

Enfoques de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios peruanos y mexicanos

Rigoberto León-Sánchez¹, Manuel Enrique Chenet Zuta²

Resumen

A 313 estudiantes de cuatro diferentes universidades y dos países se les aplicó el cuestionario Revised Two-Factor Study Processes Questionnaire (R-SPQ-2F) con el objetivo de examinar su aproximación al aprendizaje: profundo (AP) o superficial (AS). Los resultados muestran que la mayoría de las y los participantes se decanta por el aprendizaje profundo ($M_{AP} = 3.65$, DE_{AP}) más no por el superficial ($M_{AS} = 2.53$, $DE_{AS} = .812$). Asimismo, se encontró que quienes tienen un promedio más bajo y le dedican menos horas al estudio, o preparan sus exámenes con solo un día de anticipación tienden a elegir la aproximación superficial. Un caso llamativo fue que las personas que trabajaban tendían más hacia el aprendizaje profundo que quienes no lo hacían. Las características psicométricas del cuestionario utilizado son bastante aceptables. Por último, se resalta la importancia de detectar las aproximaciones al aprendizaje que siguen los alumnos.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, aprendizaje profundo, aprendizaje superficial.

Abstract

Revised Two-Factor Study Processes Questionnaire (R-SPQ-2F) was administered to 313 students from four different universities and two countries with the aim of examining their approach to learning: deep (AP) or surface (AS). The results show that the majority of the participants opted for deep learning ($M_{AP} = 3.65$, DE_{AP}) but not for superficial learning ($M_{AS} = 2.53$, $DE_{AS} = .812$). Likewise, it was found that those who have a lower average and spend fewer hours studying, or prepare their exams just one day in advance, tend to choose the superficial approach. One striking case was that people who worked tended more towards deep learning than those who did not. The psychometric characteristics of the questionnaire used are quite acceptable. Finally, the importance of detecting the approaches to learning that students follow is highlighted.

Keywords: learning approaches, deep learning, surface learning.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. (+52) 55 1005 3291. rigobert@unam.mx

² Universidad Nacional Autónoma de México. (+51) 93 1703 979. manuel.chenet@comunidad.unam.mx

Introducción

Una línea de investigación importante para conocer el hacer de las y los estudiantes en la universidad es la que indaga la manera en que se enfocan o aproximan al aprendizaje (Justicia, Pichardo, Cano, Berbén y de la Fuente, 2008; Soler-Contreras, et al., 2017). Una aproximación que puede variar dependiendo de los contenidos a aprender, el contexto y las demandas específicas de la tarea (Díaz-García, Almerich, Suárez-Rodríguez y Orellana, 2020; Karagiannopoulou et al., 2020).

La investigación sobre los enfoques de aprendizaje examina las percepciones que tienen los estudiantes de las tareas académicas, asumiendo que dichas percepciones están orientadas tanto por los motivos y las metas como por las estrategias que se ponen en juego para cumplimentar la tarea de aprendizaje (Astika y Sumakul, 2020; Valle et al., 2000).

La evidencia indica que, al menos, existen dos enfoques o aproximaciones de aprendizaje: una aproximación profunda, encaminada a la comprensión y una aproximación superficial enfocada a la simple reproducción del material (Entwistle, 1991; Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace, 2016). Sin embargo, algunos investigadores (Kember, 2000) proponen también la existencia de una aproximación *equilibrada*, la cual se caracterizaría por el doble propósito del estudiante de comprender y memorizar.

Como lo señalan Howie y Bagnall (2013), a pesar de las críticas, el modelo de enfoque profundo y superficial del aprendizaje ha fomentado la reflexión crítica sobre el papel del docente y su incidencia en el aprendizaje, la importancia del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, así como la necesidad de fomentar y cultivar el uso de estrategias de aprendizaje cada vez más profundo (Sergis & Sampson, 2019), sin duda un requerimiento para una educación de calidad en el siglo XXI.

La educación superior busca que los estudiantes universitarios logren altos niveles de aprendizaje, sin embargo, la literatura relativa a los enfoques de aprendizaje ha puesto en evidencia un problema inesperado: no se sabe con precisión si el aprendizaje que logran es superficial o profundo, ni tampoco los factores que facilitan la presencia de uno u otro. Tales aspectos son abordados en el presente estudio, mismo que se interesa en determinar la aproximación hacia uno u otro enfoque de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios de dos países, Perú y México.

Fundamentación teórica

Los trabajos de Marton y Saljö (1976), Entwistle (1981, 1988) y Biggs (1987, 1988), son considerados como los estudio pioneros en el abordaje de los enfoques de aprendizaje. En ese entonces, los investigadores poseían un marcado interés en determinar si había algún tipo de relación entre la motivación para aprender, las metas, las estrategias empleadas y los resultados del aprendizaje en cuanto se refiere a su profundidad. De acuerdo a sus hallazgos, se fundamentó la existencia del constructo enfoques de aprendizaje, el cual ha cobrado importancia en el presente siglo, debido al interés de los diferentes modelos educativos por encontrar formas efectivas de enseñar a los estudiantes a ser conscientes de su propio aprendizaje y tomar un papel activo en el mismo que les permita, no solo tener mejores calificaciones, sino lograr un aprendizaje profundo.

Un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo o intención que marca la dirección general del aprendizaje, y en una estrategia o conjunto de estrategias que seguiría esa dirección (Biggs, 1987), haciendo posible explicar por qué algunos estudiantes tienen mejores o peores aprendizajes que otros, pese a encontrarse en el mismo nivel de estudios e, inclusive, poseer los mismos recursos en tiempo, equipos y materiales.

De otro lado, los enfoques de aprendizaje son también el modo o estrategia general con la que un estudiante aborda el estudio (Gómez y Romero, 2019), denotando que el acto de aprender involucra su compromiso y la materialización de acciones concretas orientadas a lograr un excelente rendimiento académico.

Diversos investigadores (Biggs, 1987; Gómez y Romero, 2019) han señalado que los estudiantes poseen dos enfoques de aprendizaje claramente diferenciados (Amieiro et al., 2018). Por un lado, se tiene a los estudiantes que aplican un enfoque profundo de aprendizaje, los cuales se caracterizan por afrontar el análisis de los temas de la asignatura bajo una expectativa de interés en dominar los contenidos teóricos y prácticos (Biggs, 1987). En el extremo opuesto, se tiene a los estudiantes que aplican un enfoque superficial de aprendizaje; alguien que revisa la asignatura a partir de aspectos generales y se concentra principalmente en aprobar las evaluaciones.

Cuando se trata del rendimiento académico, ambos estudiantes (de enfoque profundo y enfoque superficial) son capaces de alcanzar calificaciones altas. Sin embargo, dado el tipo de

enfoque, los de enfoque profundo logran mejores aprendizajes y más sofisticados que los que utilizan un enfoque superficial (Tumino et al., 2019).

Descripción del método

Metodología

El estudio pertenece al enfoque cuantitativo, es de tipo básico, alcance descriptivo y diseño descriptivo comparativo, siendo su objetivo examinar la aproximación al aprendizaje profundo (AP) o superficial (AS) en una muestra de estudiantes universitarios de dos países, Perú y México.

Participantes

Se seleccionó, de manera intencional no probabilística, una muestra de 313 estudiantes procedentes una universidad de México ($n = 153$) y de tres universidades de Perú ($n = 160$). Las ($n = 226$) y los ($n = 87$) participantes cursaban las carreras de psicología ($n = 90$), pedagogía ($n = 63$), administración de negocios ($n = 39$), enfermería ($n = 52$), ingeniería agroindustrial ($n = 10$), administración ($n = 37$) e ingeniería ambiental ($n = 22$). En cuanto a los semestres, 15 cursaban el segundo semestre, 191, cuarto y 106, sexto (un participante no reportó su semestre). El promedio de calificaciones reportado tuvo un rango de 7 a 10 ($M = 8.62$, $DE = .591$). Mientras que la edad tuvo un rango de 17 a 38 años ($M = 20.35$, $DE = 2.47$).

Por su parte, el 39% reportó no trabajar; 31.6% trabaja entre cinco y diez horas a la semana; 23.6% medio tiempo y el 5.8% tiempo completo. Respecto de las horas dedicadas al estudio por semana, el 15.7% le dedica entre una y cinco horas; 22.7%, entre seis y diez horas; 26.8% entre once y veinte horas; 23.6% entre 21 y 30 horas y el 11.2% entre 31 y 40 horas. Asimismo, 42.5% prepara con un día de anticipación un examen; 54.6% entre tres y siete días; 2.6% entre ocho y quince días y el .3% entre 16 y 30 días.

Materiales

Revised Two-Factor Study Processs Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember y Leung (2001; véase también Justicia et al., 2008) está compuesto únicamente por dos escalas de 10 ítems cada una de ellas (Profunda y Superficial [AP y AS, respectivamente]) y las mismas dos sub-escalas (Motivación y Estrategia), quedando así cuatro sub-escalas (compuestas por 5 ítems cada una), las cuales reflejan, aspectos esenciales de la motivación y de las estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje. *Motivación Superficial* (MS) es concebida como una motivación

instrumental y cuyo principal propósito es obtener una buena calificación, sin más aspiraciones que la aprobación de las asignaturas, y con su correspondiente miedo al fracaso. En contraparte, *Motivación Profunda* (MP) es intrínseca, el estudio está dirigido por el interés de los estudiantes en temas académicos particulares. Por el otro lado, mientras que la *Estrategia Superficial* (ES) es reproductiva y el acto de aprender, para los estudiantes, tiene por objetivo encontrar lo esencial de los temas y reproducirlo a través del aprendizaje memorístico, la *Estrategia Profunda* (EP) está dirigida a la búsqueda del significado; es decir, el aprendiz se esfuerza por hacer que los contenidos se relacionen pertinentemente con sus conocimientos anteriores. Los ítems fueron calificados por los estudiantes en una escala Likert de cinco puntos: 1 = Nunca; 2 = Algunas veces; 3 = Indeciso; 4 = Frecuentemente y 5 = Siempre.

Los puntajes totales de los enfoques Aprendizaje Profundo (AP) y Aprendizaje Superficial (AS) son construidos sumando las sub-escalas MP y EP, en el primer caso, y sumando las sub-escalas MS y ES, en el segundo. Puesto que todos los ítems son puntuados en la misma dirección, el rango de puntuaciones para el total de los ítems que componen el cuestionario oscila entre 20 como puntaje mínimo y 100 como máximo. Asimismo, los rangos de cualesquiera sub-escalas de motivos y estrategias oscilan entre 5 y 25 puntos, y el de cada una de las escalas oscila entre 10 y 50 puntos. Por ende, el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante se define por el enfoque que obtiene la puntuación más alta. Los estudiantes que puntúan exactamente igual en las dos escalas, combinando uno y otro enfoque, se considera que adoptan un enfoque equilibrado (Kember, 2000). En este trabajo se ha aplicado la versión al español utilizado por León-Sánchez y Barrera-García (2022).

Procedimiento

En México, de los grupos existentes en las carreras de psicología y pedagogía se seleccionaron al azar tres grupos de los semestres segundo, cuarto y sexto. Ya realizada la selección, se habló con los profesores y las profesoras de cada uno de los grupos y obtener su permiso para aplicar el cuestionario en su hora de clase. Asimismo, se les informó del propósito de la investigación y se les entregó uno de los cuestionarios para que vieran su contenido. Los profesores y las profesoras nos dieron un día y hora para pasar a sus grupos. En cada uno de los grupos se habló con los estudiantes y se les pidió su apoyo; se les informó del propósito del estudio y se aclararon las dudas sobre el contenido del cuestionario. Solo contestaron el cuestionario aquellos estudiantes que estuvieron de acuerdo. En Perú, se contó con el apoyo de autoridades y

docentes de tres universidades diferentes. En la primera, se seleccionaron al azar dos grupos de los semestres primero y tercero de las carreras de administración de negocios, enfermería e ingeniería agroindustrial. En la segunda, un solo grupo del cuarto semestre de la carrera de administración. En la tercera, un solo grupo del sexto semestre de la carrera de ingeniería ambiental. Se siguió el mismo procedimiento realizado en México, informando a los estudiantes acerca del propósito del estudio y tomando la participación voluntaria de quienes decidieran completar el cuestionario.

Resultados y discusión

La confiabilidad del cuestionario R-SPQ-2F fue hallada por medio del coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose $\alpha = .854$ para el conjunto de los 20 ítems, oscilando entre .286 y .581. Los 10 ítems de la Aproximación Profunda (AP) obtuvieron $\alpha = .861$, oscilando entre .475 y .663, mientras que los 10 ítems de la Aproximación Superficial (AS) mostraron $\alpha = .868$, oscilando entre .402 y .712.

Los ítems de cada escala fueron sumados con el fin de obtener un puntaje total a partir del cual examinar su distribución. La puntuación de **AP**, tuvo un rango de 1.30 como puntaje mínimo a uno de 5.00 como máximo ($M_{AP} = 3.65$, $DE_{AP} = .674$, IC 95% [3.5845, 3.7344]), mientras que el puntaje de **AS** tuvo un rango de 1.00 como puntaje mínimo a uno de 5.00 como máximo ($M_{AS} = 2.53$, $DE_{AS} = .812$, IC 95% [2.4451, 2.6258]) y sin efectos límite en ninguna dirección (efecto suelo o efecto techo); en otras palabras, podemos considerar que la distribución es bastante simétrica. En la tabla 1 se pueden ver los valores obtenidos por cada una de las subescalas:

Tabla 1. Propiedades psicométricas de las sub-escalas de las aproximaciones profunda y superficial

Subescala	Ítems	M	DE	Varianza	IC 95%		α
					LI	LS	
MP	5	3.715	.687	.454	3.6386	3.7915	.737
EP	5	3.603	.752	.567	3.5201	3.6876	.775
MS	5	2.435	.854	.729	2.4351	2.5301	.755
ES	5	2.635	.861	.742	2.5400	2.7316	.764

Nota: MP = Motivación Profunda; EP = Estrategia Profunda; MS = Motivación Superficial; ES = Estrategia Superficial; IC = Intervalo de Confianza; LI = Límite Inferior; LS = Límite Superior

Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

En la tabla 2 se presentan los valores alpha para cada uno de los ítems por dimensión.

Tabla 2. Valores alpha para cada uno de los ítems por dimensión

Aproximación Profunda			Aproximación Superficial		
Ítems	α	Subescala	Ítems	α	Subescala
1 Encuentro que algunas veces estudiar me hace sentir profundamente satisfecha(o)	.305	MP	3 Mi objetivo es aprobar el semestre haciendo el menor esfuerzo posible	.394	MS
2 Tengo que profundizar sobre un tema antes de llegar a formar mis propias conclusiones, únicamente así quedo satisfecho	.394	EP	4 Sólo estudio seriamente los contenidos que el profesor imparte en clase	.364	ES
5 Creo que prácticamente cualquier tema puede ser muy interesante cuando me adentro en él	.349	MP	7 Si no encuentro interesantes las asignaturas del semestre, entonces tiendo a emplear el mínimo esfuerzo en estudiarlas	.286	MS
6 Cuando encuentro temas nuevos que me parecen muy interesantes, a menudo paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos	.408	EP	8 Algunos temas los aprendo de memoria, repitiéndolos una y otra vez hasta saber que los memoricé por completo, incluso si no los entiendo	.581	ES
9 Pienso que los temas que estudio en mi carrera pueden ser tan emocionantes como una buena novela o película	.287	MP	11 Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando los elementos clave de los temas, más que por comprenderlos	.550	MS
10 Me pruebo a mí misma(o) en temas que considero importantes, y lo hago hasta que considero que los he entendido por completo	.445	EP	12 Generalmente enfoco mi estudio en lo que es específicamente necesario; creo que hacer algo extra está demás	.471	ES
13 Trabajo muy duro porque encuentro los contenidos de mi carrera muy interesantes	.341	MP	15 Creo que estudiar los temas a profundidad confunde y es una pérdida de tiempo, sobre todo cuando lo que se necesita es un conocimiento superficial del tema	.542	MS
14 Paso mucho de mi tiempo libre buscando información adicional referente a temas que considero interesantes y que	.557	EP	16 Creo innecesario que los estudiantes empleen una importante cantidad de su tiempo estudiando temas que	.538	ES

han sido discutidos en diferentes clases			saben que los profesores no evaluarán		
17 Llego a la mayoría de las clases con preguntas en mi mente a las que quiero encontrarles una respuesta	.553	MP	19 No veo la importancia de aprender material que probablemente no venga en el examen	.496	MS
18 Trato de generar mi propio punto de vista cuando estudio las lecturas sugeridas en clase	.313	EP	20 Considero que para aprobar los exámenes, la mejor manera de hacerlo es tratar de recordar las respuestas de las preguntas que posiblemente hará el profesor	.481	ES

Nota: MP = Motivación Profunda; EP = Estrategia Profunda; MS = Motivación Superficial; ES = Estrategia Superficial

Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Haciendo uso de una prueba *t* para muestras relacionadas, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de AP y AS, $t(312) = 20.733$, $p < .001$, *d* de Cohen = 1.50. Asimismo, y dado que las dos aproximaciones (AP) y (AS) se dividían a su vez en dos subescalas, *motivación* y *estrategia*, se decidió primero hacer una comparación intradimensión. Así, respecto de AP, una prueba *t* para muestras relacionadas indicó diferencias significativas entre las medias de las subescalas **MP** y **EP**, $t(312) = 3.851$, $p = .000$., *d* de Cohen = 0.15. Respecto de AS, una prueba *t* para muestras relacionadas indica diferencias significativas entre las medias de las subescalas **MS** y **ES**, $t(312) = -6.436$, $p = .000$, *d* de Cohen = 0.23. Siendo que la media de *Motivación* es mayor en AP mientras que la media de *Estrategia* es mayor en AS.

Por otra parte, con el objetivo de ver si algunas variables como edad, promedio de calificaciones, trabajo, horas de estudio a la semana y tiempo de preparación para presentar un examen, incidían en la elección de alguna de las dimensiones, primero se recodificaron dichas variables tomando como criterio su distribución intercuartilar.

Edad

Se conformaron dos grupos de edad: G1_{EDAD} de 17 a 20 años y G2_{EDAD} de 21 a 38 años. Una prueba *t* para muestras independientes no mostró diferencias significativas en las respuestas dadas a AP y AS respecto de la edad de los participantes.

Promedio de calificaciones

Respecto de la variable promedio, una prueba t para muestras independientes no encontró diferencias en AP entre los promedios 7 a 8 ($G1_{\text{PROMEDIO}}$, $n = 110$) y 9 a 10 ($G2_{\text{PROMEDIO}}$, $n = 124$), mientras que sí las encontró en AS: $G1_{\text{PROMEDIO}}$ ($M = 2.96$, $DE = .789$), $G2_{\text{PROMEDIO}}$ ($M = 2.40$, $DE = .817$), $t(232) = 5.353$, $p = .000$, d de Cohen = 0.701. En otras palabras, los participantes con promedios más bajos ($G1_{\text{PROMEDIO}}$) tienden a dar más respuestas relacionadas con una visión superficial del aprendizaje que los participantes con promedios más altos ($G2_{\text{PROMEDIO}}$).

Trabajo

En cuanto a trabajar o no trabajar, se encontró que quienes trabajan ($G1_{\text{Sítra}}$, $n = 190$), de 10 horas en adelante tienen una media más alta en AS (2.88, $DE = .808$) que quienes no trabajan ($G2_{\text{NOtra}}$, $n = 123$), ($M = 2.00$, $DE = .449$), $t(311) = -10.988$, $p = .000$, d de Cohen = 1.34. Es decir, quienes trabajan tienden hacia el aprendizaje superficial. Pero en AP quienes trabajan obtienen una media más alta ($M = 3.79$, $DE = .665$) que quienes no lo hacen ($M = 3.45$, $DE = .638$), $t(311) = -10.988$, $p = .000$, d de Cohen = 0.51.

Horas de estudio

Para las horas dedicadas al estudio por semana, quienes estudian entre 1 y 10 horas a la semana tienen una media más baja en AP ($M = 3.44$, $DE = .683$) que quienes dedican entre 11 y 20 horas ($M = 3.77$, $DE = .626$), $t(202) = -3.526$, $p = .001$, d de Cohen = 0.50. Mientras que en AS no se encontraron diferencias entre los dos grupos.

Preparación de exámenes

En cuanto a la preparación de exámenes, quienes preparan el examen con un día de anticipación tienen una media más baja en AP ($M = 3.55$, $DE = .669$) que quienes lo hacen de tres días en adelante ($M = 3.74$, $DE = .667$), $t(311) = -2.480$, $p = .014$, d de Cohen = 0.28. Caso contrario ocurre con AS, en este caso, quienes preparan su examen con solo un día de anticipación tienen una media más alta ($M = 2.68$, $DE = .770$) que quienes le dedican más tiempo ($M = 2.42$, $DE = .827$), $t(311) = 2.801$, $p = .005$, d de Cohen = 0.32.

Por último, respecto de la nacionalidad, la muestra peruana obtuvo media más alta en AP ($M = 3.81$, $DE = .654$) que la muestra mexicana ($M = 3.49$, $DE = .656$), $t(311) = 2.801$, $p = .005$, d de Cohen = 0.49.

Los resultados confirman en buena parte lo señalado por la literatura, al encontrar que los estudiantes que suelen elegir un enfoque de aprendizaje superficial tienen un promedio más bajo, dedican menos horas al estudio y preparan sus exámenes con solo un día de anticipación (Díaz-García et al., 2020; Freiberg-Hoffmann & Fernández-Liporace, 2016; Gómez & Romero, 2019; Tumino et al., 2019; Valle et al., 2000). En contraparte, los estudiantes que optan por un enfoque de aprendizaje profundo, poseen un promedio más alto y más tiempo para preparar sus exámenes. No obstante, quienes dedican menos tiempo a la preparación de exámenes en AS obtienen mejores resultados.

Un hallazgo interesante, es que las personas que trabajaban tienden más hacia el aprendizaje profundo, mientras que los que no trabajan lo hacen hacia al superficial. Siendo contradictorio a lo señalado por otros autores (Tumino et al., 2019), que consideran que quienes trabajan suelen tener menos tiempo para estudiar y, por lo tanto, optan por el aprendizaje superficial.

Por otro lado, una posible razón por la cual los estudiantes peruanos, a diferencia de los mexicanos, poseen una media más alta de aprendizaje profundo puede estar relacionada a factores culturales, en vista de que, en el Perú, los estudios universitarios son altamente requeridos debido a que el mercado laboral oferta salarios considerablemente más altos a quienes han estudiado una carrera, por lo que las universidades poseen una alta demanda y el número de universidades es pequeño en la actualidad.

Una limitación afrontada por el estudio tiene que ver con el muestreo por conveniencia, el cual reduce la capacidad de inferir los resultados de la muestra a toda la población de estudiantes universitarios en ambos países.

Conclusiones

Los enfoques de aprendizaje se refieren a la combinación de la motivación y el uso de estrategias a la que recurren los estudiantes para afrontar su aprendizaje.

En el presente estudio se cumplió con el objetivo propuesto, a saber, se pudo examinar la aproximación de una muestra de 313 estudiantes, ubicados en universidades mexicanas y

peruanas, hacia el aprendizaje profundo (AP) y el aprendizaje superficial (AS). Hallándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de aprendizaje, las cuales también se encuentran al comparar la motivación profunda (MP) con la estrategia profunda (EP), y la motivación superficial (MS) con la estrategia superficial (ES).

No se observaron diferencias relacionadas a la edad. Mientras que sí entre quienes trabajan, los cuales siguen un aprendizaje que quienes no trabajan. En aquellas variables más relacionadas con el rendimiento académico, se encontró que los participantes con promedios más bajos tienden a un aprendizaje superficial. La cantidad de horas de estudio que genera un mayor aprendizaje profundo se encuentran entre 11 y 20 horas. Mientras que los que preparan los exámenes con tres días o más, tienden a elegir un aprendizaje profundo al enfocar sus estudios.

Los resultados muestran que dividir el tiempo entre el trabajo y el estudio no es un impedimento para enfocar el aprendizaje hacia el logro y la competencia, estar más motivado y elegir las estrategias más efectivas y sofisticadas, a saber, dirigirse hacia un aprendizaje más profundo. Por ende, si mucho del interjuego se encuentra en la ecología escolar, estudios posteriores deberían indagar qué estrategias de enseñanza y diseño pedagógico podrían ser utilizados con el fin de encaminar a las y los estudiantes hacia un enfoque profundo de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Amieiro, N., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2018). Inventario de Procesos de Estudio (IPE-ES) para estudiantes universitarios: estudio de su fiabilidad y validez. *Publicaciones*, 48(1), 183–196.
- Astika, G., & Sumakul, D. T. Y. G. (2020). Students' profiles through learning approaches using Biggs' Study Process Questionnaire. *English Language Teaching and Research Journal*, 3(1), 46-54. DOI: 10.37147/eltr.2019.030104
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 185-228). Plenum Press.
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., & Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371>
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. En R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-55). Plenum Press.

- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Freiberg-Hoffmann, A., & Fernández-Liporace, M. M. (2016). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 327-329. DOI: 10.15446/rcp.v25n2.51874
- Gómez, J., & Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013) A critique of the deep and surface approaches to learning model, *Teaching in Higher Education*, 18(4), 389-400, DOI: 10.1080/13562517.2012. 733689
- Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berbén, A. B. G., & de la Fuente, J. (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(3), 355-372.
- Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., Kamtzios, S. & Rentzios, Ch. (2020). Do defense styles and approaches learning 'fit together in students' profiles? Differences between years of study. *Educational Psychology*, 40(5), 570-591. DOI: https://doi.org/10.1080/0144_3410.2019.1600661
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99-121.
- León-Sánchez, R., & Barrera-García, K. (2022). Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad pública en México. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 102-136.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Sergis, S., & Sampson, D. (2019). An analysis of open learner models for supporting learning analytics. In: D. Sampson, J. M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isafas & S. Sergis (eds) *Learning Technologies for Transforming Large-Scale Teaching, Learning, and Assessment*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15130-0_9
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88.
- Tumino, M., Reyes, E., Flores, V., & Quinde, J. (2019). Enfoques y Buenas Prácticas de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 11, 152-168.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.