

# Enfoques de aprendizaje y la percepción de la tarea en el contexto universitario

*Lucía Martínez Gomensoro<sup>1</sup>*

*DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n5a2>*

## Resumen

La enseñanza universitaria ofrece desafíos didácticos para alcanzar profundidad en los aprendizajes. Los escenarios educativos disponen a los estudiantes a partir de la percepción que estos tienen del contexto de aprendizaje. En función de ello, toman decisiones que determinan los recorridos cognitivos, afectivos, sociales para emprender la actividad educativa. Esta disposición cualitativa que se despliega, responde a un enfoque de aprendizaje que adopta el estudiante para dar superficialidad o profundidad en su forma de vincularse con la actividad que le ofrece el docente. El diseño de la tarea para el aprendizaje plantea exigencias contextuales, percibidas por el estudiante, que activan la movilización de diversos recursos, estilos, estrategias, conocimientos y afectos que se pondrán en juego para la toma de decisiones durante su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva, ofrece oportunidad para el diseño del contexto de enseñanza, el cual está a cargo del profesor, para tomar parte activa en los procesos que el estudiante universitario despliega para aprender.

**Palabra clave:** contexto universitario; enfoque de aprendizaje; tareas para el aprendizaje.

## Abstract

University education offers didactic challenges to achieve depth in learning. Educational settings dispose of students based on their perception of the learning context. Based on this, they make decisions that determine the cognitive, affective and social paths to undertake educational activity. This qualitative disposition that unfolds, responds to a learning approach that the student adopts to give superficiality or depth in her way of linking with the activity offered by the teacher. The design of the learning task propose contextual demands, perceived by the student, that activates the mobilization of various resources, styles, strategies, knowledge and affects that will be put in action for decision-making during their learning process. This perspective, offers an opportunity to design the teaching context, which is in charge of the teacher, to take an active part in the processes that the university student deploys to learn.

**Key words:** university context; learning approach; tasks for learning.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Física (UDELAR), Magister en Educación Física y Deporte (IUACJ). Coordinador Académico de Colegio y Liceo Francisco Espínola

## Introducción

La formación docente, así como otras áreas de la educación, responde en sus propuestas y abordajes pedagógicos a un contexto cada vez más incierto. Se forman estudiantes en un hoy, con la única certeza de la incertidumbre del mañana. En este escenario, se hace necesario en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen, el ejercicio permanente del cuestionamiento didáctico: ¿qué es lo que los estudiantes deben de aprender?, ¿qué debemos enseñar?, ¿cómo es que realmente aprenden aquello que se quiere enseñar?, ¿cómo es que aprenden?, ¿lo aprenden?, ¿qué profundidad tienen esos aprendizajes?, ¿qué es lo que provoca profundidad en los aprendizajes?, ¿qué aspectos de las propuestas de enseñanza habilita significado para quien aprende?

El análisis de los marcos conceptuales que se proponen en el presente artículo, permite profundizar sobre "... de qué modo la demanda y las peculiaridades de cada tarea de aprendizaje condicionan y determinan la toma de decisiones y el comportamiento estratégico del alumno cuando participa de las actividades educativas." (Moneiro *et al.*, 1998, p.89). Conocer más sobre cómo aprenden los estudiantes y qué disposiciones se activan en las diferentes situaciones educativas que se presentan, abre la oportunidad para lograr un diseño didáctico de mayor profundidad y significado.

## Conexto universitario de enseñanza

La enseñanza en el espacio universitario -así como en otros ámbitos- refiere a una tarea compleja. Requiere poner foco en quienes aprenden para responder a las características de quienes se acercan a la universidad para desarrollar sus estudios, así como la velocidad en la producción de información y conocimientos que se suscita. La incertidumbre del mundo profesional del mañana y para el cual estamos formando en el ahora (Biggs, 2004), hace aún más necesario conocer con profundidad el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Propone Biggs (2004) que lo que ha cambiado en el estudiantado se relaciona no tanto con la cantidad de personas que llegan a la universidad, sino con la variedad de personas que acceden a los estudios terciarios. Sostiene el autor, que una de las diferencias sustanciales se vincula con las motivaciones y las características del estudiante. Compara entre el *antes*, donde los docentes de nivel superior no debían poner a disposición recursos para lograr el deseo de aprender, y el *ahora* donde la apertura y la universalidad del acceso a la universidad hace que dentro de cada aula estén presentes aprendices con diversas motivaciones y necesidades, desafiando la consecución de aprendizajes de profundidad. Con respecto a ello, Biggs (2003) plantea que "...en un sistema 'bueno', todos los aspectos de la enseñanza y la evaluación están adaptados para apoyar el aprendizaje de alto nivel, de modo que se alienta a todos los estudiantes a usar procesos de aprendizaje de orden superior." (Biggs, 2003, p. 1). Se destaca en

este enunciado, la noción de *apoyo* desde la propuesta institucional para lograr la disposición en los procesos pretendidos, dando la posibilidad de realizar un andamiaje en las capacidades y habilidades para lograr el pensamiento de orden superior a lo largo de la carrera.

La intervención didáctica del docente se vincula intrínsecamente con el contexto educativo en el que se desarrolla. La vivencia de los estudiantes de la experiencia pedagógica puede sucederse con diversidad de focos, según el escenario que se diseña para las actividades en el aula. Propone Monroy (2013) que “La experiencia de aprendizaje o contexto de aprendizaje, sin embargo, sí influencia qué aspectos de la concepción quedan acentuados y cuáles quedan relegados a un segundo plano.” (p. 54). Es decir, que la forma en la que cada estudiante vive el aprendizaje, pondrá en primer plano o segundo plano la información que recibe del entorno en función de las percepciones que este tenga de los escenarios “montados” para provocar la construcción de nuevos conocimientos.

La configuración didáctica del encuentro, pondrá de manifiesto dos dimensiones: el aspecto formal y teórico del cuerpo de conocimientos que emana del estudio e investigación del área, y el pedagógico-didáctico que proviene y deviene de la propia intervención desde lo vivido y la experiencia de cada uno de los estudiantes (Biggs, 2004). A la vez activará, un estilo de ejecución (operatividad) y un abordaje estratégico o enfoque, los cuales interactúan para definir la forma de aprendizaje (Laurillard, 1979).

Dentro de los componentes que configuran la relación didáctica, es posible visibilizar la coherencia interna de la propuesta e inferir las concepciones de aprendizaje que sustentan el pensamiento del profesor, en el cómo se piensa el encuentro con el conocimiento y la elección del método. Para lograr la coherencia en relación con la propuesta, Biggs (2004) expone, que debe sucederse el *constructive alignment* o alineación constructiva, donde las propuestas a cargo del docente deberían de prestar coherencia entre el diseño de la tarea de aprendizaje, el método y los objetivos de la evaluación (Hernández Pina, *et al.*, 2010; Lara *et al.*, 2011; Ruiz, *et al.*, 2008), de manera tal que no solo se plasme la intención desde la enseñanza, sino que pueda ser tangible en la percepción del estudiante. Si se pone en diálogo la relación natural entre enseñar y aprender, se puede pensar que en la vinculación entre ambos procesos, “enseñar es hacer una suposición sobre qué y cómo el estudiante aprende; por lo tanto, enseñar bien implica aprender sobre el aprendizaje de los estudiantes.” (Ramsden, 2003, p.8).

En el entendido de que aprender se trata de un “... proceso por medio del cual se crea conocimientos a través de la transformación de la experiencia”(Kolb, 1984 citado en Vacas Pérez, 2015, p.51), se puede destacar la noción de que el aprendizaje sucede a través de una transformación, es decir, algo se genera, muta, se modifica, frente a una situación vivida, a una experiencia para el sujeto que aprende. La implicancia del estudiante en la actividad de aula, resulta fundamental entonces para que el aprendizaje suceda.

Bajo una misma forma de enseñar, los impactos en quienes aprenden pueden variar para cada uno de los estudiantes que participan del encuentro, "...sin embargo el compromiso de alto nivel no debe dejarse a la casualidad, ni a la brillantez individual de los estudiantes, sino que debe ser fomentado activamente por el docente." (Biggs, 1996, p.353). Es decir, que si bien en cada aula universitaria existen estudiantes que naturalmente aprenden, la calidad de esos procesos no puede quedar librada al azar de la composición individual del grupo de clase, sino que debe ser parte de la intención del profesor, desarrollar profundidad en el aprendizaje y compromiso de todos quienes participen del encuentro.

Esta perspectiva resulta interesante, puesto que ofrece la oportunidad al profesor quien esta "a cargo" del contexto de enseñanza, para tomar parte activa de la calidad de los procesos que el estudiante universitario despliega para aprender. En la medida que el docente tiene injerencia en las "...formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje..." (Hernandez Pina, *et al.*, 2005, p. 36), puede ofrecer *barandas didácticas*,<sup>2</sup>-este concepto de autoría propia, refiere a un neologismo que pretende graficar la actividad didáctica que determina un camino, propone una guía, y ofrece un apoyo para quien transita el aprendizaje- a la percepción del contexto y en el cómo experimentan las actividades de aula.

Desde una mirada socio-constructivista, bajo la que el aprendizaje es entendido como "un proceso activo y consciente que tiene como principal finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende..." (Arceo & Bravo, 2014, p. 37), colocar el foco sobre la percepción del estudiante, permite conocer con mayor profundidad las modalidades en las que este va configurando y estructurando su forma de aprender, al exponerse a las experiencias en el aula. La forma en que los fenómenos son comprendidos a través de lo que el sujeto percibe, permite proyectar mejores oportunidades para lo didáctico.

## Enfoques de aprendizaje en el contexto universitario

En la investigación realizada por Marton y Säljö (1976), se indaga sobre las formas de dar tratamiento al material de aprendizaje, o niveles de procesamiento de la información por parte de los estudiantes, colocando el foco en las modalidades de interactuar con el material y disponerse para aprender. De dicha investigación surge el concepto de *enfoque de aprendizaje*, en referencia a una naturaleza cualitativa: el modo en el que cada sujeto se enfrenta a la tarea, que comprende aspectos perso-

---

2 El término "barandas didácticas" es elaborado personalmente, para ser entendido metafóricamente. La baranda es un elemento que ofrece ayuda, determina un espacio de circulación además de estar a disposición de quien lo precisa para desplazarse e indica un camino. En este sentido, la actuación del profesor se delimita por los parámetros en los que se configura el espacio de actuación docente, pero que a su vez permite y hace posible tomar decisiones didácticas en pos de una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje, y en las que también se ofrece al estudiante referencias de actuación.

nales, cognitivos y contextuales que lo determinan, el “cómo el aprendiz experimenta y organiza los contenidos de una tarea de aprendizaje” (Hernández Pina *et al.*, 2005, p. 23).

Ramsden (2003) propone que los enfoques de aprendizaje son “respuestas adaptativas al contexto educativo definido por el profesor y el programa de su materia” (citado en Hernández Pina *et al.*, 2005, p. 27), en el que juega un rol determinante la percepción del estudiante en la interacción con el contexto, las experiencias previas, así como el modo en el que se dispone para aprender, combinados con los motivos que tiene para ello.

Laurillard (1979) encuentra que los tres factores que más influyen en el enfoque de aprendizaje son: cómo el estudiante percibe la propuestas de enseñanza, cuáles son sus motivaciones y la percepción de la tarea en sí misma. En este mismo camino de ideas, Marton y Booth (1997) sostienen que algunas tareas se correlacionan mejor con los buenos resultados obtenidos, en la medida que logran dar, en la presentación de la tarea un mejor entendimiento del objeto de aprendizaje, logran con mayor claridad la percepción de la finalidad que la misma persigue.

Con el devenir de las investigaciones en esta línea, se consolidan como terminología: *enfoque superficial* para rotular a la forma de procesamiento que toman aquellos estudiantes que se disponen para la tarea desde un abordaje memorístico y reproductivo; y *enfoque profundo* a la estrategia de procesamiento de la información que toman los estudiantes que quieren ir más allá del texto y ofrecen mecanismos de interpretación, comprensión y reflexión sobre el material (Marton & Säljö, 1976). Así pues, el *enfoque profundo* refiere al deseo que mueve al estudiante en referencia a la realización de la tarea en “forma adecuada y significativa” (Biggs, 2006, p.35) basado en una necesidad de saber. Mientras que el *enfoque superficial* se vincula a una motivación más operativa que reflexiva, donde se reconoce que el estudiante pretende aprobar con el mínimo de implicación con la tarea y con un bajo despliegue cognitivo.

En la siguiente tabla se presenta a modo de síntesis, las características que de ambos enfoques de aprendizaje y la activación de aspectos cognitivos, sociales y estrategias vinculadas a cada enfoque, al exponerse a las experiencias de aprendizaje.

**Tabla 1. Caracterización de enfoques de aprendizaje y formas de proceder en la tareas para el aprendizaje**

Enfoque Profundo	Enfoque superficial
Participación activa en la realización de la tarea	Pasividad en la realización de la tarea
Búsqueda de relación con los materiales	Aislamiento de aspectos del material o la tarea
Foco sobre significado de los materiales	Memorización del material
Lectura activa y pensamiento crítico	Centrada en reproducir el material de aprendizaje
Otorga significado a los contenidos Establece conexiones y relaciona ideas	No hay conexión con ideas y el propio conocimiento
Busca establecer puntos de recuperación de conocimientos previos	No establece puntos de recuperación de conocimientos previos para el anclaje de los nuevos
Se hace foco en la estructura del contenido como un todo (holístico)	El foco se coloca sobre las partes o elementos del contenido (atomizado)
Trata de conectar las diferentes partes del todo	Asume previamente la tarea como algo a resolver desde la memoria
Piensa sobre la lógica de las conexiones conceptuales involucradas	El abordaje de la tarea se hace sin pensar, irreflexivamente

**Fuente:** elaboración propia a partir de González Cabanach, Barca Lozano, Lema Barca, & García-Fuentes, (1992); Laurillard (1979); Marton & Booth, (1997); Monroy & Hernández Pina, (2014).

La diversidad de procesos que se desencadenan frente a un mismo fenómeno, como puede ser la clase, o *la tarea para el aprendizaje*, abre la posibilidad de pensar que una misma actividad propuesta en clase, provoca diversas percepciones, atendiendo a “...la variación en lo que se aprende, es decir, la diversidad de formas en que un mismo fenómeno, concepto o principio es aprehendido por diferentes estudiantes.” (Marton & Säljö, 1976, p.10).

Se establece entonces, una relación entre la tarea (como parte de los factores contextuales) y el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante, en la que para enfoques profundos la disposición del estudiante se asocia a un relacionamiento más recóndito con la tarea, vinculada a una experiencia personal (Ramsden, 1979).

### La tarea para el aprendizaje

Se entiende que “el resultado del aprendizaje está influenciado por el enfoque de aprendizaje que adopta el estudiante, que a su vez está determinado por la percepción que tiene el individuo de factores contextuales en los que tiene lugar el aprendizaje” (Monroy, 2013, p.46). Bajo esta perspectiva, se puede analizar los procesos de quien aprende, según la percepción de experiencias, determinadas por un escenario particular en el que transcurren. Las decisiones que tome el docente frente a la presentación de la actividad en clase, la configuración de las tareas en tanto complejidad,

significado y afectividad, pone de manifiesto la elección del enfoque con el que el estudiante se orientará hacia la tarea (Laurillard, 1979).

Podemos encontrar en la literatura, diferentes acepciones para la definición del término *tarea*:

**Tabla 2. Fronterización conceptual de *tarea*.**

Autores	Concepto de tarea
Rigo (2013)	“...los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus « <i>múltiples</i> » recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (p. s.f).
Antúnez, <i>et al</i> ( 2003)	“...una secuencia ordenada de todas las actividades y recursos que utiliza el profesorado en la práctica educativa con el fin de determinado aprendizaje.” ( p. 123), “...las tareas didácticas son la forma activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje.” (Antúnez, et. al, 2003, p.126).
Garello y Rianudo (2012) plantean al citar las palabras de Winnie y Marx (1989)	“...los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales.” (p. 419).
Monereo <i>et al.</i> , (1998)	“cada una de las actividades que el maestro sugiere en el aula, que tiene como objetivo, un estado inicial y final y unas consideraciones de realización determinada...” (p.90),

**Fuente:** elaboración propia

En los conceptos ofrecidos por los autores, se puede observar que todos tienen un punto en común. La tarea se presenta a los estudiantes por parte del docente, y se materializa en la percepción de este, como una secuencia o un evento que dispone para aprender. A su vez, se relaciona con acciones concretas que operativizan la intención de enseñanza y dan cauce a la acción por parte del aprendiz para el desarrollo de esa secuencia, a partir de su percepción. La funcionalidad que toman las actividades educativas dentro de la intervención y la acción de enseñanza, hace que se prefiera el término *tarea para el aprendizaje*, puesto que el significado que propone este término, respeta desde una perspectiva semántica, la intención didáctica que se pretende, a la vez que captura la intención del docente y a quien está dirigido (el aprendiz), así como el vínculo que se establece a través de la tarea como dispositivo tangible para enseñar y aprender.

En la *tarea para el aprendizaje*, se sintetizan de alguna manera las estrategias de enseñanza y las estrategias pretendidas para quien aprende (comprensión, identificación, clasificación, comparación, análisis, reflexión, cuantificación), la elección o selección del contenido (énfasis en las dimensiones de los contenidos y su naturale-

za), así como la concepción del proceso de aprender (enfoques de aprendizaje que se disponen) para la realización de la tarea a la luz de la valoración de su desempeño y la percepción de la finalidad.

El diseño de la *tarea para el aprendizaje* plantea las exigencias contextuales percibidas como requerimientos del estudiante, así como la movilización de diversos recursos, estilos, estrategias, conocimientos y afectos que se pondrán en juego para la realización con éxito, y cumplir en cierta forma con las expectativas docentes (Robinson, 2005).

Se hace visible para quien recibe la tarea, -a la vez que también recoge la forma de pensar del docente - lo que se espera para su aprendizaje. El mismo curso impartido por sujetos diferentes, puede conllevar un significado muy diverso para el estudiante y viceversa, el mismo curso a manos de un mismo docente, puede tener diversas formas de experimentación para quienes se encuentran en el aula, en la medida que se pone en juego más que el contenido, la forma en la que este percibe e interpreta lo que el docente le propone (Baeten, et al., 2010; Prosser, et al., 1994; Ramsden, 1979; Trigwell, et al., 2016).

Al diseñar la *tarea para el aprendizaje*, podemos anticipar o prever los conocimientos previos de los estudiantes, el nivel de complejidad que presenta, y "...la cantidad y complejidad de los procedimientos que precisa su resolución." (Monereo et al., 1998, p.94), puesto que ello determinará de alguna manera la variabilidad de estrategias que el aprendiz debe disponer para conseguir transitar por los procesos esperados.

### **El diseño didáctico para el aprendizaje profundo**

Se presenta entonces, la oportunidad para el docente de ofrecer condiciones a los estudiantes, formas de ser y estar en un aula universitaria. El diseño didáctico del encuentro, alberga recorridos cognitivos, afectivos, sociales para los estudiantes, bajo una misma estructura que la situación de aprendizaje le presenta. El mapeo cualitativo de la diversidad de formas de experimentar una tarea para el aprendizaje, configura una estructura didáctica, capaz de activar disposiciones para aprender. El significado que le otorgue el estudiante, la percepción que este tiene de la finalidad de la tarea, y la posibilidad de una experiencia colectiva, alineados en términos de coherencia pedagógica, tienen un alto potencial didáctico para provocar la adopción de enfoques profundos de aprendizajes.



## Referencias bibliográficas

- Antúnez, S., del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2003). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (15a ed.). Grao.
- Arceo, F. D. B., Bravo, R. B. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- Badía, M. (2001). Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages. [tesis de maestría de la Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio digital de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/4732>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Biggs, J, & Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario* (7th ed.). Narcea.
- Biggs, J (1996). Enhancing teaching through constructive alignment Thinking about teaching and learning. *Higher Education*, 32(347), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J (2003). Aligning teaching for constructing learning. *The Higher Education Academy*, 94(11), 4. <https://doi.org/10.1063/1.3100776>
- Blanco, L. J. (1997). *Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido*. En Sierra, Modesto; Rico, Luiso (Eds), Primer Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (pp.34-40). Zamora: Universidad de Granada.
- Garello, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15528263009>>
- González Cabanach, R., Barca Lozano, A., Lema Barca, S., García-Fuente, C.(1992). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. *Revista de Innovación Educativa*, 1, 23-40.
- Hernandez Pina, F., Martinez Clares, P., Fonseca Rosario, P. S., & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior* (1a ed.). Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., Rodríguez Nieto, M. C., Ruiz Lara, E., & Esquivel Cruz, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1–11. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696780&orden=305733&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3696780>

- Lara, R. (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 Del Deporte*, 11, 14–34.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher education*, 8(4), 395–409.
- Laurillard, D. (1997). Styles and Approaches to Problem-solving. In *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Scottish Academic Press.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, Ference, & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New York: Routledge.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (5a ed.). Barcelona: Grao.
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. [tesis de maestría, Univercidad de Murcia]. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/31224>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411–427.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education* (2a ed.). New York: Routledge.
- Rigo, D. Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. Repositorio institucional CONICET Digital. *Ikastorratza*, Universidad del País Vasco. [http://www.ehu.eus/ikastorratza/10\\_alea/tareas.pdf](http://www.ehu.eus/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf)
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teachings*, 43(1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>
- Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F., & Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307–322. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedata-base/id477\\_aligning\\_teaching\\_for\\_constructing\\_learning.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedata-base/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf)
- Vacas Pérez, J. C. (2015). *Análisis de los estilos y enfoques de aprendizaje de los estudiantes y valoración de las estrategias de enseñanza más empleadas por el profesorado de la Universidad de Córdoba* [tesis de doctorado de la universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/13285>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (2016). Relation between Teacher's' approaches to teaching and Students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(January), 57–70. <https://doi.org/10.1023/A>