

## Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios

### Connection between attitudes towards studies and learning actions among university students

Marina Elias\* y Albert Sánchez-Gelabert\*\*

\*Universidad de Barcelona, \*\*Universitat Autònoma de Barcelona

#### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. En el marco del proceso de Bolonia y los cambios docentes que éste ha comportado se quiere constatar si realmente el paradigma de enseñanza/aprendizaje centrado en el estudiante ha implicado un aumento del aprendizaje profundo. A partir de un cuestionario contestado por 857 estudiantes de 10 titulaciones de 4 universidades públicas de la Región Metropolitana de Barcelona, se analiza la relación entre motivación de elección de estudios, concepciones de aprendizaje y acciones de aprendizaje, y como estas últimas pueden estar condicionadas por el contexto educativo de las asignaturas. Se concluye que las acciones de aprendizaje están influidas tanto por el contexto como por la orientación profesional de los estudios. Así, los estudiantes llevan a cabo acciones más profundas en las asignaturas caracterizadas por la metodología impulsada con Bolonia, aunque es más beneficioso para un tipo de actitudes hacia el estudio que para otras.

*Palabras clave:* aprendizaje, estudiantes universitarios, Proceso de Bolonia, motivación, profesionalización, calidad docente

#### Abstract

This article features the results of a research whose aim is to analyse the factors taking part in university students' learning. Within the framework of the Bologna Process and the teaching changes entailed by it, it should be checked whether the teaching/learning paradigm has really entailed an increase in students' deep learning. This research work is based on a questionnaire filled in by 857 university students in the third year of their studies, in 10 degrees from 4 universities in Barcelona Metropolitan Area. It is analysed the connection among students' motivations, learning conceptions and learning approaches, as well as how these approaches can be conditioned by the educational context. It is concluded that learning approaches are conditioned both by the context and the vocational orientation of studies. Therefore, students carry out deeper approaches in those subjects which follow a methodology according to the Bologna Process, though it is more beneficial for certain attitudes towards the studies than other ones.

*Keywords:* learning, university students, Bologna Process, motivation, professionalization, teaching quality

---

Marina Elias, Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las CCSS, Universidad de Barcelona, Campus Mundet, 08035 Barcelona, España; Albert Sánchez Gelabert, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, España.

*Nota de los autores:* Albert Sánchez-Gelabert es personal investigador en formación (FPI-MICINN) en el proyecto "Itinerarios Universitarios, equidad y movilidad ocupacional" (CSO2010-19271) financiado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación, del "Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica". La investigación titulada "Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria" forma parte del "Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica" (CSO2008-02812) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ambos autores son miembros del Grup de Recerca en Educació i Treball de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRET-UAB).

Correspondencia relativa a este artículo: Marina Elias - [marinaelias@ub.edu](mailto:marinaelias@ub.edu)

La heterogeneidad creciente del perfil de universitarios ha supuesto una gran diversidad de formas en que los universitarios entienden su experiencia en la institución. Motivaciones, expectativas, actitudes y modos de concebir la educación superior que se traducen en comportamientos y estrategias educativas diferenciadas.

A su vez, la universidad ha sufrido una serie de cambios y reformas para responder a estas demandas. Para entender la implementación del contexto del Proceso de Bolonia en nuestra universidad, debemos tener en cuenta que las directrices europeas han sufrido un proceso de recontextualización, en el sentido de que las diversas instancias implicadas realizan un proceso de adaptación –a menudo de reinterpretación– de las directivas y leyes oficiales (Troiano, Masjuan y Elias, 2010). Uno de los aspectos de mayor impacto en la universidad española ha consistido en un cambio/consolidación de la perspectiva docente, centrando el proceso de enseñanza/ aprendizaje en el que el estudiante pueda desarrollar un aprendizaje de carácter más profundo (Elias, 2011; Rué, 2007).

Por otra parte, precisamente por la demanda creciente por parte de los estudiantes, y la sociedad en general, de convertir la universidad en una institución con más conexiones con el mundo laboral, el proceso de Bolonia ha servido como pretexto para introducir aspectos más aplicados, en el sentido profesional, en muchos de los currículos de las asignaturas. Sobre todo en aquellas titulaciones que tienen un perfil profesional más definido. Todos estos cambios suponen un nuevo escenario en la universidad actual. Así, se considera conveniente analizar cuáles son los impactos de estos cambios en el aprendizaje de los estudiantes universitarios y comprobar si éstos realmente aprenden de una forma más profunda.

## Estado de la cuestión

### El aprendizaje de los estudiantes

Para entender cómo aprenden los estudiantes se debe recurrir a las aportaciones de la psicología, la pedagogía y la sociología, aunque el prisma diferente de estas perspectivas ha provocado que haya respuestas diversas. Así, el presente artículo se centra en las investigaciones que tienen en cuenta el proceso de aprendizaje, incluyendo el papel del estudiante, y también del profesor, como agentes activos en el proceso y dejamos atrás otras líneas de investigación que se centran en el resultado, el rendimiento.

Para responder a la pregunta de cómo aprenden los estudiantes y entender los factores que influyen en éste, se propone una integración de la literatura europea y americana surgida con fuerza en los años setenta y que mayoritariamente ha sido ignorada mutuamente. Se destacan básicamente dos líneas de investigación:

La línea *Student Approaches to Learning* (SAL) se inició en Europa en los años setenta por Marton y Säljö (1976) y desarrollada más tarde por Biggs (1979) y

Entwistle y Ramsden (1983), entre otros. Partiendo de la tradición fenomenográfica, las aportaciones en esta perspectiva derivan de entrevistas cualitativas en profundidad a estudiantes, con el objetivo de buscar diferentes caminos de aprendizaje y cómo éstos se comportaban frente al estudio. En esta investigación el uso del término enfoques (*approach*) de aprendizaje se refiere a las acciones que llevan a cabo ante un texto, pero como se explica más adelante el término fue adquiriendo otro significado. En nuestro contexto, las aportaciones más destacadas provienen de Hernández Pina, Hervás, Maquilón, García, y Martínez (2002) y Valle, González, Núñez, Suárez, Piñero y Rodríguez (2000).

La línea *Self Regulated Learning* (SRL) se inició en Norte América derivada de la psicología cognitiva. Investigadores como Pintrich (2004) y Schmeck (1988) entre otros, enfatizaron la importancia de la propia regulación y el rol de la metacognición en el aprendizaje, pero olvidaron la motivación. Aunque sus últimas aportaciones han procurado integrar los factores cognitivos, motivacionales, afectivos y contextuales (Heikkilä y Lonka, 2006).

Durante los últimos años algunos autores han procurado integrar las dos líneas de investigación (Pintrich, 2004; Vermunt y Vermetten, 2004) considerando que los constructos de la metacognición y los enfoques al aprendizaje están muy relacionados. De esta manera se integran las motivaciones y las actitudes trabajadas por la tradición SRL y los comportamientos en relación al estudio trabajados por la tradición SAL. Ambas comparten la misma concepción sobre la naturaleza constructivista del aprendizaje, consideran que el estudiante tiene un papel activo y enfatizan los aspectos situacionales y colaborativos (Lonka, Olkinuora, y Mäkinen, 2004).

Del mismo modo, las dos líneas, en ambos continentes iniciaron con una base esencialmente psicológica y, poco a poco, ha ido viendo la necesidad de introducir otras perspectivas, como la pedagógica en los años 70 y 80 y la sociológica en el transcurso de los últimos veinte años. Ambas tradiciones comparten la necesidad de introducir variables de contexto, siguiendo la perspectiva relacional (Schmeck, 1988). Así, resulta evidente que la forma en que el estudiante aprende viene altamente condicionada por el contexto de aprendizaje. En este sentido en Norte América, la perspectiva predominante ha incluido los efectos del *college* sobre los estudiantes (Padgett, Johnson y Pascarella, 2012).

### Los enfoques de aprendizaje

Precisamente porque la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes partió de perspectivas diferentes, los conceptos utilizados no siempre son unánimes. En un artículo, Biggs (1993) reconoce que el uso del término enfoques (*approach*) de aprendizaje no es unívoco. La investigación mayoritaria considera los enfoques de aprendizaje como la predisposición o intención

de los estudiantes a abordar las tareas relacionadas con el aprendizaje y se considera que los enfoques están compuestos por la concepción y la aproximación o estrategia. La concepción sería la parte cognitiva, más estable porque tiene que ver con las preferencias de los estudiantes sobre qué es o qué debería ser el aprendizaje, y la aproximación o estrategia la parte relacionada con la acción, más variable e influenciada según las percepciones del contexto, sea éste institucional o individual, aunque se observa que mantienen cierta estabilidad (Entwistle, 1988). Precisamente por ello, es necesario definir las características de cada contexto y de cada tarea. Por lo tanto, un mismo estudiante puede tener un enfoque en una materia y otro en otro contexto (Hernández Pina et al, 2002; Prosser y Trigwell, 1999).

Los diversos investigadores han ido perfilando y simplificando las formas como el estudiante se enfrenta al estudio, así, actualmente, se considera comúnmente aceptado que se puede distinguir entre el superficial y el profundo, del mismo modo que hay consenso en la separación entre la concepción de aprendizaje constructiva y la reproductiva.

El desarrollo teórico (Entwistle, 1988) defiende, por un lado, la relación entre la concepción constructiva (creencia que el aprendizaje consiste en construir el propio conocimiento) y las acciones que relacionadas con el aprendizaje constructivo (reflexionado y comprendiendo), que configuran el enfoque profundo. Y por el otro lado estaría la combinación entre la concepción reproductiva del aprendizaje (crear que aprender es reproducir el conocimiento del profesor) con las acciones relacionadas con la memorización y la copia, que componen el enfoque superficial. Se insiste que el contexto es un elemento clave a analizar para captar las variaciones en los enfoques de aprendizaje, sobre todo las variaciones en las aproximaciones y su cristalización en las concepciones. Así, la relación entre concepciones y aproximaciones no es tautológica ni directa porque las variables del contexto pueden intervenir de manera que lleven a una aproximación no congruente con la concepción (Trigwell y Ashwin, 2006).

Debido a la importancia creciente de considerar las variables del contexto de aprendizaje, años más tarde, se añadió un tercer enfoque, el estratégico (de éxito) que consiste en que el estudiante tiene la intención claramente definida de obtener el máximo rendimiento posible a través de la planificación y organización (Entwistle, 1988) y, por tanto, el estudiante adapta sus acciones a las características de aquella tarea o contexto.

Los recientes artículos publicados sobre el enfoque estratégico ponen en cuestión la existencia y/o la necesidad de considerarlo como un factor separado. Algunos autores (Biggs, Kember y Leung, 2001; Entwistle y McCune, 2004) reiteran la necesidad de tenerlo en cuenta, mientras que otros consideran que no es necesario (Zeegers, 2002). Unos terceros demuestran que el enfoque estratégico puede

vincularse a uno de profundo o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje (Valle et al, 2000).

### **Motivación de elección de estudios**

El incremento de la heterogeneidad y diversificación de perfiles de acceso de jóvenes a la universidad en términos de origen social, sexo, experiencias educativas previas, motivaciones, expectativas que se traduce en diferentes formas de entender la experiencia universitaria (Ariño y Llopis, 2011). Algunos estudios muestran como los estudiantes presentan más motivaciones de carácter instrumental y profesionalizador (Boudon, 1983; Elias, Masjuan y Sanchez, 2012, entre otros); siendo la preparación para una ocupación o una profesión atractiva uno de los factores más importantes que alegan los estudiantes (Machado, Brites, Magalhaes y Sá, 2011).

El carácter profesionalizador de la universidad, supone que la experiencia universitaria pueda entenderse como un proceso de socialización tanto en términos académicos – referente a las exigencias educativas y a la adquisición de conocimiento- como en términos profesionales – construcción de un rol y de una identidad profesional concreta. Así, dependiendo de los resultados que los estudiantes esperan obtener de su paso por la universidad, presentarán motivaciones asociadas a un proyecto educativo y/o un proyecto profesional (Troiano, 2005).

Desde la sociología de la educación, una de las aportaciones clásicas para el análisis de las motivaciones de los estudiantes es la propuesta por Bernstein (1971) y traducida a nuestro contexto escolar por Fernández Enguita (1988) en la que distingue entre motivación expresiva (intrínseca) y motivación instrumental (extrínseca). Mientras la primera está relacionada con el disfrute y satisfacción de desarrollar la actividad misma, la motivación instrumental está asociada con la obtención de alguna recompensa, resultado o beneficio separable de la actividad en sí.

En el contexto universitario, la adaptación de la distinción entre motivaciones instrumentales y expresivas a las motivaciones de elección de carrera se ha hecho cruzando los dos ejes de motivación, considerando que los estudiantes pueden sostener ambas motivaciones al mismo tiempo (Masjuan y Troiano, 2009). De esta manera, un estudiante puede elegir una titulación por la satisfacción o disfrute de aprender teniendo en cuenta asimismo la necesidad de obtener un título o la preparación para realizar una profesión concreta.

En el contexto laboral actual parece oportuno y necesario traer a colación el carácter profesionalizador de la universidad en relación a las motivaciones de los estudiantes universitarios. De esta manera, la propuesta que aquí se plantea es mantener el binomio clásico instrumental-expresivo e incorporar dos dimensiones de motivaciones: por un lado, una dimensión académica, referente a aspectos relacionados con los estudios y, por otro, una dimensión profesional relacionada con el perfil

profesional asociado a los estudios a cursar. Teniendo en cuenta los autores que sugerían cruzar los ejes de motivaciones instrumentales y expresivas, la

conceptualización puede traducirse en diferentes motivaciones por parte de los estudiantes tal y como se muestra en la figura siguiente:

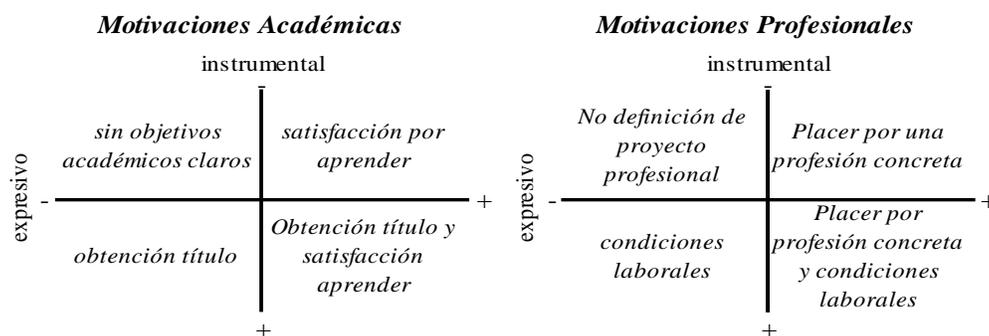


Figura 1. Tipos de motivaciones académicas y profesionales

También se considera que las motivaciones académicas y profesionales no son excluyentes ya que un estudiante puede elegir una titulación por la satisfacción o disfrute de aprender teniendo en cuenta asimismo la necesidad de obtener un título. Se asume, entonces, que las razones de los estudiantes para elegir una titulación y participar en la universidad pueden responder a diferentes motivaciones y éstas pueden repercutir en las concepciones y acciones llevadas a cabo en la universidad.

### Relación entre motivación, concepciones y acciones

La relación entre motivaciones al estudio, concepciones y acciones (enfoques) ha sido intensamente analizada por multitud de autores e investigaciones (Biggs et al 2001; Entwistle y McCune, 2004; Hernández Pina et al 2002). En general se concluye que aquellos estudiantes que mantienen motivaciones expresivas tienen más probabilidades de desarrollar concepciones constructivas y llevar a cabo acciones profundas. En cambio, los estudiantes que mantienen motivaciones instrumentales, normalmente desarrollan concepciones reproductivas del aprendizaje y llevan a cabo acciones superficiales.

Es cierto que existen también investigaciones que plantean la poca coherencia en alguna de estas relaciones (Meyer y Shanahan, 2003; Vermunt y Minnaer, 2003). La combinación de diferentes tipos de motivación en una misma persona o diferentes tipos de enfoques, dependiendo del contexto, puede ser una explicación de la complejidad de estas relaciones.

Una aportación interesante proviene de Lonka y sus colegas (Lonka et al, 2004) al introducir el concepto de orientación, definidos con los significados que los estudiantes otorgan a sus estudios universitarios, partiendo de elementos culturales como las normas sociales, las actitudes y los valores. Por lo tanto, se combinan motivaciones y concepciones teniendo en cuenta el papel institucional.

Estos autores distinguen diferentes tipos de orientaciones, donde destacan los estudiantes con orientación hacia los estudios, hacia la profesión, o estudiantes con ausencia de orientación. Concluyen que según la orientación de los estudiantes se dibujan diferentes trayectorias y estrategias; siendo los estudiantes con una orientación profesional los que tienen más probabilidades de alcanzar mejores resultados académicos y menos probabilidades de interrumpir sus estudios.

La combinación de motivaciones y concepciones en un mismo constructo (orientaciones) permite simplificar el análisis y entender su impacto en las acciones de aprendizaje.

### Objetivos y modelo de análisis

- Simplificar y sintetizar los conceptos relacionados con el aprendizaje: motivación, concepciones, enfoques y acciones. Por ello, se plantea una tipología de *actitudes hacia el estudio* que está formada por motivaciones y concepciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios.
- Estudiar las acciones del aprendizaje como un elemento disociado de las actitudes. Para evitar la complejidad del análisis del enfoque estratégico y los problemas que se han detectado en otras investigaciones se analizan las acciones de aprendizaje fijando el contexto.
- Analizar qué incidencia tienen dichas actitudes en las acciones desarrolladas por los estudiantes. Y si la calidad docente puede ser una variable espuria o intermedia que haga variar dicha relación entre actitudes y acciones.
- Comparar las acciones de aprendizaje en dos asignaturas (una más cercana a las directrices propuestas por el proceso de Bolonia (más trabajo en grupo, más participación de los estudiantes, evaluación continuada, etc.) y otra de corte más

tradicional (clase magistral, evaluación final, exámenes escritos, etc.) para constatar si las innovaciones docentes introducidas por el proceso de Bolonia han supuesto un cambio de las acciones de aprendizaje. La decisión de las asignaturas a analizar provino del análisis previo obtenido de las fuentes institucionales y las entrevistas realizadas a estudiantes.

El modelo global de análisis que se usó en la investigación proviene de la Teoría de la acción planificada de Icek Ajzen (2012). El autor tiene en cuenta aspectos más sociológicos como las normas (relacionándolo con procesos de identificación), y la percepción del control de las oportunidades incluyendo variables sociodemográficas. Por cuestiones de espacio, este artículo se centra sólo en la motivación de los estudiantes, las concepciones de aprendizaje y su relación con las acciones. Se ha mantenido la terminología de actitud respectando la aportación de Ajzen a pesar que el constructo que se realiza tiene un gran parecido al de orientaciones planteado en los apartados anteriores.

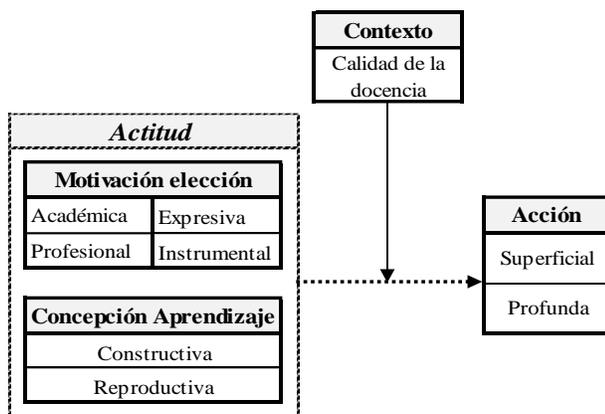


Figura 2. Modelo de análisis

### Hipótesis

1. Los estudiantes presentaran diferentes actitudes hacia los estudios que variarán en función de sus características sociodemográficas y la titulación en la que cursan sus estudios.
2. La actitud hacia los estudios tiene incidencia en las acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios.
  - a. Los estudiantes que tienen actitudes que incluyen motivaciones expresivas y desarrollan una concepción constructiva es más probable que lleven a cabo acciones profundas de aprendizaje.
  - b. Los estudiantes que tienen actitudes que incluyen motivaciones instrumentales y desarrollan una concepción reproductiva es más probable que lleven a cabo acciones superficiales de aprendizaje.

c. Los estudiantes con actitudes conformadas por motivaciones altas en las diferentes dimensiones (altamente motivados) y altas en ambas concepciones es más probable que lleven a cabo acciones profundas de aprendizaje.

3. Las asignaturas con metodologías docentes relacionadas con el proceso de Bolonia supondrán un incremento de las acciones de aprendizaje profundas.

4. Estas relaciones variarán en función de la percepción de la calidad de la docencia.

La percepción negativa de la calidad de la docencia incrementará las acciones superficiales y, a la inversa, habrá un aumento de las acciones profundas cuando la percepción de la calidad sea positiva.

### Método

#### Participantes

Los datos que se analizan se han recogido en las cuatro universidades públicas del área metropolitana de Barcelona (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya y Universidad Pompeu Fabra), entre las que se han escogido 10 titulaciones que cubren las cinco áreas de conocimiento (Tabla 1). De cada área de conocimiento se escogió una titulación con un perfil profesional más y menos definido.

#### Instrumentos

Los datos provienen de la elaboración de un cuestionario realizado a partir de la revisión bibliográfica y el análisis del contexto y las entrevistas.

#### Procedimiento

En relación al contexto, la información fue recogida a través de una entrevista en profundidad realizada a informantes clave durante el curso 2008-2009, y la consulta de otros documentos y normativas referidos a la titulación y la institución. En cuanto al punto de vista de los estudiantes primero se entrevistaron a 80 estudiantes (8 por titulación de tercer curso, representativos de expedientes académicos exitosos y menos exitosos). Con la información obtenida en las entrevistas institucionales y de los estudiantes se elaboró un cuestionario que fue cumplimentado en clase por 857 estudiantes universitarios entre noviembre 2010 y febrero 2011. Los resultados que se presentan en este artículo provienen de análisis realizados con los datos obtenidos en las encuestas a estudiantes.

Los datos fueron analizados con los programas informáticos SPSS-19 y SPAD v.56en.

A continuación, se presentan la dimensionalización de los conceptos tratados: actitud, acciones de aprendizaje y calidad docente.

Tabla 1.  
Titulaciones analizadas según áreas de conocimiento y definición del perfil profesional

	Áreas de conocimiento	Definición del perfil profesional	
		Más definido	Menos definido
Dura	Salud	Enfermería (n=138)	Farmacia (n=78)
	Ingenierías	Arquitectura (n=77)	Ing. en Telecomunicaciones (n=51)
	Ciencias	Biología humana (n=48)	Química (n=94)
Blanda	Ciencias Sociales	Educación Social (n=90)	Empresariales (n= 128)
	Letras	Traducción e Interpretación (n= 107)	Humanidades (n= 61)

### Actitud hacia los estudios

Partiendo del modelo de análisis presentado anteriormente, la variable *actitud hacia los estudios* combina las motivaciones de elección de carrera y las concepciones de aprendizaje (Tabla 2).

El resultado de combinar motivaciones y concepciones

dio lugar a una tipología de 16 actitudes hacia los estudios. Con la intención de simplificar y hacer operativa esta variable se realizó un análisis de correspondencias múltiples y un *clúster* análisis, que permitió simplificar la variable original y agrupar las categorías que presentaban características similares (Tabla 3).

Tabla 2.  
Indicadores de los índices de motivación y concepciones de aprendizaje

<b>Motivación expresiva profesional</b>	<b>Concepción constructiva del aprendizaje</b>
Estudios muy relacionados con el tipo de trabajo que quiero hacer.	Se aprende cuando se utilizan ejemplos concretos para relacionar los temas planteados.
El ámbito laboral que pueden ofrecer estos estudios me interesa.	Se aprende cuando se aborda un problema desde muchos ángulos diferentes.
<b>Motivación expresiva académica</b>	<b>Concepción reproductiva del aprendizaje</b>
Mis aptitudes se ajustan a la temática de estos estudios.	Se aprende cuando se relaciona el contenido de las diferentes asignaturas.
Me gustan las asignaturas fundamentales del plan de estudios.	Se aprende cuando se responde a las demandas concretas del profesorado.
<b>Motivación instrumental profesional</b>	Se aprende cuando se reproducen los contenidos de clase.
Los estudios ofrecen la oportunidad de conseguir un trabajo estable.	Se aprende cuando se ajustan las tareas a las demandas específicas del profesorado.
La titulación permite conseguir buenos ingresos.	
<b>Motivación instrumental académica</b>	
Considero que obtener título sería fácil.	
Quiero estudiar porque sin un título no tengo opciones de futuro.	

Tabla 3.  
Tipología de actitudes hacia el estudio

Tipos de actitud	Motivación				Concepción	
	Instrumental		Expresiva		Constructiva	Reproductiva
	Académica	Profesional	Académica	Profesional		
Inercia	-	-	-	-	-	-
Instrumental reproductiva	+	+	-	-	-	+
Profesional reproductiva	-	+	-	-	-	+
Profesional constructiva	-	-	-	+	+	-
Académico constructiva	-	-	+	-	+	-
Altamente motivada estratégica	+	+	+	+	+	+

- *Inercia*: son estudiantes que presentan bajas motivaciones (expresivas e instrumentales) tanto profesionales como académicas y, a su vez, no presentan puntuaciones altas en relación a las concepciones de aprendizaje (reproductivas y constructivas).
- *Instrumental reproductiva*: Mayoritariamente, estudiantes con altas puntuaciones en la motivación instrumental, tanto en la dimensión profesional como en la dimensión académica, y en la concepción reproductiva.
- *Profesional reproductiva*: Esta actitud está caracterizada porque los estudiantes presentan motivaciones profesionales instrumentales (prioridad por las condiciones laborales) y por mostrar altas puntuaciones en la concepción reproductiva del aprendizaje.
- *Profesional constructiva*: Son estudiantes con motivaciones expresivas hacia una profesión concreta –vocación- combinado con una alta puntuación en la concepción constructiva del aprendizaje.
- *Académica constructiva*: estudiantes que tienen motivaciones expresivas académicas y concepciones de aprendizaje prioritariamente constructivas.
- *Altamente motivada estratégica*: Este tipo presenta alta motivación tanto expresiva como instrumental en ambas dimensiones –académico y profesional-, y a la vez altas puntuaciones en las concepciones reproductiva y constructiva.

### Acciones de aprendizaje

Tabla 4.

Ítems de los indicadores de acciones de aprendizaje

Acciones de aprendizaje profundo	Acciones de aprendizaje superficial*
Me dedicué intensamente a llegar a sus conclusiones.	No consultó libros o materiales a parte de los que pedían en clase.
Comprobaba que lo que leía o los ejercicios que hacía eran coherentes con lo que sabía.	Estudió lo imprescindible para aprobar la asignatura.
Me esforcé en comprender el contenido de la asignatura relacionando los diferentes aspectos del programa.	

\* Se eliminó un ítem ya que no mostraba resultados congruentes

### Calidad docente

Tabla 5.

Ítems del indicador de calidad docente\*

La asignatura estaba bien diseñada	El profesor/a estaba bien preparado/a para impartir las clases
Las lecturas fueron adecuadas	El profesor/a transmitía ideas claras
El profesor/a exponía los aspectos que serían evaluados	El profesor/a estaba interesado/a y motivaba a los estudiantes
La carga de trabajo de la asignatura fue excesiva (ítem inverso)	El profesor/a tenía en cuenta las sugerencias de los estudiantes
El profesor/a explicitaba la relevancia práctica de la asignatura	El feedback que recibí sobre mi trabajo me ayudó a mejorar mi aprendizaje

\* Se eliminó un ítem ya que no mostraba resultados congruentes

## Resultados

### Actitud hacia los estudios

Desde una primera aproximación descriptiva, se puede observar un mayor porcentaje de las actitudes reproductivas con un 41.5% (*instrumental* (31%) y *profesional reproductiva* (10.5%)) y las actitudes de *inercia* (28.9%). Este tipo de actitudes suponen, pues,

cerca de un 71% de los alumnos encuestados.

Es importante mencionar que la construcción de los índices de motivación y de concepciones, se hizo a partir de la mediana de las puntuaciones obtenidas en las respuestas del cuestionario. Esto supone una desviación ya que las puntuaciones de los estudiantes se concentran mayoritariamente en puntuaciones más altas en las motivaciones expresivas y concepciones constructivas.

Tabla 6.  
*Tipos de actitud hacia los estudios*

Tipos de actitud	n	%
Inercia	246	28.9
Instrumental reproductiva	265	31.0
Profesional reproductiva	89	10.5
Profesional constructiva	92	10.8
Académica constructiva	88	10.3
Altamente motivada estratégica	73	8.6
Total	854	100

Referente a las hipótesis planteadas, la hipótesis inicial (H0) sugería que los estudiantes tienen diferentes actitudes hacia los estudios, y que éstas variarán en función de sus características sociodemográficas y la titulación en la que cursan sus estudios. Estas diferencias se manifiestan como vemos en la Tabla 7: según sexo vemos una representación mayor de mujeres en las actitudes que combinan motivaciones expresivas y concepciones constructivas del aprendizaje (tipos *académico constructivo*, *profesional constructivo* y *altamente motivado estratégico*).

En relación a la edad, destacan los estudiantes más jóvenes con actitudes *académico constructivas* y *profesional constructivas* y los mayores en la *profesional reproductiva*.

Tabla 7.  
*Diferentes actitudes hacia los estudios según variables sociodemográficas y titulación cursada*

	Actitudes hacia los estudios (%)						Total	n
	Inercia	Instrumental Reproductiva	Profesional Reproductiva	Profesional Constructiva	Académica Constructiva	Altamente motivada estratégica		
Sexo*								
Hombre	33.2	34.5	8.4	7.4	9.7	6.8	100	310
Mujer	26.4	28.6	11.7	13.0	10.8	9.5	100	538
Edad*								
19-21	25.7	31.4	11.7	12.4	11.1	7.7	100	443
22-26	32.9	34.7	4.7	9.4	10.1	8.3	100	277
+ de 26	30.8	22.6	18.0	8.3	8.3	12.0	100	133
Clase Social*								
Clase Media-Alta	30.5	31.1	9.0	10.2	11.5	7.6	100	655
Clase Trabajadora	21.8	31.6	13.8	14.4	6.9	11.5	100	174

\* $p \leq .05$  para la prueba de  $\chi^2$

También se constatan diferencias en relación al origen familiar, los estudiantes de clase trabajadora tienen mayor presencia en las actitudes con motivación profesional (*profesional constructivo*, *profesional reproductivo* y *altamente motivado estratégico*). Cabe decir que la relación entre las variables tienen mucho que ver con la composición de las titulaciones estudiadas (Troiano y Elias, 2013), así se ha constatado que cada titulación recoge mayoritariamente un perfil de estudiantes con actitud concreta.

### Acciones de aprendizaje

Podemos afirmar que los estudiantes que desarrollan actitudes expresivo-constructivas (tipos *profesional constructivo*, *académico constructivo* y *estratégico*) son los que llevan a cabo acciones más profundas de aprendizaje en ambas asignaturas, según observamos en la Tabla 8. Por lo tanto, se afirma que los estudiantes con motivaciones expresivas, sean académicas o profesionales, combinadas con concepciones constructivas del aprendizaje, son los que mayoritariamente desarrollan acciones profundas con el objetivo de comprender el contenido de las asignaturas cursadas. Así, se confirman las hipótesis que relacionaban actitudes y acciones.

Del mismo modo, tal y como se planteaba en la hipótesis 1c, los estudiantes con motivaciones altas en las diferentes dimensiones (tipo *altamente motivado estratégico*) son los que presentan puntuaciones más altas en las acciones profundas.

Tabla 8.

*Índice de acciones de aprendizaje profundas según las actitudes hacia los estudios y tipo de asignatura*

Actitud hacia los estudios	Acciones profundas	
	Tipo de asignatura*	
	Tradicional (%)	Bolonia (%)
Inercia	39.0	42.8
Instrumental Reproductiva	31.3	44.8
Profesional Reproductiva	38.6	43.0
Profesional Constructiva	51.2	56.2
Académica Constructiva	51.8	52.4
Altamente motivada estratégica	57.1	66.2
Total	40.7	47.8

\* $p \leq .05$  para la prueba de  $\chi^2$

Retomando la segunda hipótesis, se constata que las nuevas metodologías docentes han supuesto un cambio en las acciones de aprendizaje. Si se analiza la diferencia entre ambas asignaturas, se observa un porcentaje mayor de acciones profundas en las asignaturas introducidas por la reforma de Bolonia (40.7% frente al 47.8%). A la vez que se pueden captar diferencias entre actitudes, siendo los estudiantes con una actitud *instrumental* (de 31.3% a 44.8%) y los *altamente motivados estratégicos* (de 57.1% a 66.2%) los que presentan un mayor aumento de acciones profundas.

### La percepción de la calidad

La incorporación de la percepción de la calidad de la docencia, tal y como planteaba la hipótesis 3, permite contrastar si la calidad tiene un efecto en las relaciones antes analizadas, interactuando como variable intermedia o espuria.

En ambas asignaturas cuando se percibe una mejora de la calidad se produce un aumento significativo de las acciones de aprendizaje profundo, aunque, tal y como se desarrolla a continuación, en las asignaturas tradicionales el efecto de la percepción de la calidad es mayor que en las asignaturas Bolonia.

### Asignaturas tradicionales

Los estadísticos del análisis trivariado, como se observa en la Tabla 9, son significativos sólo cuando la percepción de la calidad es mala. Así, en este caso, la actitud de los estudiantes tiene un peso fundamental para entender el impacto en las acciones de aprendizaje, las acciones son más variables según actitudes. Por el contrario, cuando la percepción de la calidad es buena, queda diluido el impacto de las diferentes actitudes en las acciones de aprendizaje; la gran mayoría de estudiantes desarrolla acciones profundas

independientemente de su actitud.

Teniendo en cuenta las actitudes, se puede ver como los estudiantes con la actitud *profesional constructiva* son los que presentan el porcentaje más alto de acciones profundas en las asignaturas Bolonia (64.3%); y son los estudiantes con actitudes de *inercia* y *profesional reproductiva* son los que presentan un aumento mayor de las acciones profundas (40.1% y 40.2% respectivamente) cuando perciben mejoras en la calidad de las asignaturas.

Tabla 9.

*Índice de acciones de aprendizaje profundas según las actitudes hacia los estudios y baja percepción de la calidad (asignatura tradicional)*

Actitud hacia los estudios	Acciones profundas	
	Percepción de la calidad	
	Mala* (%)	Buena** (%)
Inercia	21.1	61.2
Instrumental Reproductiva	17.0	53.5
Profesional Reproductiva	22.6	62.9
Profesional Constructiva	39.0	64.3
Académica Constructiva	28.0	62.7
Altamente motivada estratégica	45.0	62.0
Total	40.7	47.8

\* $p \leq .01$  para la prueba  $\chi^2$

\*\* Relación no significativa

Se puede concluir pues, que los estudiantes en los que predominan las bajas motivaciones instrumentales y profesionales se afectan más por el cambio de percepción de calidad de la docencia en las asignaturas tradicionales. A la vez que la combinación entre motivaciones profesionales y concepciones constructivas desarrolla una proporción mayor de aprendizaje profundo.

### Asignaturas Bolonia

Para las asignaturas Bolonia (Tabla 10), la relación entre las tres variables es significativa tanto cuando hay una buena como una mala percepción de la calidad docente. La percepción de la calidad, pues, no tiene un efecto tan importante en las acciones de aprendizaje y el factor que tiene más protagonismo son las actitudes de los estudiantes hacia el estudio.

Todos los tipos de actitudes experimentan un aumento en las acciones profundas cuando la percepción de la calidad es alta, destaca el incremento de acciones profundas en las actitudes *instrumentales reproductivas* (de 26.1% a 69.1%) y en la actitud *altamente motivada estratégica* (de 43.5% a 79.1%).

Al analizar las acciones profundas según la percepción de la calidad, se constata que el aumento de estas es mayor

en las asignaturas Bolonia (de 35.3% a 63.2%) que en las tradicionales (de 23.1% a 60.1%). A su vez, comparando los resultados totales de las tablas 9 y 10, es interesante destacar que aún con una mala percepción de la calidad docente, el porcentaje de acciones profundas en las asignaturas Bolonia (35.3%) es superior que en las tradicionales (23.1%).

Tabla 10.

*Índice de acciones de aprendizaje profundas según las actitudes hacia los estudios y la percepción de la calidad (asignatura Bolonia)*

	Acciones profundas	
	Percepción de la calidad*	
Actitud hacia los estudios	Mala (%)	Buena (%)
Inercia	34.9	55.6
Instrumental	26.1	69.1
Reproductiva	37.3	52.8
Profesional Reproductiva	47.7	65.1
Profesional Constructiva	48.7	55.6
Académica Constructiva	43.5	79.1
Altamente motivada estratégica	35.3	63.2
Total	35.3	63.2

\* $p \leq .05$  para la prueba de  $\chi^2$

### Discusión

Las limitaciones del artículo son claras tanto por cuestiones de espacio del presente como de elaboración de los constructos, ya que, por ejemplo las dimensiones analizadas están elaboradas a partir de pocos ítems.

De todos modos, recuperando los objetivos planteados se puede concluir que la elaboración de una tipología de actitudes hacia los estudios (incluyendo motivaciones de elección de estudio y concepciones de aprendizaje) permite una aproximación más comprensiva y holística al fenómeno del aprendizaje en la universidad. De la misma manera, resulta de gran utilidad el análisis por separado de las acciones de aprendizaje de los estudiantes y el cambio que se manifiesta según el contexto de las asignaturas.

Los resultados muestran que no se ha encontrado una congruencia directa entre actitudes (con motivaciones y concepciones del aprendizaje) y acciones de estudio. En los últimos años el fenómeno de la disonancia (relaciones no congruentes entre enfoques, orientaciones, concepciones y estrategias) ha ido tomando interés por varios investigadores (Vermunt y Minnaer, 2003). Buena parte viene explicada por la relevancia que tiene la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Meyer y Shanahan, 2003).

Sin embargo, este planteamiento de análisis permite comparar los cambios de una asignatura más tradicional a una asignatura más innovadora según el paradigma de Bolonia y ver el efecto de las actitudes hacia el estudio en las acciones de aprendizaje.

A la luz de los resultados obtenidos, se puede concluir que se produce un aumento de las acciones profundas en las asignaturas analizadas relacionadas con el proceso de Bolonia aunque existen diferencias destacables según las actitudes de los estudiantes. Siendo los estudiantes que combinan motivaciones profesionales y concepciones constructivas los que desarrollan en mayor porcentaje acciones profundas de aprendizaje. Parece claro que el perfil de motivación instrumental y/o con una motivación más centrada en el futuro profesional tiene efectos en el tipo de aprendizaje de los estudiantes. Se podría sustentar que esta visión más profesional podría comportar un aprendizaje más superficial por parte de los estudiantes, pero el presente artículo muestra el resultado contrario. Quizá precisamente porqué el cariz que está tomando en nuestro contexto el Proceso de Bolonia se adecua a las peticiones más profesionalizadoras de los estudiantes: incentivan los aspectos más profesionalizadores de las carreras y ello comporta que los estudiantes desarrollen un aprendizaje más profundo.

Queremos acabar el presente artículo con ciertas reflexiones derivadas de la implementación del Proceso de Bolonia y el análisis de sus consecuencias. Evidentemente, la conclusión práctica de los resultados presentados en este artículo, no puede ser simplemente la de incentivar a toda costa los aspectos aplicados y profesionalizadores en los estudios. Esta tendencia puede comportar efectos perniciosos en relación a la pérdida de conocimiento abstracto, reflexión, espíritu crítico, etc. que a la larga disminuye la capacidad de flexibilidad mental de los estudiantes y profesionales del futuro.

Según los análisis presentados, la implementación de las asignaturas relacionadas con el Proceso de Bolonia valorada positivamente por los estudiantes conlleva muchas más acciones profundas que en las asignaturas tradicionales. A su vez, cuando los estudiantes perciben una mala calidad, disminuyen drásticamente las acciones de aprendizaje profundo. En este sentido, el contexto actual de crisis económica y la disminución de los presupuestos universitarios puede tener un efecto en la disminución de la calidad docente y conllevar un retroceso en los efectos positivos de la implementación del proceso de Bolonia en el incremento del aprendizaje profundo de los estudiantes universitarios.

### Referencias

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). London, UK: Sage.

- Ariño, A. & Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394. doi:10.1007/BF01680526
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3–19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133–149. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Elias, M. (2011). Valoració dels estudiants universitaris sobre la incorporació de la Universitat Autònoma de Barcelona a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Papers. Revista de Sociologia*, 96 (4), 1263-1282. <http://papers.uab.cat/article/view/v96-n4-elias>
- Elias, M.; Masjuan, J.M., & Sanchez, A. (2012). Signs of reengagement? Changing in teaching methodology at Spanish universities as a result of the Bologna Process. En Vukasovic, M., P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker & A. Vabø (eds.) *Effects of higher education reforms: Change dynamics*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Entwistle N.J. & Ramsden P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0003-0>
- Entwistle, N.J. (1988). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO8888110023A/30682>
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070500392433>
- Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R. M., & Maquilón Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (2), [10.6018/99031](http://dx.doi.org/10.6018/99031)
- Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (2004). Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301–323. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0002-1>
- Machado, M., Brites, R., Magalhaes, A. & Sá, M. (2011). Satisfaction with Higher Education: critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01489.x>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Masjuan, J.M. & Troiano, H. (2009). University students' success: A psycho-sociological approach. *Higher Education*, 58(1), 15–28. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9178-5>
- Meyer, J. H. F., & Shanahan, M. P. (2003). Dissonant Forms of “Memorising” and “Repetition.” *Studies in Higher Education*, 28(1), 5–20. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309305>
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-Generation Undergraduate Students and the Impacts of the First Year of College: Additional Evidence. *Journal of College Student Development*, 53(2), 243–266. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2012.0032>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Schmeck, R.R. (ed) (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An Exploratory Study of Situated Conceptions of Learning and Learning Environments. *Higher Education*, 51(2), 243–258. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6387-4>
- Troiano, H., Masjuan, J.M., & Elias, M. (2010). La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 351, 283-310. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re351\\_12.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re351_12.html)
- Troiano, H., & Elias, M. (2013). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Troiano, H. (2005). Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y

- reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción. *Papers: Revista de Sociología*, 76(76), 167–197. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v76n0.975>
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M. Piñero, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375. <http://www.psicothema.com/pdf/344.pdf>
- Vermunt, J. D., & Minnaert, A. (2003). Dissonance in Student Learning Patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49–61. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309301>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Zeegers, P. (2002). A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research & Development*, 21(1), 73–92.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2013.

Recepción revisión: 27 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2014.