

Ruiz Lara, E.; Hernández Pina, F.; Ureña Villanueva, F. y Argudo Iturriaga, F.M. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 10 (41) pp. 14-34 . [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetas194.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetas194.htm)

ORIGINAL

METAS, CONCEPCIONES EDUCATIVAS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE

EDUCATIONAL'S CONCEPTIONS. GOALS AND APPROACHES TO LEARNING IN THE SPORT SCIENCES STUDENTS

Ruiz Lara, E.¹; Hernández Pina, F.²; Ureña Villanueva, F.³; Argudo Iturriaga, F. M.⁴

¹ Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. España. erlara@pdi.ucam.edu

² Doctora en Pedagogía. Catedrática del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. España. fhpina@um.es

³ Doctor en Pedagogía. Profesor y Director del IES Floridablanca. Murcia. España. furena@ono.com

⁴ Doctor en Psicología. Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. España. quico.argudo@uam.es

Código UNESCO: 5801 Teoría y métodos educativos.

Clasificación Consejo de Europa: 5. Didáctica y metodología.

Recibido 3 de septiembre de 2009

Aceptado 8 de septiembre de 2010

RESUMEN

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación Student Approaches to Learning. El objetivo ha sido examinar las relaciones entre las variables personales y los enfoques de aprendizaje de los alumnos. Han participado 713 alumnos, de cinco facultades, seleccionadas entre las que impartían la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte durante el curso 2003-2004. Para la recogida de información se ha utilizado el

Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE) de dos factores de Biggs y Kember, y el CAPAEU; este último creado para este estudio. Los resultados indican que se aprecian diferencias significativas en cuanto a la adopción de los enfoques de aprendizaje por parte de los alumnos en función de sus metas académicas, y de sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A medida que las metas académicas son más altas, y las concepciones cualitativas, adoptan más un enfoque de aprendizaje profundo.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, enfoques de aprendizaje, metas académicas, metas laborales, concepciones educativas.

ABSTRACT

The study is focused to research the Student Approaches to Learning (SAL). The objectives were to examine the relationships between the personal variables and the approaches to student learning. 713 students from five Spanish universities that offered Physical Education and Sport Sciences degree, during the 2003-2004 academic year took part. For the data collection, Biggs and Kember's revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F was used, as well as the CAPAEU, which was specifically developed for this study. The results demonstrate that there are significant differences with the regard to which approaching to learning was employed by the students depending on his/her academic objectives and conceptions of education, learning, and assessment. The higher academic goals, assuming qualitative conceptions, and more often, the students are using a deeper approach to learning.

KEY WORDS: Higher Education, Approaches to Learning, Academic Goals, Professional Goals, Educational Conceptions.

1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación sobre enfoques de aprendizaje se enmarca en la teoría denominada Student Approaches to Learning (SAL). Bajo esta perspectiva, los investigadores indagan en la perspectiva del estudiante, que pasa a ser un sujeto activo, y contemplan los efectos del contexto educativo en su forma de aprender; lo que favorece más un planteamiento ecológico y contextual en la investigación (Hernández Pina, 1993, Barca, Porto y Santorum, 1996).

Biggs (1987) define los enfoques como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales y del contexto educativo. La interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Hernández Pina, 1993, Hernández Pina, García y Maquilón, 2000).

La teoría de enfoques identifica dos enfoques de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial son las etiquetas adoptadas para referirse a dos formas diferentes de abordar el aprendizaje y el estudio (Abalde et al, 2001; Buendía y Olmedo, 2003; Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Hernández Pina, 1993; Kember, 2000; Porto, 1994).

El **enfoque superficial** se basa en una motivación extrínseca. El aprendizaje en el contexto académico es visto por los estudiantes como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas; convirtiéndose así en un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias se basan en limitarse a lo esencial y en reproducir a través de un aprendizaje memorístico.

El **enfoque profundo** se basa en un interés o motivación intrínseca por las materias. Las estrategias surgen de esa motivación y se utilizan para maximizar la comprensión, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha.

Kember (2000), introduce un elemento novedoso: considera que los enfoques de aprendizaje profundo y superficial forman parte de un continuo en el que éstos se convierten en los extremos o posiciones bipolares, y en las fases intermedias se situarían una variedad de enfoques en función del peso que tenga en el estudiante la intención de comprender o de memorizar de acuerdo con las demandas del contexto educativo.

En la actualidad la Universidad está viviendo un momento histórico muy importante: el desarrollo de un Espacio único Europeo de Educación Superior. El camino hacia la convergencia ha impulsado una actividad de reflexión sobre la trayectoria seguida, de planteamientos con nuevos horizontes y una reestructuración del escenario universitario. Las inquietudes y fuerzas impulsoras de este cambio se han ido concretando en documentos como el del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que pone de manifiesto que hablar de calidad significa hacerlo del aprendizaje, por lo que se debe dedicar una cuidadosa atención a cómo los estudiantes desarrollan su estudio y aprendizaje.

Los modelos creados para representar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje resultan de gran ayuda, más aún cuando aportan claridad conceptual y comprensión hacia esa visión holística de este proceso: del aprendizaje que surge de la enseñanza y de la enseñanza que promueve el aprendizaje; de lo que Biggs (1991, 1993), Biggs, Kember y Leung (2001) y Pérez (2001) son un buen ejemplo.

Factores sustanciales de este nuevo escenario son: el contexto institucional y educativo de aprendizaje, con sus agentes y aspectos curriculares; los alumnos (que parten con unas características personales determinadas); los enfoques de aprendizaje que adoptan éstos y, por último,

los resultados de un aprendizaje de mayor calidad. Las relaciones o conexiones que se establecen entre ellos, como puntos de intervención, son aspectos que hay que destacar, puesto que a través de los mismos se puede favorecer un aprendizaje de más calidad; siempre y cuando entre elementos haya coherencia y sea percibida por el alumno, generando en él respuestas congruentes con las metas pretendidas. No hay que olvidar, que el término coherencia, o “alineamiento constructivo” como diría Biggs (2005), añade unas connotaciones muy interesantes: el trabajo diario en el aula y/o los cambios que se considere oportuno introducir no pueden ser unilaterales, deben hacerse desde una perspectiva conjunta de la enseñanza y el aprendizaje, deben promoverse conjuntamente entre alumnado y profesorado; por lo que la reflexión constituye un punto de partida para revisar las actividades de unos y otros y las concepciones y percepciones que subyacen a éstas.

Otro aspecto relevante es la imposibilidad de una mirada global y omnicomprendensiva de los elementos y relaciones participantes e influyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por su amplitud y heterogeneidad (Pérez, 2001), por lo que la necesidad de seleccionar algunos como objeto de estudio para su análisis lleva asociada la valoración de la importancia de los mismos y las carencias en la investigación.

En la investigación sobre los enfoques de aprendizaje, un tema de constante interés ha sido su relación con las características personales de los alumnos.

En la figura 1 se muestra el Modelo de tres factores (3P: Presagio, Proceso y Producto) de Enseñanza-Aprendizaje, resaltando los dos factores y sus elementos integrantes en los que se hace hincapié en la presente investigación.

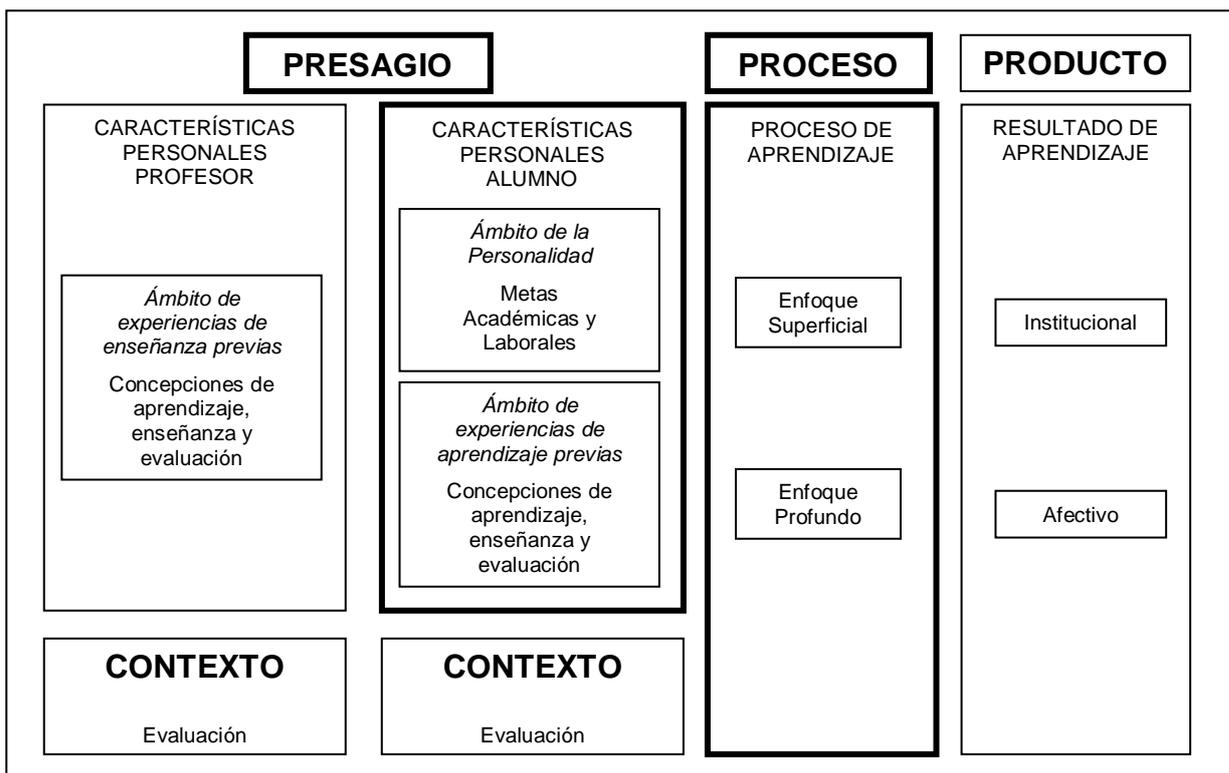


Figura 1 Modelo 3P de Enseñanza - Aprendizaje (Modificado de Biggs, 1991, p. 28 y Porto, 1994, p. 17)

Las metas académicas y laborales de los alumnos son dos aspectos tenidos en cuenta por Biggs (1989, 1991, 1993) como variables independientes con posible influencia sobre los motivos y las estrategias de aprendizaje o directamente sobre los enfoques de aprendizaje (Porto, 1994a), considerándolos como unas de las características personales o individuales en el ámbito de Presagio del alumnado cuyo proceso de aprendizaje es objeto de estudio y reflexión.

En cuanto a las concepciones de enseñanza, generalmente los autores que las han estudiado lo han hecho de los profesores y han tratado de identificarlas y categorizarlas, basándose en los paradigmas educativos más conocidos, desde los que se derivan formas diferentes de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollado en el contexto educativo formal (Doménech y Gómez, 2003).

Muy pocos autores se han detenido en su conceptualización, pero Rodrigo et al. (1993) lo han hecho, indicando que son un conjunto de ideas, más o menos organizadas, relativas a la enseñanza, que abarcan una amplitud de aspectos relativos a ésta. También las consideran como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y conocidos y experimentados a través de la formación y en la práctica pedagógica.

Si se realiza un análisis comparativo, deteniéndose ya en la categorización, de las diferentes propuestas que presentan los estudiosos del tema, se observa algo común: van de un rango de concepciones relacionadas con la transmisión de la información a las que se relacionan con la facilitación de la comprensión en los estudiantes. Luego, el número, denominación y descripciones de las categorías intermedias varía, aún existiendo gran similitud.

Pérez, Pozo, y Rodríguez (2003) apuntan que se puede hacer un análisis descriptivo similar al de las concepciones de enseñanza con las de aprendizaje, diferenciando entre sus condiciones, procesos y resultados. Según esta distinción, los contenidos, objeto o resultados del aprendizaje sería lo que se modifica realmente como consecuencia del aprendizaje, mientras que los procesos hacen referencia a la actividad cognitiva de la persona que está aprendiendo, y definirán los principios que los rigen; finalmente, las condiciones se refieren al tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esa actividad de aprendizaje.

Aunque el número de estudios y publicaciones sobre concepciones de aprendizaje es mayor que el de concepciones de enseñanza, hay menos diferencias en el conjunto de concepciones identificadas, e incluso, como señalan Kember y Wong (2000) y Pérez et al. (2003), podrían reducirse a dos concepciones más globales: una cuantitativa y reproductiva, y otra cualitativa y constructiva, que sólo aparece, y de forma no muy frecuente, entre los alumnos universitarios más avanzados.

A continuación se presenta una recopilación de investigaciones que giran en torno a los enfoques de aprendizaje en la educación universitaria, relacionados con factores de presagio: metas académicas y/o laborales (tabla 1), concepciones de enseñanza (tabla 2), concepciones de aprendizaje (tabla 3) y concepciones de evaluación junto a las dos anteriores (tabla 4).

Tabla 1. Estudios sobre metas académicas y/o laborales y enfoques de aprendizaje (tomado de Ruiz, Hernández y Ureña, 2008, p. 137).

Autor y año	Muestra	Variables	Instrumentos recogida de datos	Resultados
Biggs (1982)	853 universitarios y 1406 alumnos CAE de 1º, 2º y 3º en Artes, Educación y Ciencias.	Motivos y estrategias, y planes académicos.	Cuestionario SPQ de Biggs y Cuestionario de información general, con planes académicos.	Según aumentan metas académicas, más profundos.
Porto (1994a)	312 universitarios A Coruña en Primer Ciclo de Ciencias, Humanidades y Educación.	Enfoque de aprendizaje, metas académicas y metas laborales.	CDPA y SPQ de Biggs (1987b), adaptado al castellano por Porto = CPE.	Metas académicas – buen expediente y/o continuar con Tercer Ciclo, mayor EAR y EP + AR. Metas laborales apenas relación con enfoques.

Tabla 2. Estudios sobre concepciones de enseñanza (tomado de Ruiz, Hernández y Ureña, 2008, p. 143).

Autor y año	Muestra	Variables	Instrumentos recogida de datos	Resultados
Gow y Kember (1993)	Profesores de departamentos universitarios y alumnos de los mismos.	Concepción de enseñanza departamento y enfoque de aprendizaje alumnos departamento.	Cuestionarios.	En departamentos con concepción enseñanza como facilitación del aprendizaje, los estudiantes tendían a EP. Si concepción de transmisión de la información, no se fomentaba EP y sí el ES.
Porto (1994a)	312 universitarios A Coruña en Primer Ciclo de Ciencias, Humanidades y Educación.	Concepciones de enseñanza, concepciones de aprendizaje y enfoque de aprendizaje.	CDPA y SPQ de Biggs (1987b), adaptado al castellano por Porto = CPE.	Coherencia entre concepciones de enseñanza y aprendizaje. Concepción de enseñanza apenas influía sobre la adopción de enfoques.
Trigwell, Prosser y Taylor (1994)	24 profesores de primer curso de Ciencias en la universidad.	Enfoque de enseñanza profesores (relacionado con concepción de enseñanza) y enfoque de aprendizaje alumnos.	Entrevistas.	Clasificación con 5 enfoques enseñanza. Relación entre dos primeros enfoques, subyacen concepciones enseñanza transmisión de información y adquisición de conceptos, y ES de alumnos. Relación entre dos últimos enfoques, subyacen concepciones enseñanza desarrollo y cambio conceptual, y EP de alumnos.
Trigwell Prosser (1996)	24 profesores de primer curso de Ciencias en la universidad.	Intenciones (concepciones de enseñanza) y estrategias de enseñanza profesores.	Inventario de enfoques de enseñanza creado al efecto.	Coherencia entre intención, coincide con concepción de enseñanza, y estrategia enseñanza profesores.
Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999)	48 clases de primer año de Ciencias en universidades australianas, con 3956 estudiantes y 46 profesores.	Enfoque de enseñanza profesores y enfoque de aprendizaje alumnos.	Approaches to Teaching Inventory (Trigwell y Prosser, 1996) para los profesores y Cuestionario SPQ de Biggs (1987b) para los alumnos.	Relación enfoques de enseñanza centrados en los profesores y sobre la transmisión del conocimiento, ES de aprendizaje. Relación EP de aprendizaje, enfoques de enseñanza orientados hacia los estudiantes y su cambio conceptual.
Ho, Watkins y Kelly	Grupo experimental	Cambio concepciones	Entrevistas con profesores antes y	Cambio conceptual en dos tercios de profesores.

(2001)	12 profesores, 8 hombres y 4 mujeres, y grupo control 4 profesores; todos de una universidad de Hong Kong.	de enseñanza profesores, percepción prácticas de enseñanza por alumnos y enfoque de aprendizaje alumnos.	después del programa, Cuestionario de experiencias del curso de Ramsden (1991) y ASI de Entwistle a alumnos.	Mejores valoraciones sobre prácticas de enseñanza de alumnos de todos los profesores que cambiaron. Impacto positivo en enfoques de aprendizaje de estudiantes de la mitad de profesores que cambiaron concepciones.
Samuelowicz y Bain (2001)	39 profesores voluntarios de tres universidades de Brisbane, Australia.	Concepciones de enseñanza y aprendizaje.	Entrevistas individuales semiestructuradas.	7 concepciones: impartir información, transmitir conocimiento estructurado, proveer y facilitar comprensión, ayudar a estudiantes a desarrollar su experiencia, prevenir comprensiones erróneas, asistir la comprensión y favorecer la creación de conocimiento. Diferencias entre tres primeras, centradas en el profesor, y cuatro últimas, centradas en el alumno. No soporte empírico a la categoría de transición.
De la Cruz y Pozo (2003)	Profesores de Matemáticas, Ciencias Biológicas y Educación Física de una universidad argentina.	Concepciones de enseñanza, y áreas de conocimiento.	Cuestionario con preguntas abiertas.	Diferencias establecidas en función de las áreas de conocimiento, sobre todo entre los encargados de la formación disciplinar y los de la formación docente. Los primeros eran transmisores de conocimientos, los segundos organizaban el conocimiento guiados por necesidades de alumnos.
Doménech y Gómez (2003)	52 licenciados que estaban realizando el Curso de Aptitud Pedagógica durante el curso 2001-2002, 58,8% mujeres y edad entre 20 y 50 años.	Concepciones de enseñanza – aprendizaje y elaboración prueba de examen.	Cuestionario sobre concepciones elaborado al efecto y prueba de elaboración de examen.	Predominaban concepciones menos tradicionales: centradas en alumno y proceso. Relación significativa entre las concepciones centradas en el profesor y examen memorístico, y en sentido inverso con analítico; pero no correlaciones entre las más innovadoras y su traducción a creación de un examen.

Tabla 3. Estudios sobre concepciones de aprendizaje (tomado de Ruiz, Hernández y Ureña, 2008, p. 151).

AUTOR Y AÑO	MUESTRA	VARIABLES	INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS	RESULTADOS
Säljö (1979a)	90 personas, con edad de 15 a 73 años, y nivel de educación formal de 6 a 17 años.	Concepción de aprendizaje y experiencia en educación formal.	Entrevista introductoria, lectura de un texto, nueva entrevista y dos test.	Dos tendencias: actividad reproductiva y de abstracción de significado. Diferencias significativas entre aprendices experimentados e inexpertos, siendo más complejas en los universitarios que en los de secundaria.
Van Rossum y Schenk (1984)	29 hombres y 40 mujeres de primer curso de Psicología en la Universidad.	Concepciones de aprendizaje y enfoques de aprendizaje.	Preguntas abiertas, lectura de un texto, otra serie de preguntas abiertas y un cuestionario.	Relación tres primeras: incremento de conocimiento, memorización, y adquisición de hechos, procedimientos, etc., que pueden ser retenidos y utilizados en la práctica, y ES. Relación dos últimas: abstracción de significado, y proceso interpretativo con el objetivo de comprender la realidad, con EP.
Porto (1994a)	312 alumnos A Coruña de Primer Ciclo de Ciencias, Humanidades y Educación.	Concepciones de aprendizaje y enfoque de aprendizaje.	CDPA y SPQ de Biggs (1987b), adaptado al castellano por Porto = CPE.	Concepción de aprendizaje reproductiva tenía efecto significativo, pero negativo, sobre utilización de EP.
Dahlin Regmi (1997)	Estudio piloto con 29 alumnos de 14 a 16 años y el definitivo con 30 universitarios entre 19 y 25 años, 19 para ser profesores y 11 Matemáticas y Ciencias.	Concepción de aprendizaje, memorización, aprendizaje mecánico, significado y cultura.	Entrevistas.	Aprendizaje mecánico y memorización diferían cuantitativa y cualitativamente. La cultura no determinaba el contenido de la experiencia de aprendizaje de forma absoluta.

Tynjälä (1997)	31 estudiantes de Psicología educativa.	Concepciones de aprendizaje, entorno.	Ensayos.	Siete categorías de concepciones. Concepciones cambian similarmente en los dos grupos. Grupo de aprendizaje constructivista enfatizó más el rol del pensamiento crítico y otras actividades del estudiante.
Cliff (1998)	35 estudiantes de un curso de postgrado de la Escuela de Educación de la University of Cape Town, South Africa.	Concepciones de aprendizaje.	Cuestionario con dos preguntas abiertas.	Aparecieron las seis concepciones de Marton et al. (1993). Era mayoritaria la primera. Apareció concepción nueva: aprendizaje como una obligación social y/o moral.
Marshall, Summers y Woolnough (1999)	30 estudiantes de un curso puente para entrar en el primer curso de Ingeniería en la Universidad.	Concepciones de aprendizaje.	Cuestionario con preguntas abiertas para seleccionar la muestra y entrevistas semiestructuradas.	Aparecían cinco últimas concepciones de Marton et al. (1993), no la primera de incremento de conocimiento. En concepciones constructivas había una dimensión reflexiva que se relacionaba con la metacognición.
Boulton-Lewis, Marton, Lewis y Wilss (2000)	22 estudiantes de tres universidades australianas de Queensland.	Concepciones de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.	Entrevistas.	La mayor parte de los alumnos adoptaba un enfoque no coherente con sus concepciones de aprendizaje.
Kember y Wong (2000)	55 estudiantes universitarios de Hong Kong.	Concepciones de aprendizaje, percepciones alumnos sobre calidad docente y concepciones de enseñanza.	Entrevistas.	Los estudiantes con concepciones activas y pasivas sobre el aprendizaje concebían la calidad de la enseñanza como transmisiva y no tradicional respectivamente. Existe relación entre concepciones de los alumnos sobre la enseñanza y el

				aprendizaje.
Boulton-Lewis, Wilss y Lewis (2001)	17 estudiantes de tres universidades australianas, 11 hombres y 6 mujeres, con una edad entre 18 y 48 años, siendo la media de 26 años.	Concepción de aprendizaje y curso.	Entrevistas individuales y semiestructuradas.	Las concepciones cambiaron un poco tanto a nivel grupal como individual en los dos años. Algunos estudiantes exhibieron una gran concienciación del aprendizaje durante el segundo año.
Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2003)	29 estudiantes, 3 hombres y 26 mujeres con una media de edad de 27 años, de postgrado de Educación en una universidad de Queensland, Australia.	Concepción de aprendizaje, enfoque de aprendizaje, momento del curso.	Entrevistas.	Concepciones de aprendizaje sobre todo cualitativas y preferían y adoptaban mayoritariamente EP, pero a veces usaban ES, dependiendo del contexto. Evolución hacia EP sobre todo del contexto específico.
Boulton-Lewis, Marton, Lewis y Wilss (2004)	15 estudiantes universitarios aborígenes australianos, 10 chicos y 5 chicas, de tres universidades de Brisbane.	Concepciones de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y curso (tres años).	Entrevistas individuales y semiestructuradas.	Concepciones avanzaron más que las estrategias, aunque éstas también avanzaron, posiblemente por haber tenido experiencias para concepciones avanzadas, pero no prepararon para adoptar estrategias coherentes.

Tabla 4. Estudios sobre concepciones de evaluación, enseñanza y aprendizaje (tomado de Ruiz, Hernández y Ureña, 2008, p. 155).

AUTOR Y AÑO	MUESTRA	VARIABLES	INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS	RESULTADOS
Samuelowicz y Bain (2002)	20 profesores de tres universidades de Brisbane, Australia.	Prácticas de evaluación, concepciones de evaluación, concepciones de enseñanza, concepciones de aprendizaje.	Entrevistas.	Concepciones de evaluación de los profesores se relacionaban con las de enseñanza y aprendizaje e influían sobre la práctica. La mitad se centraba en la enseñanza y la mitad en el aprendizaje.

Tal y como puede comprobarse en las mencionadas tablas, las conclusiones extraídas de los estudios expuestos respecto a la relación entre las variables personales y el enfoque de aprendizaje adoptado son contradictorias, por lo que la adopción de un enfoque profundo no siempre se relaciona con determinadas metas académicas, laborales y concepciones educativas. Además, es necesario señalar que tradicionalmente se ha abordado el estudio de los enfoques de aprendizaje en titulaciones muy diversas en una única universidad o en universidades y/o países diferentes, pero no se ha hecho en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) en distintas universidades en nuestro país.

El propósito de esta investigación ha sido estudiar los ámbitos de Presagio y Proceso, lo que se traduce en este trabajo en el objetivo de examinar las relaciones entre las variables personales y los enfoques de aprendizaje de los alumnos.

2 MATERIAL Y MÉTODO

2.1 Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico deliberado y opinático (Hernández, 1998), se seleccionaron cinco centros entre los 22 que impartían la titulación de CAFD durante el curso 2003-2004, pertenecientes a la Universidad de Extremadura, UCAM, Universidad Alfonso X de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de La Coruña.

En la selección de los alumnos, se decidió la participación de los de primer curso para el Primer Ciclo y de los de 3º y 4º, o 4º y 5º, para Segundo Ciclo, diferenciados según el itinerario elegido. En total, participaron 713 estudiantes: 483 hombres (67,8%) y 229 mujeres (32,2%).

2.2 Instrumentos de recogida de datos

El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno es una de las variables estudiadas, perteneciente al ámbito de proceso. Para la recogida de la información sobre los aspectos definitorios de la muestra participante y la determinación de los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en una asignatura de referencia concreta, se utilizó el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE) de dos factores de Biggs y Kember (Biggs et al., 2001) en versión española del mismo año (traducción y adaptación al español por Hernández Pina). Esta nueva versión del cuestionario consta de 20 ítems distribuidos en 4 subescalas: dos referidas a los motivos (superficial y profundo) y dos a las estrategias (superficial y profunda), que se distribuyen en el cuestionario siguiendo una estructura cíclica, es decir, que cada 5 ítems se vuelve a la misma subescala. Las cuatro subescalas integran las dos escalas que hacen referencia a los

enfoques de aprendizaje superficial y profundo. El alumnado debe responder a cada una de las 20 afirmaciones de este cuestionario de autoinforme en una escala tipo Likert de 5 valores: 5 - Siempre o casi siempre, 4 - Frecuentemente, 3 - A menudo, 2 - Algunas veces, y 1 - Nunca o muy raras veces. Puesto que todos los ítems son puntuados en la misma dirección, el rango de puntuaciones para cualquiera de las subescalas de motivos y estrategias oscila entre 5 y 25 puntos, y el de las escalas (enfoques = motivo + estrategia) oscila entre 10 y 50 puntos. El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno se define por el perfil de la escala o enfoque que obtiene la puntuación más alta; teniéndose en cuenta la posibilidad de que puntúe exactamente igual en las dos escalas, en lo que se ha denominado enfoque equilibrado.

El análisis de la fiabilidad del CPE de dos factores ha proporcionado un Alfa de Cronbach para la escala de Enfoque Superficial de ,805 y para la de Enfoque Profundo de ,753; valores superiores a los obtenidos en otros estudios con instrumentos similares, por ejemplo el de Biggs et al. (2001).

El Cuestionario de Datos sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU), instrumento elaborado para este estudio, es un instrumento dirigido a evaluar las variables de presagio consideradas en el mismo. Consta de 26 preguntas, aunque las relativas a las variables objeto de estudio en el presente trabajo están recogidas en las cuestiones 6, 7, 13, 15 y 17.

La variable metas académicas (MA) ha sido evaluada en la pregunta 6, en la que se han concretado las posibilidades académicas universitarias de los alumnos en un periodo de formación inicial, con seis opciones de respuesta para que el alumno elija una de ellas.

La variable metas laborales (ML) ha sido evaluada en la pregunta 7, con diez opciones de respuesta, que pueden responder a las principales metas del alumnado de la titulación estudiada, para que el alumno señale aquella que represente con más exactitud sus planes laborales futuros (Delgado, 2000; Conferencia de Decanos, 2004).

La concepción de aprendizaje (CA) ha sido presentada en la cuestión número 13 con cuatro categorías de descripción, junto a las que se incluye un ejemplo para una mejor comprensión de las mismas. Las dos primeras concepciones hacen referencia a una visión reproductiva o cuantitativa del aprendizaje, mientras que las dos últimas reflejan una más constructiva o cualitativa. Estas cuatro descripciones deben ser ordenadas según el grado de importancia atribuido por el alumno a cada una de ellas, mediante la asignación de un número del 1 al 4, sin posibilidad de repetición: el 1 a la más importante y el 4 a la que menos.

La concepción de enseñanza (CE) ha sido presentada exactamente igual que la concepción de aprendizaje, salvo que ésta se ha hecho en la cuestión número 15.

La concepción de evaluación (CEv) ha sido presentada en la cuestión número 17. El alumno debe responder a cada una de las 12 afirmaciones en una escala de 5 puntos: 5 – Siempre, 4 – Casi siempre, 3 – A veces, 2 – Casi nunca, y 1 – Nunca. Aunque no todos los ítems son puntuados en la misma dirección (los ítems 2, 4, 6, 8 y 10 dentro de ella puntúan en sentido contrario), el rango de puntuaciones oscila entre 12 y 60 puntos. La concepción del alumno se valora como cuantitativa con una puntuación inferior a 36 y como cualitativa con una igual o superior a ésta, la mitad del rango.

2.3 Procedimiento

Para llevar a cabo el presente estudio se han desarrollado las siguientes etapas:

- Etapa preliminar. Se realizó una revisión bibliográfica que propició la delimitación conceptual y el análisis de los estudios previos, aspectos necesarios para poder plantear los interrogantes de partida de la investigación, valorar las posibles aportaciones de la misma y formular los objetivos a perseguir. Todo ello dentro del contexto de la titulación estudiada.
- Elección del cuestionario CPE (2 factores).
- Elaboración del cuestionario CAPAEU.

Tras la redacción y configuración del cuestionario provisional, éste fue enviado a un grupo de expertos compuesto por Doctores que ejercían como profesores tanto en Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en Facultades de Educación de nuestro país. Después de un plazo de dos meses, se estudiaron todas las consideraciones que estos expertos plantearon tras el análisis de contenido del cuestionario.

Este proceso sirvió para redactar y configurar el cuestionario con el que se realizó el estudio piloto en la Facultad de Granada. La elección de esta Facultad estuvo motivada por la garantía de acceso a sujetos pertenecientes a la población de la que se extrajo la muestra participante del presente estudio, con características similares, pero que no formara parte de ella.

Este estudio piloto cumplió las finalidades por las que se llevó a cabo: mejorar el instrumento de recogida de datos, familiarizarse con el procedimiento de administración del cuestionario y corregir errores en el mismo, ajustar la configuración del documento para registrar los datos y planificar las técnicas estadísticas más apropiadas (Hernández, 1998).

- Recogida de datos. La administración de los cuestionarios se realizó, durante una hora de clase, a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro, previa petición de permiso por parte del profesor de enlace de cada

Centro al profesor responsable. En todos los casos hubo una introducción con un planteamiento similar preestablecido.

- Registro y análisis de datos. Los datos recogidos en los cuestionarios fueron almacenados, depurados y tratados estadísticamente en el programa informático SPSS para Windows (versión 12.0.).

2.4 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, de acuerdo con el objetivo planteado y la obtención de los resultados, se utilizaron las siguientes técnicas:

- Análisis descriptivo de los datos, mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes con respecto a la totalidad de la muestra.
- Análisis correlacional mediante la prueba Chi Cuadrado de Pearson.
- Análisis de varianza (ANOVA), así como la prueba a posteriori (post hoc) de Tukey.

En todas las pruebas estadísticas se ha tomado como referencia para la determinación de la existencia de significación un valor de $p \leq 0,050$.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 5 se observan los porcentajes de adopción de un enfoque de aprendizaje u otro en función de las metas académicas que manifiestan los alumnos: el 33,1% de los alumnos que únicamente pretenden acabar la Licenciatura adoptan un enfoque profundo, mientras que pasa a ser un 60,1% de los que además de concluir sus estudios pretenden hacerlo con un buen expediente, y un 72,5% de los que aspiran a continuar los estudios con la realización de un Master o del Tercer Ciclo. Se pueden apreciar las diferencias significativas (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson $\chi^2(4) = 55,006$ $p \leq 0,000$) en este sentido: cuanto más altas son estas metas, en mayor medida se adopta un enfoque de aprendizaje profundo y en menor medida un enfoque superficial o equilibrado.

Estos resultados son similares a los que obtuvo Biggs (1982).

Tabla 5.- Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos en función de sus metas académicas.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total metas académicas
Acabar	86	46	7	139
	61,9%	33,1%	5,0%	100%
Acabar con buen expediente	130	217	14	361
	36,0%	60,1%	3,9%	100%
Continuar estudios	52	153	6	211
	24,6%	72,5%	2,8%	100%
Total				711
				100%

En cuanto a las metas laborales y su influencia sobre la adopción del enfoque de aprendizaje, en la tabla 6 se encuentran los porcentajes de estos últimos en función de las primeras. Los datos reflejan que los alumnos que adoptan en mayor medida un enfoque profundo de aprendizaje son aquellos que desean desarrollar su actividad laboral en el ámbito del entrenamiento deportivo (62,3% de éstos), seguidos muy de cerca por aquellos que pretenden dedicarse a la docencia y/o a la investigación (60,2% de ellos) y un poco más de lejos por los que quieren trabajar en otros ámbitos dentro del área de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (56,3% de los mismos). Hay una clara diferencia entre los anteriores y los que desean trabajar en un área diferente a los estudios que están cursando, pues sólo un 31,3% de ellos adopta un enfoque de aprendizaje profundo.

Aunque no se ha realizado ninguna prueba estadística, por el escaso número de casos en algunas de las celdas de la tabla 6, sí se puede apreciar cierta influencia de las metas laborales sobre la adopción de enfoques de aprendizaje, con lo que los resultados difieren de los de Porto (1994), que manifestaba que apenas existía.

Tabla 6.- Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos en función de sus metas laborales.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total metas laborales
Docencia / Investigación	115 34,4%	201 60,2%	18 5,4%	334 100%
Entrenamiento deportivo	43 37,7%	71 62,3%	0 ,0%	114 100%
Relación área CAFD	101 40,9%	139 56,3%	7 2,8%	247 100%
No relación área CAFD	9 56,3%	5 31,3%	2 12,5%	16 100%
Total				711 100%

Al analizar la influencia de la concepción de enseñanza del alumno sobre el enfoque de aprendizaje que adopta, en la tabla 7 se observa que los alumnos cuya concepción de enseñanza es cualitativa adoptan más un enfoque profundo, significativamente (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson $\chi^2(2) = 8,753$ $p \leq 0,013$): un 62,3% de éstos frente a un 52,4% de los que poseen una concepción cuantitativa; aunque el profundo es el enfoque predominante independientemente de la concepción que se tenga de enseñanza.

Estos datos contrastan con los de Porto (1994a), para quien la concepción de enseñanza de los alumnos apenas influía sobre la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje.

Tabla 7.- Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos en función de sus concepciones de enseñanza.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total C E
C E cuantitativa	127 44,4%	150 52,4%	9 3,1%	286 100%
C E cualitativa	143 33,5%	266 62,3%	18 4,2%	427 100%
Total				713 100%

De la tabla 8 se extrae que sólo el 51,1% de los que tienen una concepción cuantitativa de aprendizaje adopta un enfoque profundo, mientras que lo adopta el 62,5% de los que tienen una concepción cualitativa. Así pues, las concepciones de aprendizaje de los alumnos influyen de forma más significativa aún que las concepciones de enseñanza en el proceso de aprendizaje de éstos (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson $\chi^2 (2) = 9,304$ $p \leq 0,010$).

Tabla 8.- Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos en función de sus concepciones de aprendizaje.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total C A
C A Cuantitativa	118 45,0%	134 51,2%	10 3,8%	262 100%
C A Cualitativa	152 33,7%	282 62,5%	17 3,8%	451 100%
Total				713 100%

Los datos son parcialmente similares a los obtenidos por Van Rossum y Schenk (1984) y Brownlee et al. (2003), ya que el presente estudio coincide con los anteriores en la relación entre concepciones cualitativas del aprendizaje y la adopción de un enfoque profundo, pero es menor la relación entre las concepciones cuantitativas con la adopción de un enfoque superficial, puesto que es mayor el porcentaje de alumnos que aún teniendo estas concepciones adopta un enfoque profundo (51,2%). Por este mismo motivo los resultados son diferentes a los de Porto (1994), ya que en su estudio encontró una relación negativa entre concepciones cuantitativas o reproductivas del aprendizaje con la utilización de enfoques profundos de aprendizaje. Sin embargo, difieren también de los de Boulton-Lewis et al. (2000), porque éstos hallaron que la mayor parte de los alumnos adoptaba un enfoque de aprendizaje que no se relacionaba con sus concepciones de aprendizaje.

En la tabla 9, en la que se muestran los estadísticos descriptivos, se pueden ver entre ellos las medias de las concepciones de evaluación de los alumnos agrupados según el enfoque de aprendizaje adoptado. Estas medias

son significativamente diferentes, lo que muestra el ANOVA realizado ($F(2,710) = 15,332$ $p \leq 0,000$). Si analizamos los pares de grupos, mediante la prueba HSD de Tukey se comprueba que existen diferencias significativas entre los grupos que adoptan un enfoque superficial y un enfoque profundo ($p \leq 0,000$), pero no entre los otros dos emparejamientos: enfoque superficial – enfoque equilibrado ($p \leq 0,426$) y enfoque profundo – enfoque equilibrado ($p \leq 0,633$).

Tabla 9.- Descriptivos (concepción de evaluación).

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
ES	270	35,32	5,408	,329	34,67	35,97	17	52
EP	416	37,63	5,322	,261	37,12	38,15	18	52
EE	27	36,67	5,008	,964	34,69	38,65	28	47
Total	713	36,72	5,450	,204	36,32	37,12	17	52

Puntuación Límite para valoración: 36.

Las medias de las puntuaciones de la concepción de evaluación de los alumnos, aún estando cercanas, son significativamente diferentes. Se puede apreciar también que estas medias van aumentando según se adopta un enfoque superficial, equilibrado o profundo, respectivamente; y se puede establecer la relación entre concepción cuantitativa y enfoque superficial, y entre concepción cualitativa y enfoque profundo o equilibrado.

Al igual que en el estudio de Samuelowicz y Bain (2002), que detectaron que las concepciones de evaluación de los profesores influían sobre su intervención en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre su práctica, en el presente estudio la concepción de evaluación de los alumnos influye en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, y concretamente en el enfoque que utilizan.

4 CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados, se destacan las siguientes conclusiones. Se aprecian diferencias significativas en cuanto a la adopción de los enfoques de aprendizaje por parte de los alumnos en función de sus metas académicas, y de sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A medida que las metas académicas son más altas, se adopta más un enfoque de aprendizaje profundo y menos un enfoque superficial o equilibrado. A su vez, los alumnos con unas concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación cualitativas adoptan en mayor medida un enfoque profundo. También se observa cierta relación entre las metas laborales de los alumnos y sus enfoques de aprendizaje, ya que adoptan en mayor medida un enfoque profundo aquellos que desean desarrollar su actividad laboral en el ámbito del entrenamiento deportivo, la docencia y/o la investigación o en otros ámbitos

dentro del área de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; claramente por encima de los que desean trabajar en un área diferente.

Finalmente, hay que destacar que en la labor de fomento de la adopción de enfoques de aprendizaje profundos, en definitiva de la calidad del aprendizaje, no sólo están implicados los profesores, puesto que la labor que realizan éstos en sus aulas se encuentra mediatizada por las estructuras institucionales; así que, las instituciones universitarias relacionadas tienen que hacerse eco de que en el momento de transición en el que están inmersas lo importante no sólo es el cambio de los términos, del discurso, sino de la manera de pensar, de las concepciones y de las prácticas, para lo que es indispensable que haya una reflexión y actuaciones coherentes que lo posibiliten.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E.; Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J. et al. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 465-489.
- Barca, A., Porto, A. M. y Santorum, R. (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista galega de psicopedagogía*, 13 (9), 57-88.
- Beckwith, J. B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assesment performance. *Higher Education*, 22, 17-30.
- Biggs, J. (1982). Student motivation and study strategies in university and CAE populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-55.
- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J. R. (ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-134). New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1989). Does learning about learning help teachers with teaching?. *University of Hong Kong. Supplement to the gazette*, 36(1), 21-34.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1993). What do investories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assesing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assesment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario: como aprenden los estudiantes*. Barcelona: Narcea.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Brownlee, J., Purdie, N. y Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, 45, 109-125.
- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 443-473.
- González, J. y Wagenaar, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp.175-206). Granada: Geu.
- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Hernández Pina, F., García, M. P. y Maquilón, J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. En *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid, 26-30 septiembre de 2000. Tomo II, 477-479.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Minbashian, A., Huon, G. F. y Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Newstead, S. E. (1992). A study of two "quick-and-easy" methods of assessing individual differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 299-312.
- Pérez, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 285-307). Madrid: Alianza Editorial.

- Porto, A. M. (1994). *Las Aproximaciones al Proceso de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, España.
- Ruiz, E., Hernández, F. y Ureña, F. (2008). *Evaluación y calidad del aprendizaje en Educación Superior*. Murcia: Diego Marín.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Watkins, D. (1983). Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.