

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 65
Número 3
2013

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

RELACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON EL RENDIMIENTO Y LA ESTIMACIÓN DEL TIEMPO DEDICADO POR LOS ESTUDIANTES EN LA REALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

The relationship between learning approaches and learning achievement and estimated time required by students during their practicum

LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO
MERCEDES LÓPEZ-AGUADO
Universidad de León

INTRODUCCIÓN. Durante el periodo de formación cada persona opta por una forma, o enfoque, de encarar las distintas tareas de aprendizaje. El modelo 3P —*Presagio, Proceso, Producto*— de Biggs describe la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos sus componentes se relacionan y potencian entre sí. En las últimas décadas se ha producido un gran volumen de investigación que relaciona este constructo con variables de corte personal y académicas. Sin embargo, son pocos los estudios que lo han relacionado con uno de los conceptos clave en el nuevo sistema universitario, la carga de trabajo del estudiante o *workload*. El objetivo de este trabajo es conocer las relaciones que se establecen entre los enfoques de aprendizaje, el *workload* y el rendimiento. **MÉTODO.** La información se recoge utilizando un diseño de encuesta longitudinal, en el que participan 297 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Para medir los enfoques de aprendizaje se utiliza el R-SPQ-2F (del que se analizan sus características psicométricas). **RESULTADOS.** Los resultados indican una clara tendencia a una mayor dedicación temporal por parte de los alumnos con enfoques más profundos y menor en el caso de los más superficiales así como algunas diferencias en las calificaciones obtenidas por los alumnos en función de sus puntuaciones en los enfoques de aprendizaje y los tiempos dedicados. **DISCUSIÓN.** La relación entre enfoques y rendimiento ha sido comprobada en la literatura, especialmente respecto al enfoque profundo. Los resultados obtenidos parecen indicar que la dedicación temporal puede ser un factor modulador de dicha relación.

Palabras clave: *Enfoques de aprendizaje, Workload, Estudiantes universitarios, Prácticum.*

Introducción

Para tener éxito en una sociedad en continuo cambio se debe poseer algo más que unos conocimientos básicos y una comprensión de un

determinado ámbito de estudio (Decuyper, Dochy y Van den Bossche, 2010 y Gijbels, 2007). La enseñanza universitaria ha sido criticada por no desarrollar en sus estudiantes competencias para ser un experto en nuestra sociedad

(Boyatzis, Stubbs y Taylor, 2002). Estas competencias genéricas se refieren a adquisiciones tales como: pensamiento crítico, autodirección, autoaprendizaje, pensamiento reflexivo, habilidad para resolver problemas nuevos, etc. (Kember y col., 1997; Segers, Nijhuis y Gijsselaers, 2006).

Una de las teorías sobre el aprendizaje que ahonda en estas cuestiones es la conocida como SAL (Student Approaches to Learning) formulada por J. B. Biggs (1987). En su concepción del aprendizaje, también conocida como la teoría 3P, integra los factores previos, *presagio*, las variables que intervienen en el momento del aprendizaje, *proceso*, y los resultados de este, *producto*. La teoría describe un proceso interactivo en el que los enfoques de aprendizaje *emergen* de la interacción entre los elementos personales e institucionales y las características de la tarea de aprendizaje (Campbell, y col., 2001; Kember, 2004; Gijbels, Segers y Struyf, 2008; Struyben, Dochy, Janssens, y Gielen, 2006; Wilson y Fowler, 2005). Diversas investigaciones indican que otras variables, tales como el tiempo percibido, el tipo de evaluación, la claridad de objetivos y el feedback recibido, tienen influencia en el enfoque de aprendizaje preferido por los estudiantes (Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy, 2010).

Los enfoques de aprendizaje están definidos no solo por las estrategias que utiliza el estudiante, sino también por el componente motivacional o intencional (Biggs, 2001; Marton y Säljö, 1997) que posee el estudiante frente a un determinado contexto y a la tarea concreta de aprendizaje.

En la literatura educativa predominan los estudios sobre dos enfoques de aprendizaje, el enfoque *profundo* y el enfoque *superficial* (Marton y Säljö, 1997) que se corresponden con dos formas diferentes de abordar el aprendizaje y el estudio (Biggs, 2001; Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006).

El enfoque superficial se caracteriza por un aprendizaje memorístico, y una motivación

externa a los requisitos de la tarea y está relacionado con resultados de aprendizaje de baja calidad (Biggs, 2001; Entwistle, McCune y Walter, 2001). El enfoque profundo se basa en una motivación interna hacia la tarea y se centra en la comprensión de la misma, generando aprendizajes de alta calidad (Trigwell y Prosser, 1991). Este enfoque también parece estar relacionado con la adquisición de las competencias básicas (Biggs, 2001; Kember y col., 1997). Son varios los autores que consideran que si se conocen los enfoques utilizados por los alumnos, se podrán mejorar y adaptar los métodos de enseñanza y garantizar un aprendizaje de mayor calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Hernández-Pina, García-Sanz y Maquilón, 2005; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008; López-Aguado, 2009; Miller, 2004).

Esta *calidad* del aprendizaje es uno de los aspectos que ha producido mayor volumen de investigación intentando esclarecer la relación entre los enfoques y el logro académico. Los resultados son contradictorios. Mientras algunas investigaciones asocian el enfoque profundo al éxito académico y el superficial a peores resultados de aprendizaje (Abalde, Barca, Muñoz, y Fernando, 2009; Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; Bernardo, 2003; English, Luckett y Mladenovic, 2004; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Muñoz y Gómez, 2005; Ruiz, Hernández y Ureña, 2008; Snelgrove, 2004; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro, y Rodríguez, 2000), otros estudios no encuentran relaciones entre ambas variables (Bacon, 2004; Edward, 2004; Groves, 2005) y otros encuentran relaciones diferentes en función de variables como la titulación o la edad (Muñoz y Gómez, 2005; Zeegers, 2001).

Tiempo percibido

Es difícil efectuar una medida objetiva del tiempo empleado por los estudiantes en la realización de una tarea, por ello, la mayoría de los estudios analizados miden la *percepción* que tienen los estudiantes respecto al tiempo utilizado.

Hart y Saveland (1988) señalan varias fuentes de influencia en el *tiempo percibido*, que se relacionan con cómo entiende el individuo la tarea y con la interacción entre la tarea y características personales del estudiante, como esfuerzo, tolerancia a la frustración y nivel de ejecución. Es decir, que la percepción del tiempo empleado en la resolución de una tarea está mediada por los sentimientos, la presión y el estrés del estudiante.

La carga de trabajo percibida por el estudiante ha sido relacionada con los enfoques de aprendizaje. Parece que una percepción de tiempo excesiva se relaciona con un enfoque superficial a la tarea, mientras que la puesta en marcha del enfoque profundo requiere la percepción de un *workload* apropiado (Cope y Staehr, 2005; Disheth, Pallesen, Hovland y Larsen, 2006; Ellis y Calvo, 2006; Entwistle y Ramsdem, 1983; Kember, 1983; Kember y Leung, 1998; Lizzio, Wilson y Simons, 2002; Minasian-Batmanian, Lingard y Prosser, 2006; Papinzak, Young, Groves y Haines, 2008).

Kyndt, Dochy, Struyven y Cascallar (2001) analizan la relación entre el tiempo percibido, los enfoques de aprendizaje y la complejidad de la tarea. Encuentran que la relación entre el tiempo percibido y los enfoques no es significativa, excepto en condiciones en las que se combina alta complejidad de la tarea y baja percepción del tiempo empleado. En estas condiciones, el tiempo percibido se relaciona significativa y positivamente con un enfoque profundo hacia el aprendizaje.

Sin embargo, otros autores no encuentran esta relación y señalan que, por si solo, el *workload* no predice ni el enfoque de aprendizaje ni los resultados (Karagiannopoulou y Christodoulides, 2005).

El único estudio que explora variables, de alguna forma relacionadas, con muestra española es el publicado por Alonso y otros (2012). Los autores no relacionan los enfoques de aprendizaje con

el *workload*, sino con otro consumo de tiempo que puede considerarse *competidor* con este: el tiempo libre y de ocio. Encuentran que los tiempos de ocio disminuyen a medida que se incrementan las puntuaciones en el enfoque profundo y la tendencia inversa sobre el enfoque superficial.

En el estudio que se presenta a continuación se analiza la relación entre los enfoques de aprendizaje, los tiempos de dedicación estimados por los estudiantes y el rendimiento en unas condiciones de suma complejidad, ya que se trata, no de la resolución de problemas, como analizan la mayor parte de las investigaciones analizadas, sino de la realización de las prácticas escolares. Dicha tarea se desarrolla en los centros educativos durante 12 semanas y consiste en la observación de los métodos de enseñanza, la preparación e impartición de determinados contenidos curriculares, y finalmente la realización de una memoria en la que se reflejen las actividades realizadas y una reflexión sobre todo el proceso.

Tampoco el tiempo percibido es utilizado exactamente en los términos de las investigaciones descritas. Mientras que en aquellas se mide la *percepción* del tiempo que el estudiante *estima que necesitará*, en este estudio se mide el tiempo que el estudiante *estima que empleó*, al finalizar cada una de las semanas de duración del prácticum.

El objetivo es analizar las relaciones de influencia que se establecen entre los enfoques de aprendizaje, el tiempo de dedicación y el rendimiento (medido a través de las calificaciones obtenidas).

Método

Diseño

Se utiliza una metodología de corte no experimental, en concreto un diseño descriptivo de encuesta longitudinal. Se recoge información

semanalmente a lo largo de las 15 semanas de duración del prácticum, hasta la fecha de recogida de las Memorias.

Instrumentos de medida

Los alumnos registran la información sobre los tiempos empleados en un cuestionario, diseñado específicamente para tal fin. Dicho instrumento está estructurado en tres grandes apartados relacionados con los tres tipos de tareas realizadas en el prácticum: actividades realizadas en el centro escolar; actividades relacionadas con la práctica docente realizadas fuera del horario escolar; y actividades realizadas para la elaboración de la memoria (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2011). En total se recoge información sobre los tiempos empleados a lo largo de quince semanas en quince tipos de actividades repartidas en los tres bloques mencionados.

Para medir los enfoques de aprendizaje se utiliza el Cuestionario sobre Procesos de Estudio revisado de dos factores (R-CPE-2F) en su versión española, traducido y adaptado del original de Biggs (Biggs, Kember y Leung, 2001) por Hernández Pina, García-Sanz y Maquilón (2005). Este instrumento recoge información sobre cuatro subescalas. Dos referidas a los motivos (profundo y superficial) y dos a las estrategias (profunda y superficial). Estas cuatro subescalas se combinan para formar los dos enfoques de aprendizaje postulados por la teoría.

Participantes

Participan en el estudio 279 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de León que cursan sus prácticas escolares en los siete títulos de Maestro (Infantil, Primaria, Educación Física, Educación Especial, Educación Musical, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje). El 24,4% (68) son hombres y el 75,6% (211) mujeres, siendo la proporción similar a la distribución habitual por género de las carreras

de Educación. La edad de los participantes oscila entre 20 y 48 años (media 23,2), aunque prácticamente el 90% tiene 27 años o menos.

Procedimiento

Para la recogida de la estimación de los tiempos se diseña un procedimiento apoyado por el programa Lime Survey, software libre para la elaboración y gestión de encuestas y cuestionarios *online*. Cada semana, desde el comienzo del periodo de las prácticas escolares hasta la fecha de entrega de las memorias, el alumnado recibe en su correo electrónico la invitación para completar el cuestionario como una tarea obligatoria del seguimiento de las prácticas. La respuesta se realiza *online*.

En la semana 12, se envía, por el mismo procedimiento, el Cuestionario sobre Procesos de Estudio revisado de dos factores (R-CPE-2F). Mientras que la respuesta a los cuestionarios de los tiempos empleados tenía un carácter obligatorio, la respuesta al R-CPE-2F era voluntaria. Hay que señalar que de los 311 alumnos matriculados responden de manera voluntaria a este cuestionario 279.

Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos, se utiliza el programa SPSS en su versión 19.0.0. Se realizan diferentes análisis tanto univariados (descriptivos, correlaciones, análisis de varianza) como multivariados (análisis de fiabilidad, análisis factorial).

Resultados

Análisis del R-CPE-2F

En primer lugar se realiza una exploración para comprobar la fiabilidad del instrumento así como la estructura interna del mismo. A pesar

de que la fiabilidad del total de la escala no es muy elevada ($\alpha=.517$), el nivel de consistencia interna del instrumento es aceptable, encontrándose buenos valores del α de Cronbach tanto para los factores (.741/.790) como para las subescalas (.545/.700).

Para comprobar la estructura interna se realiza un análisis factorial con rotación varimax. El análisis revela la existencia de cuatro factores que explican el 49% de la varianza total. El primero ($\alpha=.736$) y el cuarto ($\alpha=.672$) de los factores saturan con ítems pertenecientes al enfoque superficial, incluyendo tanto aspectos motivacionales como estratégicos. La misma combinación se produce en el segundo ($\alpha=.718$) y tercer ($\alpha=.729$) pero en este caso del enfoque profundo.

Por último, el análisis factorial de segundo orden revela la existencia de un único factor, que explica el 52,24% de la varianza total en el que cargan con valores positivos los dos factores que combinan ítems pertenecientes al enfoque profundo (.780/.772) y con valores negativos los del enfoque superficial (-.743/-.578).

Este resultado apoyaría la existencia de un continuo bipolar, por lo que se toma la determinación de explorar las relaciones entre el tiempo de dedicación y el rendimiento con los *enfoques de aprendizaje* y no con las subescalas de motivación y estrategia.

Descripción de los enfoques

Se observa que, en esta muestra, el enfoque que obtiene las mayores puntuaciones es el profundo. Esta distribución se mantiene, aunque con algunas diferencias, cuando se analiza en función del género. Aunque en ambos predomina el enfoque profundo, las diferencias entre ambos enfoques son menores en los varones. Los resultados del análisis de varianza indican que las mujeres poseen un enfoque ligeramente más profundo y significativamente menos superficial que los hombres ($\text{sig}<.004$).

Relación de los enfoques de aprendizaje con la estimación de tiempos

Para comprobar la forma en que los enfoques determinan la utilización de tiempos se realiza un análisis de varianza con los grupos de alumnos que han obtenido las mayores y menores puntuaciones en los enfoques profundo y superficial (25% superior e inferior, respectivamente). Como se observa en la tabla 1, la dedicación media semanal (tanto a las actividades de preparación de la docencia como a la realización de la memoria) se incrementa de manera significativa ($\text{sig}<.05$) cuanto mayor es la puntuación en el enfoque profundo. En sentido inverso, pero también significativamente ($\text{sig}<.05$), actúa el enfoque superficial. El tiempo estimado de dedicación semanal disminuye a medida que se incrementan sus puntuaciones.

TABLA 1. Diferencias en los tiempos medios estimados en función de la puntuación en los enfoques

		Tiempo actividades docentes	Tiempo actividades Memoria
Enfoque profundo	Menos profundo	4,90	5,37
	Más profundo	6,66	7,28
	Sig.	.030	.006
Enfoque superficial	Menos superficial	6,64	7,30
	Más superficial	4,82	5,69
	Sig.	.026	.015

Relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento

Se dispone de cuatro medidas del rendimiento que se corresponden con las cuatro calificaciones con que se evalúa esta asignatura: nota otorgada por el maestro-tutor; nota

otorgada por el coordinador; nota otorgada por el profesor responsable de la facultad; y nota final, que es una combinación de las tres anteriores. Hay que señalar que estas notas muestran una escasa variabilidad, acumulándose las puntuaciones en las calificaciones más altas.

Para explorar las diferencias en las medias de las calificaciones en función de los grupos extremos en ambos enfoques se realiza un análisis de varianza (ANOVA). A pesar de la escasa variabilidad en las calificaciones el análisis desvela diferencias. De manera no significativa pero consistente, las calificaciones en el prácticum son mayores para los alumnos con enfoque más profundo (tabla 2). En el caso del enfoque superficial la tendencia es aún más clara pero, lógicamente, inversa. A mayor puntuación en el enfoque superficial menor la calificación. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($\text{sig.} < .05$) a excepción de

las calificaciones otorgadas por el profesor responsable de la facultad. Resultados congruentes con las hipótesis de partida.

Relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento

Por último se analiza cómo el consumo de tiempo afecta a las calificaciones. Se divide a los alumnos en función de su dedicación temporal en tres grupos: menor dedicación (25% inferior), dedicación intermedia (50%) y mayor dedicación (25% superior). Las diferencias en las calificaciones no se ven afectadas por el tiempo que los alumnos estiman que han dedicado a las tareas docentes, tanto dentro como fuera del centro, pero sí parece que están relacionadas con los tiempos que los alumnos dicen haber empleado en la confección de la memoria, tal como se observa en la tabla 3, a excepción de la nota asignada por el profesor responsable de la facultad.

TABLA 2. Diferencias en las calificaciones en función de las puntuaciones en los enfoques

		Maestro	Coordinador	P. Facultad	Nota final
Enfoque profundo	Menos profundo	8,96	8,96	8,01	8,49
	Más profundo	9,00	9,11	8,26	8,64
<i>Diferencias no significativas</i>					
Enfoque superficial	Menos superficial	9,42	9,41	8,35	8,88
	Más superficial	8,94	9,03	7,91	8,44
Sig.		.017	.042	.095	.018

TABLA 3. Diferencias en las calificaciones en función de los tiempos estimados de dedicación

	Maestro	Coordinador	P. Facultad	Nota final
Menor dedicación	8,44	8,50	7,35	7,90
Intermedia	9,13	9,17	8,08	8,60
Mayor dedicación	9,39	9,39	8,12	8,66
Sig.	.016	.025	.061	.039

Discusión y conclusiones

El análisis de fiabilidad del R-CPE-2F arroja valores similares a los obtenidos por otros autores (Abalde y otros, 2001; Alonso y otros, 2012; Biggs, Kember y Leung, 2001; Ellis y Calvo, 2006; Esquivel, Rodríguez, y Padilla, 2009; Gargallo, Garfella, y Pérez, 2006; Kyndt, Dochy, Struyven y Cascallar, 2011; Ruiz, Hernández Pina y Ureña, 2008) revelando una correcta consistencia interna del instrumento. Sin embargo, los resultados del análisis factorial no apoyan la estructura de cuatro factores propuesta por Biggs, Kember y Leung (2001). Si bien presenta una estructura de cuatro factores, los ítems se entremezclan a nivel subescalar, aunque claramente diferenciados por los dos enfoques. Estos resultados son similares a los obtenidos por otros investigadores en muestras españolas (Abalde, Barca, Muñoz y Fernando, 2001; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; González, Del Rincón y Del Rincón, 2011; Justicia y otros, 2008).

Tanto Gargallo, Garfella y Pérez (2006) como Justicia y otros (2008) encuentran dos factores de segundo orden que se corresponden con los enfoques profundo y superficial. Sin embargo, en este estudio se revela un único factor en el que cargan positivamente la motivación y la estrategia profunda y negativamente las subescalas superficiales. Este resultado, coincidente con el encontrado por Abalde y otros (2001), apoyaría la existencia de un continuo bipolar en la distribución de los enfoques de aprendizaje, lo que subrayaría la conveniencia de explorar los enfoques y no las subescalas como también señalan Justicia y otros (2008).

Esta consideración de los enfoques como un continuo implicaría que los estudiantes se situarían en un punto concreto de este en función de las características concretas de la tarea y de su análisis sobre las demandas del contexto de aprendizaje. El alumno utilizaría una aproximación más profunda o superficial en su *proceso* de aprendizaje en función del significado y sentido que dé a los materiales que procesa, a

las actividades a realizar y a la forma en que será evaluado el aprendizaje. Análisis que depende, en gran medida, de su historia formativa previa, de sus conocimientos, expectativas e intereses y de su valoración inicial de las demandas de la tarea concreta de aprendizaje.

Los resultados indican que el enfoque de aprendizaje preferente en esta muestra es el *profundo*. Esta tendencia es modulada por el género y, al igual que en otros estudios, los resultados del análisis de varianza indican que las mujeres poseen un enfoque ligeramente más profundo y significativamente menos superficial que los hombres (Alonso y otros, 2010; Hernández Pina, Rodríguez, Ruiz y Esquivel, 2010).

Los tiempos de dedicación de los estudiantes se ven afectados por el enfoque de aprendizaje, de forma que hay una tendencia al mayor consumo de tiempo cuanto mayor es la puntuación en el enfoque profundo y una menor dedicación para los más superficiales. A su vez, el tiempo empleado en la elaboración de la memoria (tarea en las que los estudiantes tienen mayor posibilidad de decidir su dedicación temporal) tiene un efecto significativo sobre las calificaciones.

El rendimiento también es afectado por los enfoques. Los resultados apuntan la tendencia a que los estudiantes con un enfoque de aprendizaje más profundo obtengan las mayores calificaciones y, sobre todo, a que las puntuaciones más superficiales se asocien a los rendimientos más bajos, en la línea de lo propuesto por diversos autores (Abalde y col., 2009; Barca y col., 2008; Bernardo, 2003; English, Luckett y Mladenovic, 2004; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; Muñoz y Gómez, 2005; Ruiz, Hernández y Ureña, 2008; Snelgrove, 2004; Valle y col., 2000).

Estos resultados parecen apoyar la hipótesis de que el enfoque de aprendizaje influye en el rendimiento de manera directa y también indirecta a través de su efecto sobre los tiempos que el estudiante dedica a la tarea.

En conclusión, los resultados confirman la visión del proceso de aprendizaje centrado en *cómo* el estudiante universitario analiza el contexto de aprendizaje y las demandas de la tarea y define el enfoque con el que se acercará a su aprendizaje. Esta visión está íntimamente relacionada con la reforma universitaria actual, que plantea un cambio en los procesos que produzca un aprendizaje de calidad y duradero en los estudiantes. En definitiva, un aprendizaje profundo.

Si el objetivo de la formación universitaria es que sus estudiantes adquieran aprendizajes de mayor calidad y se parte del hecho de que estos se consiguen con la utilización de un enfoque profundo, la institución universitaria, empezando por sus docentes, pero no exclusivamente, deben promoverlo. Implica un cambio profundo en las estructuras y en la concepción de los procesos que se producen en las aulas. No es posible modificar la forma en que aprenden los alumnos desde una concepción basada en la enseñanza y en el docente al que el alumno debe ajustarse *profundamente*. Es necesario modificar sustancialmente el entorno de aprendizaje, ya que son varios los autores que señalan que es la *percepción* de este por parte de los estudiantes el que influye en el aprendizaje más directamente así como el enfoque de aprendizaje que utilizarán (Cope y Staehr, 2005; Diseth, 2007; Karagiannopoulou y Christodoulides, 2005).

El enfoque con el que el estudiante afrontará la tarea dependerá, entre otros factores, de la relevancia percibida de la tarea, la percepción del apoyo del profesor, su interés y entusiasmo, las posibilidades percibidas de gestionar su propio aprendizaje, el volumen de trabajo percibido, y, especialmente, su percepción de los sistemas de evaluación (Fransson, 1997; Ramsdem, 1979; Ramsdem y Entwistle, 1981).

Tal vez estas dos últimas cuestiones sean las de mayor relevancia. Resulta lógico pensar que, dado que el uso del enfoque profundo va asociado a un mayor consumo temporal, si no descargamos los programas de aprendizaje de los aspectos que no son sustanciales los estudiantes no dispondrán del tiempo suficiente para poner en práctica estrategias profundas de aprendizaje. La percepción de una excesiva carga de trabajo ha sido relacionada repetidamente en la literatura con el enfoque superficial.

Por último, independientemente de los cambios que introduzcamos en nuestro enfoque como docentes, estos no tendrán demasiado efecto en la forma en que los alumnos abordarán el aprendizaje si los sistemas de evaluación requieren la puesta en marcha de estrategias reproductivas y memorísticas (superficiales). Si el estudiante percibe que la evaluación requerirá de este tipo de tareas será las que pondrá en juego durante el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ABALDE, E.; BARCA, A.; MUÑOZ, J. M. y FERNANDO, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la Región Norte, *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 303-319.
- ALONSO, A.; LÓPEZ-AGUADO, M.; GONZÁLEZ, I. y FERNÁNDEZ, E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería, *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 53-70.
- BACON, D. R. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning, *Journal of Education for Business*, March/April, 205-208.
- BAETEN, M.; KYNDT, E.; STRUYVEN, K. y DOCHY, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness, *Educational Research Review*, 5 (3), 243-260.

- BARCA, A.; PORTO, A.; VICENTE, F.; BRENLLA, J. C. y MORÁN, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. En J. A. GONZÁLEZ-PIENDA y J. C. NÚÑEZ (coords.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 670-688.
- BERNARDO, A. B. (2003). "Approaches to learning and academic achievement of filipino students", *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? En R. J. STERNBERG y L. ZHANG (eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah: LEA, 73-102.
- BIGGS, J.; KEMBER, D. y LEUNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BOYATZIS, R. E.; STUBBS, E. C. y TAYLOR, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competences through graduate management education, *Academy of management Journal on Learning and Education*, 1 (2), 150-162.
- CAMPBELL, J.; SMITH, D.; BOULTON-LEWIS, G.; BROWNLEE, J.; BURNET, P.C.; CARRINGTON, S. y OTROS (2001). Students' perception of teaching and learning: The influence of students' approaches to learning and teacher' approaching to teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (2), 173-187.
- COPE, C. y STAEHR, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment, *Studies in Higher Education*, 30, 2, 181-197.
- 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.
- DECUYPER, S.; DOCHY, F. y VAN DEN BOSSCHE, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations, *Educational Research Review*, 5 (2), 111-133.
- DEMIRBAS, O. y DEMIRKAN, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education, *Learning and Instruction*, 17, 345-359.
- DISETH, A. (2007). Student's evaluation of teaching, approaches to learning, and academic achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 2, 185-204.
- DISETH, A.; PALLESEN, S.; HOVLAND, A. y LARSEN, S. (2006). Course experiences, approaches to learning and academic achievement, *Education and Training*, 48 (2-3), 156-169.
- EDWARD, N. S. (2004). Evaluations of introducing project-based design activities in the first and second years of engineering courses, *European Journal of Engineering Education*, 29 (4), 491-503.
- ELLIS, R. A. y CALVO, R. A. (2006). Discontinuities in university student experiences of learning through discussions, *British Journal of Educational Technology*, 37 (1), 55-68.
- ENGLISH, L.; LUCKETT, P. y Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design, *Accounting Education*, 13 (4), 461-488.
- ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V. y WALTER, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. En R. J. STERNBERG y L. ZHANG (eds.), *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles*. New Jersey: LEA, 103-136.
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- ESQUIVEL, J.; RODRÍGUEZ, C. y PADILLA, V. (2009). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva, *Revista de Pedagogía*, 30 (87), 309-331.

- FRANSSON, A. (1997). On qualitative differences in learning: IV-Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome, *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- GARGALLO, B.; GARFELLA, P. R. y PÉREZ, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Bordón*, 58 (3), 45-61.
- GIJBELS, D. (2007). *The road to hell: Attempts to enhance students learning approaches*. PbPr Conference EARLI, Maastricht, 15 November 2007.
- GIJBELS, D.; SEGERS, M. y STRUYF (2008). **Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning**, *Instructional Science*, 36 (5-6), 431-443.
- GONZÁLEZ, J. L.; DEL RINCÓN, B. y DEL RINCÓN, D. (2011). Estructura latente y consistencia del R-SPQ- 2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES, *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 277-293.
- GROVES, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship?, *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326.
- HART, S. G. y SAVELAND, L. E. (1988). Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research. En P. A. HANCOCK y N. MESHKATI (eds.), *Human mental workload*. Amsterdam: North-Holland, 139-183.
- HERNÁNDEZ-PINA, F.; GARCÍA-SANZ, M. P. y MAQUILÓN, J. J. (2005). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 Factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles, *Revista Fuentes*, 6.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; RODRÍGUEZ, C.; RUIZ, E. y ESQUIVEL, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de España y México, *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7).
- JUSTICIA, F.; PICHARDO, C.; CANO, F.; BERBÉN, A.B.G. y 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. y CHRISTODOULIDES, P. (2005). The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes, *International Journal of Educational Research*, 43, 329-350.
- KEMBER, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload, *Studies in Higher Education*, 29 (2), 165-184.
- KEMBER, D.; CHARLESWORTH, M.; DABIES, H.; MACKAY, J. y STOTT, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs, *Studies in Educational Evaluation*, 23(2), 141-157.
- KEMBER, D. y LEUNG, D. Y. P. (1998). Influences upon students' perceptions of workload, *Educational Psychology*, 18, 293-307.
- KIGUWA, P. y SILVA, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles, *South African Journal of Psychology*, 37 (2), 354-360.
- KYNDT, E.; DOCHY, F.; STRUYVEN, K. y CASCALLAR, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: a study in higher education, *European Journal of Psychology Education*, 26, 393-415.
- LASHLEY, C. y BARRON, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: observations from an international and cross-cultural study, *Hospitality Management*, 25, 552-569.
- LI, Y.S.; CHEN, P.S. y TSAI, S.J. (2008). A comparison of the learning styles among different nursing programs in Taiwan: implications for nursing education, *Nurse Education Today*, 28 (1), 70-76.

- LIZZIO, A.; WILSON, K. y SIMONS, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice, *Studies in Higher Education*, 9, 43-56.
- LÓPEZ-AGUADO, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 1-21.
- LÓPEZ-AGUADO, M. y GUTIÉRREZ-PROVECHO, L. (2011). Estimación del tiempo empleado por los alumnos en el Prácticum de los títulos de Maestro de la Universidad de León, *Aula Abierta*, 39 (1), 81-92.
- MARTON, F. y SÁLJÖ, R. (1997). Approaches to learning. En F. MARTON, D. HOUNSELL y N. ENTWISTLE (eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-58.
- MILLER, L.M. (2004). Using learning styles to evaluate computer-based instruction, *Computers in Human Behavior*, 21, 287-306.
- MINASIAN-BATMANIAN, L. C.; LINGARD, J. y PROSSER, M. (2006). Variation in student reflections on their conceptions of and approaches to learning Biochemistry in a first-year Health Sciences' service subject, *International Journal of Science Education*, 28, 15, 1887-1904.
- MUÑOZ, E. y GÓMEZ, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- PAPINZAK, T.; YOUNG, L.; GROVES, M. y HAINES, M. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and self-efficacy in a first year Medical Course, *Advances in Health Sciences Education*, 13, 213-232.
- RAMSDEM, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment, *Higher Education*, 8, 411-427.
- RAMSDEM, P. y ENTWISTLE, N. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- RUIZ LARA, E.; HERNÁNDEZ PINA, F. y UREÑA, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 307-322.
- SEGBERS, M.; NIJHUIS, J. y GIJSELAERS, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies, *Studies in Educational Evaluation*, 32, 223-242.
- SNELGROVE, S. R. (2004). Approaches to learning of student nurses, *Nurse Education Today*, 24, 605-614.
- STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. y GIELEN, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment, *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes, *Higher Education*, 22, 251-266.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ, R.; NÚÑEZ, J. C.; SUÁREZ, J. M.; PIÑEIRO, I. y RODRÍGUEZ, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- WILSON, K. y FOWLER, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 87-101.
- ZEEGERS, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

Abstract

The relationship between learning approaches and learning achievement and estimated time required by students during their Practicum

INTRODUCTION. During the training period every person chooses a way, or approach, to face different learning tasks. Biggs' 3P model -Presage, Process, Product- describes teaching as a balanced system where all components are interrelated and mutually reinforcing. In recent decades there has been a large volume of research relating this construct with personal and academic variables. However, few studies have linked it with one of the key concepts in the new European Higher Education Area (EHEA) - the student's workload. The objective of this study is to understand the relationships established between learning approaches, workload and performance. **METHODS.** The information is collected using a longitudinal survey design, involving 297 students from the Faculty of Education at the University of Leon. To measure learning approaches we use the R-SPQ-2F (which analyzes its psychometric properties). **RESULTS.** The results indicate a clear trend toward greater time commitment from students with deep approaches and lower commitment in the case of the more superficial ones, as well as some differences in students' grades based on their scores on learning approaches and the time they invest. **DISCUSSION.** The relationship between approaches and performance has been verified in the literature, especially regarding deep approach. The results seem to indicate that the time dedication may be a modulating factor.

Keywords: *Learning approaches, Workload, University students, Practicum.*

Résumé

Relation des approches d'apprentissage avec le rendement et l'estimation du temps consacré par les étudiants à la réalisation du Practicum

INTRODUCTION. Au cours de la période de formation chaque personne choisit d'une manière ou d'une démarche, pour répondre aux différentes tâches d'apprentissage. Le modèle 3P-Omen, processus, produit-Biggs décrit l'enseignement comme un système équilibré où toutes les composantes sont interdépendantes et se renforcent mutuellement. Dans les dernières décennies on a un grand volume de recherche reliant ce concept avec le découpage des variables et le personnel universitaire. Cependant, peu d'études ont lié l'un des concepts clés de la nouvelle université, la charge de travail de l'élève ou la charge de travail. Le but de cette étude est de déterminer les relations établies entre les approches d'apprentissage, la charge de travail et de la performance. **MÉTHODE.** L'information est recueillie en utilisant une conception de l'enquête longitudinale, impliquant 297 étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université de Leon. Pour mesurer les approches d'apprentissage en utilisant le R-SPQ-2F (qui analyse ses propriétés psychométriques). **RÉSULTATS.** Les résultats indiquent une nette tendance à l'engagement de plus de temps auprès des élèves avec des approches profondes et plus faible dans le cas de la plus superficielle et quelques différences dans les résultats des élèves en fonction de leurs scores sur les approches d'apprentissage et le temps passé. **DISCUSSION.** La relation entre les approches et la performance a été prouvée dans la littérature, en particulier en ce qui concerne l'approche profonde. Les résultats semblent indiquer que la charge de travail peut être un facteur de modulation dans cette relation.

Mots clés: *Approches d'apprentissage, La charge de travail, Étudiants universitaires, Practicum.*

Perfil biográfico de las autoras

Lourdes Gutiérrez-Provecho

Licenciada en Psicología. Profesora del Área Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León, España. Sus principales líneas de investigación se centran en innovación en Educación Superior, discapacidad y agresividad.

Correo electrónico de contacto: lourdes.gutierrez@unileon.es

Mercedes López-Aguado

Doctora por la Universidad de León. Profesora del Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León, España. Sus principales líneas de investigación se centran en el aprendizaje, en concreto en enfoques y estrategias de aprendizaje (especialmente en el ámbito de la Educación Superior y Secundaria) y en acciones de Innovación.

Correo electrónico de contacto: mmlopa@unileon.es

