriza al alumno por tener motivación intrínseca, preocupación por aprender, dedicación de tiempo extra... Y, por otro, el enfoque superficial (*Superficial Approach-SA*) como la suma de SM y SS y que define al estudiante con motivación extrínseca, cumplimiento de tareas con el menor esfuerzo, estudio repetitivo...

Con respecto al establecimiento de los perfiles, se ha considerado, como ya hicieron otros autores (García Berbén *et al.*, 2005), un continuo desde el enfoque superficial hasta el profundo.

En primer lugar, se ha considerado el predominio enfoque superficial (SA) sobre el profundo (DA) que se produce cuando entre las escalas SA y DA hay una diferencia ≥ 10 , lo que supondría un 20% del total de puntos de la escala (50). Se podría acotar como motivación extrínseca, carencia de intención por comprender y con un aprendizaje mecánico-repetitivo.

En segundo lugar, se ha etiquetado a los estudiantes como sin predominio de enfoque cuando entre las escalas SA y DA se constata una diferencia < 10 . Este perfil ha sido subdividido por otros autores como intermedio 1, comprensión y memorización e intermedio 2 (Kermbert, 1996, 2000, cit. por García Berbén *et al.*, 2005: 259).

Finalmente, el predominio del enfoque profundo (DA) sobre el superficial (SA) se produce cuando entre las escalas DA y SA hay una diferencia ≥ 10 , lo que supone un 20% del total de puntos de la escala (50). Se podría caracterizar como motivación intrínseca y uso de estrategias que intentan comprender para construir el

conocimiento a partir de la revisión de los materiales de estudio.

En relación a la fiabilidad, el análisis de la consistencia interna de las escalas DA (enfoque profundo) y SA (enfoque superficial) arrojó unos coeficientes alfa de 0,767 y 0,752 respectivamente. Estos índices se sitúan en magnitudes similares a las referidas por Hidalgo (2010) con una muestra española y con las mismas discrepancias respecto a las encontradas por Biggs *et al.* (2001).

Diseño y procedimiento

En el estudio se ha utilizado una metodología cuantitativa basada exclusivamente en la información proporcionada por los estudiantes y recogida mediante cuestionarios de opinión. Este trabajo se integra en otro más amplio que se sustenta en una metodología mixta en cuanto a métodos (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión) y a fuentes (estudiantes, profesores y equipos directivos)⁴. Se trata de un diseño de corte longitudinal con recogida de información mediante los instrumentos indicados más adelante, en tres momentos (inicial, intermedio y final) a los mismos estudiantes. Mediante la triangulación de métodos y de fuentes se podrá determinar la evolución inter e intrasujetos en los temas objeto de estudio (enfoques de aprendizaje y metodologías docentes).

Resultados

Resultados generales

Considerando el conjunto de todos los sujetos del estudio y analizada la relación entre preferencias y usos de métodos, recursos y evaluación de la enseñanza mediante la técnica de *chi cuadrado*, se han obtenido los resultados que se apuntan a continuación.

Como consideraciones previas de cara a la comprensión de los mismos y, a pesar de que

se han encontrado resultados no significativos en el contraste entre preferencias y usos, hay que señalar que un 64,7% de los estudiantes indica que el seminario se usa nunca/casi nunca, lo mismo reconocen un 53,2% en relación con las simulaciones y otro 65% del alumnado respecto a los proyectos de investigación como técnica de evaluación. En el punto intermedio se sitúa la evaluación continua con un 38,5% de estudiantes que indican que su uso es moderado y muy por

debajo de sus preferencias (85,8%). Finalmente, un 88,4% del alumnado encuestado reconoce un uso muy frecuente de las presentaciones *Power Point* en las clases y de las preguntas abiertas (54,7%) como procedimiento de evaluación.

Asimismo, se constatan resultados significativos con predominio mayoritario de los porcentajes de la categoría 3 (bastante/mucho) en 23 de los ítems restantes.

TABLA 2. Preferencias y usos: resultados en porcentajes con el conjunto de la muestra (N=278)

Ámbitos de análisis	Preferencias (%)			Usos (%)			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
Métodos de enseñanza							
Resolución de problemas			63,6		45,3		**
Organizadores previos...			73,9			51	**
Estudio de casos			66,4		49,1	21,6	**
Prácticas en laboratorio			59,5	62,1			***
Ejercicios en grupo durante las clases			57,6			48,4	***
Dinámicas grupales			56,8	47,4			**
Trabajo por proyectos			50,3	31	36	33	***
Método expositivo/lección magistral			49,4			72,5	***
Tutoría académica			49,1	35,5	36,8		***
Ejercicios individuales durante las clases			42,6	42,6			**
Contrato de aprendizaje					61,9		**
Recursos de enseñanza							
Libro de texto básico o manual de la asignatura			67,8	38,8		34,5	*
Recursos de internet (páginas web, blogs, etc.)			64,5			41,4	***
Vídeos			63,4	38,2	34,7		***
Toma de apuntes en clase			51,6			45,3	**
Programas de ordenador			46,4	46,8			*
Pizarra/encerado			46,3	37		37,7	***
Evaluación de enseñanza							
Pruebas objetivas			59,2			55,6	**
Preguntas cortas			53,1		42,7		***
Ejercicios o casos prácticos			49,6		43,5		**
Trabajos o proyectos individuales			47,2		39,2	43,8	*
Trabajos o proyectos en grupo			36,9			61,3	*
Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas		39,8		69			***
Trabajos prácticos, memorias o informes		42,2			39,8		***
Exámenes orales	75,5			85,4			***

Nota. * Valores significativos $p < .05$; ** valores muy significativos $p < .01$; *** valores altamente significativos $p < .001$.

No se presentan los resultados no significativos.

Tendencias armonizadoras entre preferencias y usos de métodos, recursos y evaluación de la enseñanza en el conjunto de los estudiantes

La expresión «tendencia armonizadora» se refiere a las relaciones de concordancia entre las preferencias manifestadas por los estudiantes y su percepción sobre el uso, por parte del profesorado, de los elementos analizados. En este sentido, se puede indicar lo siguiente: a) se constata una coincidencia entre los porcentajes de estudiantes que indican, tanto en preferencia como en uso, la categoría *bastante/mucho* en aspectos como toma de apuntes (51,6 % en preferencias y 45,3% en uso con una $p < 0,01$), pruebas objetivas (59,2% en preferencias y 55,6% en uso, $p < 0,01$) y evaluación mediante trabajos-proyectos individuales (47,2% en preferencias y 43,8% en uso, $p < 0,05$); b) en opinión del alumnado, el profesorado utiliza en menor grado de lo que ellos desearían, los organizadores previos (51% en uso y 73,9% en preferencias, $p < 0,01$), la realización de ejercicios en grupo (48,4% en uso y 57,6% en preferencias, $p < 0,001$) y los recursos de Internet (41,4% en uso y 64,5% en preferencias, $p < 0,001$); c) los estudiantes indican, en los porcentajes que expresamos a continuación, que los docentes utilizan, en mayor grado de lo que desearían los alumnos, el método expositivo (72,5% en preferencias y 49,4% en uso, $p < 0,001$) y la evaluación mediante trabajos-proyectos en grupo (61,3% en preferencias y 36,9% en uso, $p < 0,05$); d) los estudiantes opinan que el profesorado no utiliza o hace muy poco uso de los exámenes orales (85,4% con un $p < 0,001$), si bien, es también escasa o nula la preferencia de los alumnos por este procedimiento de evaluación (75,5%).

Tendencias discrepantes entre preferencias y usos de métodos, recursos y evaluación de la enseñanza en el conjunto de los estudiantes

La expresión «tendencia discrepante» se refiere a la disonancia entre las preferencias manifestadas

por los estudiantes y su percepción acerca del uso de los elementos analizados. Se puede destacar lo siguiente: a) discrepancia en la opinión (*bastante/mucho* frente *nada/poco*) con predominio de la preferencia sobre el uso: los alumnos prefieren en grado de *bastante/mucho* las dinámicas grupales (56,8%) como metodología docente y, sin embargo, el profesorado las utiliza escasamente (47,4% con una $p < 0,01$). Además, los estudiantes prefieren bastante/mucho el libro de texto o manual de la asignatura (67,8% y $p < 0,05$) y los vídeos (63,4% y $p < 0,001$) como recursos de enseñanza y, sin embargo, los docentes los utilizan en menor medida (en torno al 38% en ambos casos); b) discrepancia en la opinión (*bastante/mucho* frente a *moderado*) con predominio de la preferencia sobre el uso: los estudiantes manifiestan una preferencia elevada (*bastante/mucha*) por la metodología del estudio de casos (66,4% y $p < 0,01$), mientras que, a su juicio, los profesores sólo hacen un uso moderado de ella (49,1%). Además, manifiestan una preferencia elevada (*bastante/mucha*) en la evaluación mediante preguntas cortas (53,1% y $p < 0,001$) y ejercicios o casos prácticos (49,6% y $p < 0,05$) mientras que la utilización de estos procedimientos es menor (uso moderado); c) discrepancia en la opinión (*bastante/mucho* frente a *nada/poco-moderado*) con predominio de la preferencia sobre el uso: los estudiantes manifiestan una preferencia elevada por la tutoría académica (49,1% y $p < 0,001$), mientras que el profesorado hace un uso escaso o moderado de ella (en opinión del 36% en cada caso); d) discrepancia en la opinión (*nada/poco* frente a *moderado*) con predominio del uso sobre la preferencia: un 69% de los estudiantes considera que el profesorado hace un uso escaso o nulo de la evaluación mediante tareas reales o simuladas, mientras que un 39,6% de ellos desearían que se utilizara esta técnica de evaluación de forma moderada ($p < 0,001$); e) discrepancia en la opinión (*bastante/mucho* frente *nada/poco*) con similares niveles porcentuales de la preferencia y el uso: el profesorado no plantea nunca o casi nunca ejercicios individuales durante las clases como estrategia metodológica mientras que los alumnos prefieren su

uso más frecuente (en un porcentaje coincidente del 42,6% en las categorías de *nada/poco* y en la de *bastante/mucho*, respectivamente con una $p < 0,01$). Lo mismo ocurre con los programas de ordenador como recurso de enseñanza a juicio del 46,5% del alumnado ($p < 0,05$).

Estudiantes con enfoque profundo

A continuación se presenta una tabla con la asignación de los estudiantes a los diferentes enfoques de aprendizaje establecidos (véase tabla 3).

TABLA 3. Distribución de estudiantes según predominio de los enfoques de aprendizaje

Enfoque	N	%
Superficial	18	6,5
Sin definir	168	60,4
Profundo	92	33,1

Pedagógicamente resultan de especial interés los casos de los estudiantes que poseen un

enfoque profundo (33,1%) por la manera que tienen de abordar sus aprendizajes. Además, hay que tener en cuenta que, al igual que se constata en estudios previos (García Berbén *et al.*, 2005), el número de sujetos con enfoque superficial es muy pequeño (6,5%) y el de los estudiantes con enfoque sin definir es demasiado amplio (60,4%) y, por tanto, son los que menos información específica aportan (Hernández Pina *et al.*, 2011). Por todo ello, se analizan los datos relativos a los estudiantes en los que aparece un predominio claro del enfoque profundo. Para la consideración de los resultados se ha utilizado la técnica de *chi cuadrado*.

En primer lugar, al comparar el grupo de estudiantes con enfoque profundo con el conjunto de la muestra estudiada en el punto anterior, se ha encontrado un menor número de resultados estadísticamente significativos en el contraste entre preferencias y usos, en concreto, en los siguientes ítems: método expositivo, prácticas en laboratorio, dinámicas grupales, uso de pizarra, libro de texto, vídeos, preguntas cortas y exámenes orales.

TABLA 4. Preferencias y usos: resultados en porcentajes de los estudiantes con predominio del enfoque profundo (N=92)

Ámbitos de análisis	Preferencias (%)			Usos (%)			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
Métodos de enseñanza							
Prácticas en laboratorio			69,5	45,8			**
Dinámicas grupales			59,4	43,8		35,9	*
Método expositivo/lección magistral			61,7			79	*
Recursos de enseñanza	1	2	3	1	2	3	
Libro de texto básico o manual de la asignatura			75,3	35,8	30,9	33,3	*
Vídeos			66,3	39,6			***
Pizarra/encerado			57,3	39		37,8	*
Evaluación de enseñanza	1	2	3	1	2	3	
Preguntas cortas			56,6		43,4		**
Exámenes orales	66,7			86,9			**

Nota. * Valores significativos $p < 0,05$; **Valores muy significativos $p < 0,01$; *** Valores altamente significativos $p < 0,001$.

No se presentan los resultados no significativos.

En segundo lugar, los estudiantes con enfoque profundo consideran, en un 79% de los casos, que el profesor utiliza *casi siempre/siempre* el método expositivo en mayor grado de lo que desearían (61,7% frente al 49,4% del conjunto de la muestra). En cuanto a otros métodos de enseñanza, muestran *bastante-mucha* preferencia por el uso de las prácticas de laboratorio y de las dinámicas grupales (así opinan un 69,5 y 59,4% en cada caso) indicando que el profesorado las utiliza en menor medida que sus preferencias. Por el contrario, manifiestan una preferencia escasa por los exámenes orales como procedimiento de evaluación (66,7% de los estudiantes), indicando un 86,9% que, igualmente, son poco o nada utilizados por el profesorado.

Finalmente, los alumnos con enfoque profundo valoran positivamente (preferencia *bastante/mucha*) la utilización de la mayoría de los recursos contemplados (manual de la asignatura —75,3% frente al 67,8% del conjunto—, vídeos —66,3%— y pizarra/encerado —57,3% frente al 46,3% del conjunto—) y opinan que el profesorado hace un uso desigual de los mismos.

Conclusiones

A continuación, se señalan de forma sintética, algunas constataciones que podrían ser valiosas de cara a efectuar una reflexión sobre los planteamientos metodológicos a llevar a cabo en el contexto universitario, teniendo en cuenta las percepciones expresadas por los estudiantes.

En relación con la metodología, el alumnado demanda claramente que se incorpore la vertiente práctica o aplicada en el desarrollo de las clases, en concreto, mediante la realización de ejercicios individuales o grupales y estudio de casos.

Los estudiantes consideran que la docencia no debería basarse tanto en el método expositivo, incluso cuando éste se agilice con presentaciones, y que debería apoyarse más durante la explicación en esquemas y organizadores previos. Los alumnos con enfoque profundo, frente al conjunto de la muestra, manifiestan una mayor preferencia por el método expositivo (61,7% frente al 49,4%).

En cuanto a recursos de enseñanza, el alumnado manifiesta su preferencia por disponer de un material de referencia facilitado por el profesor (libro de texto, manual...) que convendría complementarse con otro tipo de recursos (Internet, vídeos o material audiovisual) y con la toma de apuntes. Los estudiantes con enfoque profundo tienen una mayor preferencia por el libro de texto que el conjunto de la muestra (75,3 frente al 67,8%).

En relación con la evaluación de la enseñanza, los estudiantes prefieren el uso de la evaluación continua, aunque el profesorado la use con escasa frecuencia. Asimismo, también se decantan por la evaluación mediante pruebas objetivas, preguntas cortas, ejercicios o casos prácticos y trabajos o proyectos individuales. Por contra, el trabajo en grupo, como procedimiento de evaluación, es utilizado por los docentes con mayor frecuencia que la deseada por el alumnado. La evaluación mediante preguntas abiertas es utilizada con frecuencia, todo lo contrario a lo que ocurre con los exámenes orales que se usan muy escasamente (en ambos casos, las cotas de uso están en consonancia con las preferencias que muestran los estudiantes). En todos estos elementos se constata una coincidencia entre el conjunto de la muestra y el grupo de estudiantes con enfoque profundo, salvo en la preferencia de éstos por las preguntas abiertas a desarrollar en mayor grado que el conjunto de estudiantes (65,9% frente al 50,6%).

Notas

¹ El trabajo se encuadra en el contexto más amplio del proyecto I+D+i («Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el

marco de implantación de los nuevos títulos». EDU2009-13195-Subprograma EDUC. Universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria).

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

³ Cuestionario de De la Fuente, J. y Martínez, J.M., (2003): Enfoque de aprendizaje (RSPQ-2F), cedido amablemente por sus autores e integrado en nuestro cuestionario.

⁴ Ídem.

Referencias bibliográficas

- ARGOS, J. *et al.* (2011). Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas titulaciones de Grado. En J. ROMAN, M. A. CARBONERO y J. DONOSO (comps.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación, pp. 2665-2681.
- BARCA, A. (2009). Equidad e inclusión educativa: hacia una interacción con los procesos motivacionales y el aprendizaje. En M. A. SANTOS (ed.), *Políticas educativas y compromiso social*. Barcelona: Octaedro, pp. 105-122.
- BIGGS, J.; KERMBER, D. y LEURNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 133-149.
- DE LA FUENTE, J. *et al.* (2011a). Un modelo interactivo de enseñanza reguladora para promover el aprendizaje autorregulado en la universidad. En J. ROMAN, M. A. CARBONERO y J. DONOSO (comps.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación, pp. 3309-3328.
- DE LA FUENTE, J. *et al.* (2011b). La autoevaluación personal como determinante del enfoque de aprendizaje de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y del tipo de rendimiento. En J. ROMAN, J.; M. A. CARBONERO y J. DONOSO (comps.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación, pp. 3347-3358.
- DE LA FUENTE, J. y MARTÍNEZ, J. M. (2003). *Cuestionario del proceso de estudio-revisado. Versión castellana del Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. Manuscrito no publicado, Universidad de Almería, España.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA BERBÉN, B. *et al.* (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenecen sus enfoques de aprendizaje a un continuo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19: 255-268.
- GARGALLO, B. *et al.* (2010, noviembre). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad*. Ponencia presentada al XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formación y participación de los estudiantes en la universidad. Madrid, España.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20: 487-510.
- HERNÁNDEZ PINA, F., *et al.* (2011). Concepciones de la enseñanza y del aprendizaje en estudiantes de educación superior. En J. ROMAN, M. A. CARBONERO y J. DONOSO (comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación, pp. 3855-3870.
- JUSTICIA, F. *et al.* (2008). The revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at item Level. *European Journal of Psychology of Education*, 23: 355-372.
- KERMBER, D. (1996). The intention to both memorise and understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31: 341-351.
- KERMBER, D. (2000). *Action learning and action research: improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.

- ORTIZ, E. y AGUILERA, E. (2005). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria* XV, 5: 20-25.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- ARGOS, J. *et al.* (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: propuesta metodológica. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11251/10561> [Fecha de consulta: 10/noviembre/2010].
- CURIONE, K. *et al.* (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*° 54/3. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3784Curione.pdf>[Fecha de consulta: 16/abril/2011].
- GARGALLO, B., *et al.* (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE* 15, 1-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm[Fecha de consulta: 10/junio/2010].
- GOICOETXEA, J., *et al.* (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores. Propuesta metodológica. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/9491/11011>[Fecha de consulta: 10/noviembre/2010]
- HIDALGO, M^a D. (2010). Propiedades psicométricas de la versión adaptada del R-SPQ-2F en una muestra de estudiantes de educación superior. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/comment/view/11731/0/13651>[Fecha de consulta: 10/noviembre/2010].
- SAN FABIÁN, J. L., *et al.* (2010). Los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: justificación y marco teórico para su estudio. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*.<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11451/10671>[Fecha de consulta: 10/noviembre/2010]

Abstract

University students learning styles' profiles and teaching methodologies

The approaches and learning styles of students in general and, specially, those of college students constitute one of the common fields of study in the educational research. The main objective of this research is to verify if predominance of certain study-learning approaches and the closer relationship that these may have with the students' preferred methodologies and with those developed by teachers exist considering that, in the current university framework, the methodological change is one of the most important. The data analysis that we present considers the information collected from student questionnaires. The final objective is to determine certain learning profiles that can be related with the aforementioned methodological aspects. Different methodologies could be used for dealing with the diversity of students attending to their specific learning approach typology that is, in short, one of the targets of the new Higher Education framework.

Key words: *Higher Education, Learning approaches, Learning styles, Teaching methodologies.*

Résumé

Profils de styles d'apprentissage des étudiants universitaires et de méthodologies d'enseignement

Les approches et les styles d'apprentissage des élèves en générale, et en particulier ceux des universitaires, sont l'un des objets d'étude les plus habituel dans la recherche éducative. Le principal objectif de ce travail est, premièrement, déterminer s'il y a ou pas une prédominance de certaines approches d'étude-apprentissage et, deuxièmement, connaître la relation plus ou moins proche que ces différentes approches pourraient avoir avec les méthodes préférés par les élèves et avec les méthodes mises en place par les enseignants, alors que dans le contexte universitaire actuel le changement méthodologique est une des réforme plus importantes. L'analyse des données que nous présentons tient compte de l'information recueillie à travers d'un questionnaire appliqués aux étudiants. Le but ultime est de déterminer des profils d'apprentissage des élèves qui puissent être plus ou moins en relation avec les aspects méthodologiques mentionnés. De cette façon, il serait possible de répondre à la diversité des étudiants en fonction de l'approche d'apprentissage présente dans les différentes méthodologies, et qui est, en somme, une des prétentions du nouveau cadre de l'Enseignement Supérieur.

Mots clés : Enseignement supérieur, Approches d'apprentissage, Styles d'apprentissage, Méthodologies d'enseignement.

Perfil profesional de los autores

Laurentino Salvador Blanco

Doctor en Psicología y profesor titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación se han venido desarrollando fundamentalmente en el ámbito universitario y de la evaluación, a saber, rendimiento de los estudiantes, perfiles docentes de los profesores, calidad de la enseñanza universitaria. Correo electrónico de contacto: salvadol@unican.es

Javier Argos González

Doctor en Pedagogía y catedrático de Escuela Universitaria del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, en las relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica y en los vínculos entre enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodologías docentes. Correo electrónico de contacto: argosj@unican.es

M^a Pilar Ezquerro Muñoz

Doctora en Pedagogía y profesora titular de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación se inscriben en el ámbito de la formación del profesorado, en el estudio de las relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica y en las que se producen entre enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodologías docentes. Correo electrónico de contacto: ezquemp@unican.es

José Manuel Osoro Sierra

Doctor en Pedagogía y profesor titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación han estado centradas en el estudio sobre los indicadores de rendimiento y en la evaluación de programas, fundamentalmente en el ámbito de la formación ocupacional y continua.

Correo electrónico de contacto: osorojm@unican.es

Ana Castro Zubizarreta

Doctora en Psicología y profesora ayudante del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Su trabajo investigador se viene desarrollando en el estudio de los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario y en la relación de éstos con las metodologías docentes.

Correo electrónico de contacto: castroza@unican.es