

LA INCIDENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA PERMANENCIA ACADÉMICA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

PEDRO RICARDO ÁLVAREZ-PÉREZ / NICOLE GONZÁLEZ-BENÍTEZ / DAVID LÓPEZ-AGUILAR

Resumen:

En este estudio se analiza la incidencia de los estilos de aprendizaje en la intención de abandono universitario. Participó una muestra de 967 estudiantes de la Universidad de La Laguna, España, a la que se le administró un cuestionario. Los resultados evidencian que quienes adoptan un aprendizaje profundo y metacognitivo tienen menor intención de interrumpir sus estudios, pues buscan comprender y reflexionar sobre los contenidos. Se concluye que es necesario reforzar estos estilos mediante programas educativos y tutorías que fomenten un aprendizaje más profundo y reflexivo.

Abstract:

This study analyzes the incidence of learning styles on the intention to drop out of university. A sample of 967 students from the University of La Laguna, Spain, participated in the study by completing a questionnaire. The results show that students who adopt in-depth and metacognitive learning approaches are less likely to drop out, as they seek to understand and reflect on the course content. The study concludes that these learning styles should be reinforced through educational programs and tutoring initiatives that promote deeper and more reflective learning.

Palabras clave: educación superior; estudiantes; estilos de aprendizaje; abandono escolar.

Keywords: higher education; students; learning styles; dropout.

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez: profesor titular de universidad de la Universidad de La Laguna, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Islas Canarias, España. CE: palvarez@ull.edu.es / <https://orcid.org/0000-0003-0023-0765>

Nicole González-Benítez: profesora universitaria, Universidad de La Laguna Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Islas Canarias, España. CE: ngonzalb@ull.edu.es / <https://orcid.org/0000-0003-2718-7867>

David López-Aguilar: profesor titular de universidad, Universidad de La Laguna Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Islas Canarias, España. CE: dlopez@ull.edu.es / <https://orcid.org/0000-0002-4460-1954>

Introducción

Del modelo formativo por competencias que se sigue actualmente en la enseñanza universitaria, cabe destacar que el foco de atención se pone en el proceso de aprendizaje autónomo y competencial del alumnado (Yao y Lin, 2025). Se ha pasado de una enseñanza centrada fundamentalmente en la transmisión de conocimientos por parte de las y los docentes,¹ a otro modelo donde lo importante es que el estudiantado asuma un papel activo y autónomo en su aprendizaje (Peralta, 2023). La autonomía en el aprendizaje no se refiere solo a la disposición de los estudiantes a aprender por sí mismos, sino que abarca también el uso de estrategias que se correspondan con su forma de acceder al conocimiento, la manera de resolver los problemas académicos, la interacción con los contenidos de aprendizaje y el enfrentarse a tareas cognitivas complejas (Aldana, Huamán, Camones y Terrones-García, 2025). De este planteamiento destaca la capacidad del alumnado para construir su aprendizaje y para gestionarlo de manera reflexiva, independiente y crítica (Herrera, Arias, Estrella y Obando, 2024). Por estos motivos, en la universidad actual, se plantea la necesidad de trabajar con el alumnado la manera en que se enfrenta al proceso de aprender, puesto que los estilos de aprendizaje influyen de manera significativa en la eficacia y en la profundidad del conocimiento adquirido (Gallego, Alonso y Vieira, 2022; Erdem y Kaf, 2023; Hattie y O'Leary, 2025).

Por estilos de aprendizaje deben entenderse las preferencias que muestran los estudiantes por la manera de adquirir y procesar el conocimiento. Pashler, McDaniel, Rohrer y Bjork (2008) consideran que aprenden mejor cuando los modelos de enseñanza se adaptan a sus estilos de procesamiento de la información. Gutiérrez, García y Vieira (2012) y Díaz Mosquera (2012) consideran que cada estilo de aprendizaje agrupa un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que dan forma a un patrón conductual de actuación al afrontar una actividad académica. Por su parte, Silva Sprock (2018) señala que los estudiantes con un estilo de aprendizaje activo se caracterizan por el entusiasmo, disfrutan del trabajo en equipo y valoran la oportunidad de compartir ideas y aprender a través de la experiencia directa.

En relación con la forma en que el estudiantado afronta y gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado el paradigma *Student Approaches to Learning* (SAL), que coloca al estudiante y su manera de abor-

dar el aprendizaje en el epicentro de la práctica educativa (Biggs, Kember y Leung, 2001; Godor, 2016; Estrada García, 2018). Desde este enfoque, los estilos de aprendizaje refieren a los comportamientos relativamente estables (cognitivos, sociales, afectivos, etc.) que tienen que ver con la forma en que el alumnado percibe, interactúa y responde en su ambiente de aprendizaje (Rodríguez y Vázquez, 2013).

Cuando se aborda el tema de los estilos y enfoques de aprendizaje, hay que hacer referencia ineludiblemente a las contribuciones de Marton y Säljö (1976), quienes identificaron diferencias importantes en las formas en que los estudiantes se aproximan al aprendizaje, particularmente cuando tratan con textos académicos. En el contexto de la educación superior, de acuerdo con las aportaciones de estos autores, los estudiantes tienden a adoptar dos enfoques diferenciados al enfrentarse a una tarea académica: uno superficial, centrado en la memorización de información sin una comprensión reflexiva ni significativa, y uno profundo, orientado a la construcción activa de significados a partir de los contenidos. Esta diferenciación ha constituido una de las ideas centrales del paradigma SAL.

En el estilo superficial se produce un procesamiento orientado al aprendizaje del contenido en sí mismo, preferentemente mediante estrategias memorísticas. En este estilo, el estudiante afronta el proceso de estudio como una tarea impuesta, empleando las estrategias más básicas y superficiales, le da poca importancia a la búsqueda de significado y tiende a memorizar los contenidos de manera más bien inconexa. En el trabajo de Kember (1996) se profundiza en la forma de aprender a través de la memorización, frente a la forma de hacerlo mediante el razonamiento y el entendimiento. Delgado, Almeida, Mendes, Oliveira *et al.* (2018) señalan que el alumnado que sigue un estilo superficial, emplea sobre todo la memorización antes de los exámenes, prefieren pruebas tipo test y experimentan mayor ansiedad ante la evaluación.

Por el contrario, el enfoque profundo se caracteriza porque prima la comprensión y la intención de ahondar en el significado de lo que se trabaja, conectar los contenidos nuevos con la experiencia previa y presentar conductas y estrategias de aprendizaje de carácter autorregulado. Según Delgado *et al.* (2018), quienes adoptan un enfoque profundo se caracterizan por estudiar de manera temprana y procesual, buscar intencionadamente la construcción de significados, establecer relaciones entre ideas y mostrar preferencias por evaluaciones prácticas. No obstante, para que este tipo

de aprendizaje ocurra de manera sostenida, se requiere un componente clave: la metacognición (Gallego, Alonso y Vieira, 2022). Esta se refiere a la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio pensamiento, planificar estrategias, monitorear su comprensión y ajustar su desempeño en función de los resultados obtenidos. La metacognición no solamente potencia el aprendizaje profundo, sino que permite una gestión activa y consciente del proceso de aprender, facilitando la autonomía académica. Esto contrasta con el enfoque superficial, centrado en la repetición de datos, sin comprensión ni conexión conceptual, normalmente motivado por exigencias externas, como es el caso de las evaluaciones tradicionales.

Esta concepción del estilo de aprendizaje profundo y autorregulado se fundamenta a nivel teórico en el cognitivismo y el constructivismo, que defienden la idea de que el estudiante es el constructor de su conocimiento (Sayós y Torras, 2019). Efectivamente, la teoría cognitiva de aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y la del constructivismo humano de Novak (1988) están en la base del estilo de aprendizaje reflexivo, significativo y profundo que se defiende en este trabajo y que representa la antítesis de un modelo memorístico. El propio Novak (1988) afirma que en las escuelas y universidades se ha practicado sobre todo un enfoque de aprendizaje repetitivo y memorístico, por lo que sería necesario potenciar el significativo y profundo. Sin duda, la teoría de Ausubel es muy interesante para guiar el proceso educativo, puesto que se centra en la psicología del aprendizaje significativo, que se produce cuando se asumen los conceptos y relaciones presentadas a un individuo, relacionándolas con los conceptos que ya tiene en su estructura cognitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987).

De todo lo anterior se deduce que los estilos de aprendizaje y la manera en que el alumnado se enfrenta a su proceso formativo pueden incidir en la adaptación y el éxito en los estudios o, por el contrario, pueden asociarse al fracaso y abandono académico. Sin duda, este último es considerado como uno de los grandes problemas a los que se enfrentan las instituciones de enseñanza universitaria, cuyas consecuencias van más allá de los entornos escolares y llegan al conjunto de la sociedad. No solo fracasa el estudiante, sino que el problema se extiende a las familias, a los centros educativos y a la sociedad en general.

Es un problema mundial, que en el caso de España alcanza niveles de abandono elevados y genera preocupación entre los gestores y las instituciones de la educación superior (Fernández-Mellizo, 2022). Lo confirman

informes como el del Ministerio de Universidades (2022), donde se recoge que la tasa de deserción supera el 15% o de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE, 2022), que señala que los índices de abandono en las universidades públicas presenciales son superiores al 20% y sobrepasan el 40% en las universidades públicas no presenciales. Se trata de un problema complejo en tanto que el abandono presenta una estructura multifactorial, dado que son diversas las variables que lo provocan (Constante-Amores, Florenciano Martínez, Navarro-Asencio y Fernández-Mellizo, 2021; Peña-Vázquez, González Morales, Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2023). La falta de integración académica (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero *et al.*, 2017), la baja motivación por los estudios (Thuy, Kaur y Busthami, 2017), las malas relaciones sociales con compañeros y profesorado (Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero *et al.*, 2016), la mala autorregulación (Merino-Tejedor, Hontangas y Boada-Grau, 2016) o el bajo compromiso con la formación (Álvarez-Pérez, López-Aguilar y Valladares-Hernández, 2021) son algunos de los factores que explican que un elevado porcentaje de estudiantes se desvincule de los estudios que están cursando.

Aunque las investigaciones realizadas hasta el momento muestran bastante heterogeneidad, hay evidencias suficientes que confirman que los estilos de aprendizaje se relacionan con la percepción que desarrolla el estudiantado por los entornos educativos, las metodologías docentes, la adaptación académica y el abandono de los estudios. Cuando los estilos de aprendizaje no se corresponden con las metodologías de enseñanza que emplea el profesorado, puede darse bajo rendimiento, sentimientos de frustración, desmotivación por la actividad académica, falta de implicación y deseo de interrumpir la formación (Takase y Yoshida, 2021).

Los estilos de aprendizaje se relacionan con la motivación intrínseca, la transferencia del conocimiento, la mejora del rendimiento académico y la permanencia en los estudios (Gómez Martínez y Romero Medina, 2019). Quienes practican un estilo profundo de aprendizaje, que reflexionan sobre cómo aprenden y adaptan sus estrategias a su estilo muestran mayor resiliencia y mayor compromiso académico, lo que sin duda reduce el riesgo de abandono académico. En este sentido, las dinámicas y metodologías de enseñanza que promueven los principios del aprendizaje activo, significativo y profundo favorecen el acceso al aprendizaje (Villegas, Sánchez, Sánchez-García y Galindo, 2018).

De este modo, se trabaja desde la hipótesis de que aquellos estudiantes que participan en procesos educativos donde se aplican estrategias que favorecen el aprendizaje reflexivo y profundo tienen menos riesgo de fracasar y abandonar la formación. Por el contrario, quienes basan este proceso en un estilo más superficial y memorístico tienen mayor riesgo de fracasar y de abandonar los estudios que están cursando. En torno a esta problemática del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, el objetivo de este trabajo es profundizar en la incidencia que los estilos de aprendizaje tienen en la intención de abandono académico.

Método

El presente estudio se enmarca en una investigación de tipo cuantitativo no experimental. Este enfoque resulta idóneo para comprender fenómenos educativos complejos desde una perspectiva empírica, mediante la recopilación y el análisis de datos obtenidos en un determinado momento temporal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Participantes

El trabajo se dirigió a la población de estudiantes que, en el momento de administración de la prueba de recogida de datos, se encontraban cursando alguna de las titulaciones oficiales de grado, máster o doctorado en la Universidad de La Laguna, en España. Teniendo en cuenta que la población total del alumnado para el curso 2024/2025, según datos del Gabinete de Análisis y Planificación de esta institución, era de 20,551 personas, se debía contar con la participación de 378 para asegurar un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 5\%$. La muestra fue de 967 personas, lo que permitió trabajar con una confianza del 97.38% y un error del $\pm 3.49\%$.

En cuanto al género, el 36.0% ($n = 348$) fueron hombres y el 64.0% ($n = 619$) mujeres. La edad media se situó en 23.78 años con una desviación típica de 8.56. El 87.5% ($n = 846$) de las personas participantes se encontraba realizando una titulación de grado, el 8.2% ($n = 79$) una formación de máster y el 4.3% ($n = 42$) una especialización en doctorado. Respecto de la distribución del alumnado según el curso académico en que se encontraban, se identificó que principalmente la muestra se concentró en primero (26.1%; $n = 252$) y segundo (29.5%; $n = 285$).

En el proceso de depuración de los datos se comprobó que hubo participantes que no respondieron en su totalidad el cuestionario diseñado.

En concreto, esta situación afectó a un total de 33 personas que fueron eliminadas como parte de la muestra. Asimismo, y con la intención de identificar casos atípicos multivariantes se empleó la distancia de Mahalanobis, lo que indica un valor crítico que se toma como referencia para la eliminación de los sujetos que reúnen estas características. En este estudio en particular, el valor de esta distancia fue de 50.99, lo que permitió detectar un total de 96 casos atípicos, situando de esta manera la muestra definitiva en 838 estudiantes.

Instrumento de recogida de datos

Para recoger los datos se empleó el cuestionario sobre estilos y proceso de aprendizaje (CEA), elaborado para este trabajo y adaptado a los objetivos previstos en el estudio y a las características de la población diana. Para evaluar el apartado de los estilos de aprendizaje, se partió del cuestionario revisado del proceso de estudio de dos factores (R-SPQ-2F) propuesto por Biggs, Kember y Leung (2001) y diseñado para la evaluación de los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes en contextos académicos, sobre todo en la enseñanza universitaria. El cuestionario permite la diferenciación entre los enfoques profundo y superficial y ha demostrado propiedades psicométricas y niveles de fiabilidad y validez adecuados, por lo que se considera un instrumento útil para la investigación. Además, para medir el constructo de abandono académico se utilizó un enfoque similar al empleado en trabajos previos como los de López-Aguilar, Álvarez-Pérez, Armas-Sicilia y González-Benítez (2025) y Peña-Vázquez *et al.* (2023).

Una vez diseñado el instrumento, se llevaron a cabo las pruebas propuestas por McMillan y Schumacher (2005) para garantizar la calidad y validez de las respuestas obtenidas, así como favorecer la comprensión, la precisión y la interpretación adecuada de los datos. Para ello, se realizó una prueba de contenido ($n = 4$), una de forma ($n = 2$) y una piloto ($n = 20$). A partir de los resultados de estas pruebas, se definió el instrumento definitivo que quedó organizado en torno a 46 preguntas, distribuidas en tres apartados:

- La primera parte recogió preguntas de carácter sociodemográfico y académico: sexo, edad, estudios cursados actualmente y curso académico.

- La segunda abordó la intención y motivos de abandono académico de los estudios universitarios.
- La última parte incluyó una escala adaptada del R-SPQ-2F para medir los estilos de aprendizaje que empleaba el alumnado universitario. La tabla 1 presenta el contenido de la escala empleada.

TABLA 1

Ítems y codificación de la escala de estilos de aprendizaje del alumnado universitario empleada

Ítem	Cod.
El estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal	ea1
Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y solo así quedarme satisfecho	ea2
Mi objetivo es aprobar el curso implicándome lo más posible	ea3
Siento que realmente cualquier tema o contenido de clase puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él	ea4
La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y dedico tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos	ea5
A las asignaturas que no me resultan interesantes le dedico un mayor esfuerzo	ea6
Trato de aprender comprendiendo los contenidos	ea7
Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película	ea8
Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo	ea9
Apruebo la mayoría de los exámenes comprendiendo las partes clave de los temas	ea10
Generalmente estudio lo que se ha enseñado en clase e incorporo cosas extras	ea11
Trabajo con esfuerzo en mis estudios porque los temas me parecen interesantes	ea12
Dedico parte de mi tiempo libre a recopilar información sobre temas interesantes ya tratados en clase	ea13
Creo que es útil estudiar los temas en profundidad	ea14
El profesorado debe esperar que el alumnado pase tiempo estudiando los temas, incluso aquellos que no van a entrar en el examen	ea15
Cuando voy a clase llevo en mente preguntas a las cuales les busco respuesta	ea16

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Ítem	Cod.
Para mí tiene sentido revisar las lecturas recomendadas para cada clase	ea17
Tiene sentido estudiar los temas que probablemente no van a entrar en examen	ea18
La mejor forma de aprobar un examen es comprender los temas y contenidos objeto de estudio	ea19
Me siento con ganas y motivado/a cuando realizo tareas de clase	ea20
Lo que estoy estudiando tiene sentido para mí	ea21
Puedo estar estudiando de manera continuada durante largos periodos tiempo sin aburrirme	ea22
Cursar estos estudios es un reto importante para mí	ea23
Cuando realizo tareas de clase estoy tan implicado/a que pierdo la noción del tiempo	ea24
Intento relacionar lo nuevo que aprendo con otros contenidos que ya trabajé	ea25
Estoy atento en clase en todo momento	ea26
No tengo dificultades para realizar las tareas de clase	ea27
Me siento a gusto porque el ambiente en clase es bueno	ea28
Participo en las clases para expresar mis opiniones y puntos de vista	ea29
Reviso mis apuntes regularmente, incluso si no hay exámenes marcados	ea30
Cuento con el apoyo del profesorado que me aclara las dudas sobre los temas	ea31
Compruebo que he comprendido el contenido de un tema cuando termino de estudiarlo	ea32
Soy responsable cuando tengo que realizar tareas académicas	ea33
Antes de realizar un trabajo me aseguro de que comprendo en qué consiste la tarea	ea34
Cuando tengo que realizar un trabajo me organizo para disponer del tiempo necesario	ea35
Reflexiono sobre la utilidad de lo que estoy aprendiendo	ea36

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario se estructuró en torno a preguntas: dicotómicas (3), abiertas (5), de opción múltiple (2) y de tipo Likert (36) de 7 niveles, donde 1 era la valoración más baja posible y 7 la más alta. Respecto de los ítems de la escala Likert, se analizó su fiabilidad a través de la prueba alfa de Cronbach, cuyo valor fue $\alpha = .93$, y mediante la prueba omega de McDonald, con una

puntuación de $\omega = .95$. Siguiendo los planteamientos de Zakariya (2022) estas puntuaciones indican que la escala de medida empleada supera los valores críticos establecidos.

Procedimiento y cuestiones éticas y de rigor metodológico

La aplicación del instrumento diseñado para recoger los datos se realizó a través de la aplicación de Google Formularios. Para ello, se contactó, mediante correo electrónico, a la totalidad de alumnado matriculado en la Universidad de La Laguna durante el curso 2024/2025 en los distintos niveles formativos: grado, máster y doctorado. El envío de este mensaje se realizó a través del sistema oficial de encuestación de la Universidad durante febrero de 2025. Se informó al alumnado sobre el anonimato de las respuestas, su libre participación en el estudio y acerca de la confidencialidad de la información de los datos.

Al inicio del cuestionario, se detallaron los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación, el carácter anónimo de las respuestas y el tratamiento confidencial de los datos conforme a la legislación vigente en materia de protección de datos (Ley Orgánica 3/2018 y Reglamento General de Protección de Datos UE 2016/679). Además, a los estudiantes se les indicó que los resultados serían empleados únicamente con fines de investigación. El estudio respetó los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y las directrices del Comité Ético de Investigación de la Universidad de La Laguna, garantizando el consentimiento informado, el derecho a la no participación y la protección de la identidad del participante.

Análisis e interpretación de los resultados

Una vez obtenida la información, se procedió a descargar la base de datos generada automáticamente en la aplicación de Google Formularios en formato csv (*comma-separated-values*). Depurada y revisada la información, se llevaron a cabo distintos análisis estadísticos con la finalidad de dar respuesta a los objetivos previstos: análisis descriptivos (medidas de tendencia central y frecuencias), pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), así como análisis de contraste (U de Mann-Whitney), de tamaño del efecto (prueba de probabilidad de superioridad) y de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald). Asimismo, se llevó a cabo un análisis de contenido para las preguntas de respuesta abierta. Como programa de apoyo metodológico

se emplearon R-Studio y Microsoft Excel, ambos para el sistema operativo Microsoft Windows 11.

Resultados

Intención y motivos de abandono del alumnado universitario

En cuanto a la intención de abandonar los estudios universitarios iniciados, el 39.1% de quienes participaron ($n = 328$) señaló que había pensado en algún momento interrumpir la formación que estaba realizando. Esta situación estuvo motivada por distintas causas que se han agrupado en las siguientes categorías. En el ámbito académico-docente, influyeron factores como la dificultad del contenido, una gestión deficiente, métodos de evaluación inadecuados y expectativas no cumplidas respecto del grado. En el plano motivacional y vocacional, se evidenció una falta de motivación, dudas sobre la vocación elegida y sentimientos de incapacidad o desinterés por el temario. También se señalaron causas psicológicas y emocionales, como el estrés, la ansiedad, el agotamiento mental y el impacto negativo en la salud mental. Las dificultades para conciliar la vida laboral, personal y académica fueron otra causa importante, junto con los problemas económicos, como la falta de recursos o becas. Además, se mencionaron obstáculos organizativos e institucionales, como la inadecuada gestión administrativa, la sobrecarga de trabajo y la rigidez del modelo presencial. También se señalaron factores sociales y contextuales, incluyendo la soledad, la distancia del entorno familiar y problemas personales. Finalmente, la falta de claridad sobre el futuro profesional, el desinterés por la carrera elegida y la incertidumbre laboral también influyeron en esta intención de abandono.

Estilos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza universitaria

En términos generales se aprecia una cierta tendencia hacia un estilo de aprendizaje más profundo, ubicándose la media de los datos en 4.68 puntos ($sd = .93$). De manera específica y como se presenta en la tabla 2, el alumnado universitario participante en el estudio se caracterizó por asegurarse de comprender adecuadamente en qué consistían las tareas académicas ($\bar{x} = 5.74$; $sd = 1.465$), estudiar los temas en profundidad ($\bar{x} = 5.72$; $sd = 1.477$), asumir las responsabilidades de las actividades formativas a enfrentar ($\bar{x} = 5.66$; $sd = 1.550$) y por buscarle el sentido de lo que estaban estudiando para su carrera académica y profesional ($\bar{x} = 5.54$; $sd = 1.599$).

TABLA 2

Porcentajes obtenidos en los ítems

Ítem	Porcentaje							$\bar{x}$	sd
	1	2	3	4	5	6	7		
ea1	3.9	7.8	13.7	16.7	20.4	19.6	17.9	4.72	1.698
ea2	3.3	9.1	14.6	18.9	21.4	18.4	14.4	4.59	1.648
ea3	6.2	5.0	6.4	12.1	13.2	23.6	33.4	5.26	1.826
ea4	3.5	8.2	14.2	15.0	19.9	20.2	19.0	4.76	1.709
ea5	6.0	14.4	17.9	19.8	21.2	13.0	7.6	4.05	1.647
ea6	7.2	9.5	11.5	14.4	12.9	21.6	22.9	4.73	1.916
ea7	6.1	11.8	15.0	12.2	14.6	19.0	21.4	4.60	1.909
ea8	11.8	13.2	14.4	15.5	16.8	14.7	13.5	4.10	1.924
ea9	6.8	11.6	16.8	15.3	17.9	18.3	13.4	4.34	1.801
ea10	3.6	5.5	9.9	14.0	16.1	26.3	24.7	5.11	1.687
ea11	3.6	5.5	13.0	16.2	18.9	24.0	18.9	4.89	1.653
ea12	1.8	7.8	12.5	20.5	20.9	20.5	16.0	4.76	1.576
ea13	17.9	24.6	19.6	15.6	10.5	7.9	3.9	3.16	1.690
ea14	1.7	2.6	5.7	8.9	14.3	26.4	40.3	5.72	1.477
ea15	10.4	14.0	16.3	19.7	15.0	13.6	11.0	4.00	1.828
ea16	12.9	20.4	16.9	18.0	14.3	9.7	7.8	3.61	1.795
ea17	6.6	12.4	16.3	17.5	18.0	14.6	14.6	4.30	1.799
ea18	7.0	8.0	12.9	19.0	17.8	19.3	16.0	4.54	1.783
ea19	3.7	4.5	9.5	15.9	14.2	21.5	30.7	5.19	1.717
ea20	7.2	14.0	13.6	19.5	20.6	14.1	11.1	4.19	1.753
ea21	1.4	4.5	8.2	10.6	13.2	23.5	38.4	5.54	1.599
ea22	13.5	15.9	14.8	15.6	15.5	13.5	11.2	3.89	1.922
ea23	1.6	4.5	11.0	10.3	13.0	20.6	39.0	5.47	1.659
ea24	7.5	14.6	14.3	15.2	20.0	14.4	14.0	4.25	1.838
ea25	1.3	7.5	9.4	11.3	19.2	22.7	28.5	5.22	1.643
ea26	5.3	9.7	14.2	15.6	20.6	20.6	14.0	4.55	1.731
ea27	5.8	11.3	14.9	21.4	19.7	17.9	8.9	4.27	1.666
ea28	5.5	9.1	9.9	16.6	15.0	23.9	20.0	4.78	1.804
ea29	17.3	18.4	13.2	13.0	11.8	11.0	15.3	3.78	2.077
ea30	6.4	14.2	16.5	15.5	17.9	15.3	14.2	4.27	1.820
ea31	5.0	9.8	9.1	17.2	19.2	21.4	18.4	4.73	1.760
ea32	1.9	7.0	11.5	15.5	18.1	21.7	24.2	5.03	1.656
ea33	1.1	4.1	8.5	7.3	13.4	24.7	41.1	5.66	1.550
ea34	.6	3.1	7.6	7.6	14.8	23.9	42.4	5.74	1.465
ea35	1.9	5.0	10.5	10.6	16.1	21.1	34.7	5.36	1.660
ea36	1.7	4.9	10.6	10.9	14.9	22.3	34.7	5.38	1.646

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, en algunos aspectos, el alumnado se inclinó hacia un modelo de aprendizaje de naturaleza más superficial, al darle una puntuación ligeramente inferior a cuestiones como estudiar por periodos largos sin aburrirse ($\bar{x} = 3.89$; $sd = 1.922$), participar en las clases para expresar sus opiniones o puntos de vista ($\bar{x} = 3.78$; $sd = 2.077$), plantear preguntas y buscar respuestas ($\bar{x} = 3.61$; $sd = 1.795$) o dedicar tiempo libre para recopilar información sobre temas ya tratados en el aula y que podían ser de interés ($\bar{x} = 3.16$; $sd = 1.690$).

Incidencia de los estilos de aprendizaje en el abandono académico universitario

De acuerdo con la información recogida, los estilos de aprendizaje también inciden en la intención de abandono académico (tabla 3). Así, el grupo que manifestó no estar predispuesto a interrumpir sus estudios es el que empleó un estilo de aprendizaje más profundo ($U = 57687.500$; rango promedio = 470.39; $p < .000$; $PS_{est} = .345$). Este conjunto de estudiantes se caracterizó por reflexionar sobre la utilidad de lo que estaba aprendiendo ($U = 76687$; rango promedio = 433.13; $p < .036$; $PS_{est} = .458$) y por aprobar los exámenes comprendiendo los temas y los contenidos ($U = 76251.500$; rango promedio = 433.99; $p < .027$; $PS_{est} = .456$).

TABLA 3

Incidencia de los estilos de aprendizaje en la intención de abandono académico

Ítem	Intención de abandono	Rango promedio	U	p	PS _{est}
ea1	No: 510 (60.86)	470.39	62572.500	.000	.374
	Sí: 328 (39.14)	340.38			
ea2	No: 510 (60.86)	460.81	82196	.668	
	Sí: 328 (39.14)	355.27			
ea3	No: 510 (60.86)	422.33	79238	.185	
	Sí: 328 (39.14)	415.10			
ea4	No: 510 (60.86)	428.13	67879.500	.000	.406
	Sí: 328 (39.14)	406.08			
ea5	No: 510 (60.86)	441.51	72414.500	.001	.433
	Sí: 328 (39.14)	385.28			

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Ítem	Intención de abandono	Rango promedio	U	p	PS _{est}
ea6	No: 510 (60.86)	431.25	77647	.075	
	Sí: 328 (39.14)	401.23			
ea7	No: 510 (60.86)	444.64	70818	.000	.423
	Sí: 328 (39.14)	380.41			
ea8	No: 510 (60.86)	442.81	71752.500	.000	.429
	Sí: 328 (39.14)	383.26			
ea9	No: 510 (60.86)	430.77	77890.500	.089	
	Sí: 328 (39.14)	401.97			
ea10	No: 510 (60.86)	435.90	75275.500	.012	.450
	Sí: 328 (39.14)	394.00			
ea11	No: 510 (60.86)	431.92	77308	.060	
	Sí: 328 (39.14)	400.20			
ea12	No: 510 (60.86)	466.50	59668	.000	.357
	Sí: 328 (39.14)	346.41			
ea13	No: 510 (60.86)	438.37	74014	.004	.442
	Sí: 328 (39.14)	390.15			
ea14	No: 510 (60.86)	438.03	74188	.004	.443
	Sí: 328 (39.14)	390.68			
ea15	No: 510 (60.86)	430.80	77876.500	.088	
	Sí: 328 (39.14)	401.93			
ea16	No: 510 (60.86)	427.98	79313.500	.200	
	Sí: 328 (39.14)	406.31			
ea17	No: 510 (60.86)	443.02	71645	.000	.428
	Sí: 328 (39.14)	382.93			
ea18	No: 510 (60.86)	440.20	73081	.002	.437
	Sí: 328 (39.14)	387.31			
ea19	No: 510 (60.86)	433.99	76251.500	.027	.456
	Sí: 328 (39.14)	396.97			
ea20	No: 510 (60.86)	477.17	54228	.000	.324
	Sí: 328 (39.14)	329.83			

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Ítem	Intención de abandono	Rango promedio	U	p	PS _{est}
ea21	No: 510 (60.86)	479.94	52816	.000	.316
	Sí: 328 (39.14)	325.52			
ea22	No: 510 (60.86)	455.64	65210	.000	.390
	Sí: 328 (39.14)	363.31			
ea23	No: 510 (60.86)	426.30	80170.500	.292	
	Sí: 328 (39.14)	408.92			
ea24	No: 510 (60.86)	447.34	69443.500	.000	.415
	Sí: 328 (39.14)	376.22			
ea25	No: 510 (60.86)	448.31	68946	.000	.412
	Sí: 328 (39.14)	374.70			
ea26	No: 510 (60.86)	438.26	74070.500	.005	.443
	Sí: 328 (39.14)	390.32			
ea27	No: 510 (60.86)	456.80	64619	.000	.386
	Sí: 328 (39.14)	361.51			
ea28	No: 510 (60.86)	469.45	58164.500	.000	.348
	Sí: 328 (39.14)	341.83			
ea29	No: 510 (60.86)	445.97	70141	.000	.419
	Sí: 328 (39.14)	378.34			
ea30	No: 510 (60.86)	437.53	74445	.007	.445
	Sí: 328 (39.14)	391.47			
ea31	No: 510 (60.86)	476.65	54491	.000	.326
	Sí: 328 (39.14)	330.63			
ea32	No: 510 (60.86)	455.62	65217.500	.000	.390
	Sí: 328 (39.14)	363.33			
ea33	No: 510 (60.86)	451.72	67207	.000	.402
	Sí: 328 (39.14)	369.40			
ea34	No: 510 (60.86)	459.10	63446	.000	.379
	Sí: 328 (39.14)	357.93			
ea35	No: 510 (60.86)	442.62	71849	.000	.430
	Sí: 328 (39.14)	383.55			
ea36	No: 510 (60.86)	433.13	76687	.036	.458
	Sí: 328 (39.14)	398.30			

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, no se detectaron discrepancias estadísticas en algunos de los ítems incluidos en la escala. De manera particular, en las preguntas donde no se identificaron diferencias fue en los siguientes ítems:

- Cursar estos estudios es un reto importante para mí ($p = .292$).
- Cuando voy a clase llevo en mente preguntas a las cuales les busco respuesta ($p = .200$).
- El profesorado debe esperar que el alumnado pase tiempo estudiando los temas, incluso aquellos que no van a entrar en el examen ($p = .088$).
- Generalmente estudio lo que se ha enseñado en clase e incorporo cosas extras ($p = .060$).
- Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo por completo ($p = .089$).
- A las asignaturas que no me resultan interesantes le dedico un mayor esfuerzo ($p = .075$).
- Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión al respecto y solo así quedarme satisfecho ($p = .668$).
- Mi objetivo es aprobar el curso implicándome lo más posible ($p = 1.85$).

Discusión y conclusiones

La finalidad de esta investigación era valorar la incidencia que los estilos de aprendizaje del alumnado universitario tenían sobre la intención de abandono académico. El desarrollo del trabajo se justifica porque, en el contexto de la educación superior, se están registrando índices de abandono de los estudios elevados, lo que aconseja analizar el efecto de posibles variables que puedan explicar este problema. Entre otros, en este caso, se ha centrado la atención en los estilos y manera en que los estudiantes enfrentan su proceso de aprendizaje. La literatura científica recoge distintas aportaciones que ponen de manifiesto el interés de esta línea de trabajo, destacando que los estilos que emplea el alumnado pueden tener influencia en los procesos adaptativos a los entornos de aprendizaje, en el rendimiento académico, en la motivación hacia los estudios y en la implicación hacia las tareas académicas (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano *et al.*, 2012; Díaz-García, Garcés-Delgado y Feliciano-García, 2023; El-Sabagh, 2021).

Los resultados del estudio evidencian una prevalencia del estilo profundo y reflexivo, puesto que los participantes señalaron que en su manera de aprender se preocupaban por comprender las tareas que debían realizar, estudiar los contenidos de aprendizaje en profundidad, actuar de manera responsable en la gestión del proceso formativo y buscar el sentido y la relevancia de los aprendizajes en relación con su futuro profesional. Sin embargo, no parece del todo consolidado este enfoque de aprendizaje, puesto que muchos participantes se situaron en un estilo más superficial, puntuando bajo en cuestiones como estudiar durante periodos largos sin aburrirse, participar en clase, expresar públicamente sus puntos de vista, plantear preguntas o emplear su tiempo libre para seguir profundizando en los contenidos trabajados en clase. Atender a estos resultados es relevante, para apoyar al alumnado en el dominio de estrategias de aprendizaje que les ayuden a una buena integración social y académica.

Los estudiantes que adoptan un estilo profundo y reflexivo están motivados por aprender, aplican estrategias de aprendizaje encaminadas a analizar y comprender lo que estudian, elaborando la información en profundidad, relacionándola con sus conocimientos previos y buscándole aplicabilidad (Torres, 2012). Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez, Suárez Riveiro *et al.* (2000) encontraron que quienes aplican un estilo profundo tienen un autoconcepto académico más fuerte, una autoeficacia o capacidad autopercebida más alta, mayor persistencia ante las tareas académicas, preferencia por las tareas de alto nivel de dificultad, consideran el estilo de enseñanza del profesor y las características de la tarea al poner en marcha sus estrategias de aprendizaje, tienen expectativas de éxito más elevadas y un mejor rendimiento académico. Atendiendo a esta perspectiva, se encuentra una correspondencia entre el aprendizaje profundo y el llamado significativo. Todo el proceso que genera a nivel cognitivo la construcción de aprendizajes significativos (análisis, reflexión, relación, activación, contraste, etc.) considera las características del aprendizaje profundo.

En el estudio de Biggs, Kember y Leung (2001) se demuestra que el estilo superficial se asocia con un bajo rendimiento en los estudios, mientras que el enfoque profundo se vincula con mejores niveles de desempeño académico. Dada la relación predictiva que tiene el rendimiento con el abandono académico, se podría concluir que el alumnado que aplica un

estilo superficial tiene mayor riesgo de fracasar y de desvincularse de los estudios coincidiendo con los resultados de Gómez Gallego, Palazón Pérez de los Cobos y Gómez Gallego (2021). En esta línea, el trabajo de Dogham, Ali, Ghaly, Elcokany *et al.* (2024) puso de manifiesto que un enfoque superficial, alimentado por elevados niveles de estrés, puede afectar a la integración académica y motivacional de los estudiantes, lo cual puede favorecer el riesgo del abandono. Por otra parte, la investigación de Bansal, Bansal y White (2021) mostró que el alumnado que obtenía un mejor rendimiento en los estudios era el que empleaba con frecuencia un enfoque profundo y estratégico de aprendizaje. Por su parte, el de bajo rendimiento tendía a emplear uno superficial y memorístico, vinculado a la resolución de una tarea concreta. En el caso de nuestra investigación, se confirmó la incidencia de los estilos de aprendizaje en la permanencia *versus* abandono. Quienes no se habían planteado en ningún momento interrumpir sus estudios (permanecer) eran los que empleaban un estilo de aprendizaje profundo y reflexivo.

Como se ha destacado, en los últimos tiempos ha crecido el interés por las variables de tipo personal, institucional y académicas entre las que cabe situar los estilos de aprendizaje, dada la vinculación que pueden tener con el abandono de los estudios. En esta línea, Terrell y Dringus (2000) encontraron que cuando no hay concordancia entre los estilos de aprendizaje del alumnado y los desarrollos metodológicos de la institución, bajaron de forma significativa los niveles de graduación, lo que sugiere que cuando no hay correspondencia entre estilos y propuesta metodológica, se da un mayor riesgo de deserción.

En el caso concreto de nuestra investigación, resulta significativo que casi un 40% de la muestra (39.1%) señaló que, en algún momento de su trayectoria académica, se había planteado abandonar los estudios, lo cual refleja la importancia y gravedad de este problema. En este caso, se hacía referencia al impacto de factores como la falta de motivación, las bajas expectativas de autoeficacia, el estrés o la escasez de tiempo. Estos resultados coinciden con investigaciones previas como la de Kristensen, Larsen, Urke y Danielsen (2023), quienes señalan que cuando el alumnado se ve incapaz de gestionar la presión y el estrés académico buscan la salida del abandono académico; la de Morelli, Chirumbolo, Baiocco y Cattellino (2023), que analizan la relación entre autoeficacia en el aprendizaje y la motivación intrínseca con la intención de abandono de los estudios universitarios o

la de Nemtcan, Saele, Gamst-Klaussen y Svartdal (2022), que describen un círculo que se configura a partir de la baja eficacia, la procrastinación, la baja motivación y el abandono.

El análisis e interpretación de los hallazgos alcanzados en esta investigación requiere una consideración crítica dada la existencia de una serie de limitaciones. Aunque es cierto que la muestra cumple con los supuestos mínimos necesarios para asegurar una adecuada potencia estadística en el contexto en el que se ha estudiado, los resultados no pueden ser transferidos y generalizados a otros contextos por los posibles sesgos derivados de variables contextuales que no pueden ser controladas. Esta limitación invita a ampliar el espectro muestral en futuras investigaciones similares, de tal manera que se incorporen diseños metodológicos que permitan llevar a cabo procesos de análisis comparativos entre distintos contextos e instituciones universitarias.

Otro aspecto a revisar es el análisis del propio constructo de abandono académico, que requeriría de usos de marcos temporales más extendidos, lo que llevaría a diseños longitudinales para identificar cómo se va gestando la interrupción progresiva de los estudios universitarios iniciados. Sin duda, este tipo de diseño metodológico permitiría tener una visión más aproximada y con una mayor capacidad explicativa sobre las dinámicas que se suceden en torno al abandono de la universidad. Por último, de este estudio es destacable el uso de una metodología cuantitativa, la cual permite llevar a cabo correlaciones entre variables, identificar capacidades explicativas y predictivas, etc. No obstante, dada la complejidad del fenómeno del abandono académico universitario, resulta interesante incorporar metodologías cualitativas que ofrezcan un corte interpretativo. Esto permitiría identificar las trayectorias de desconexión de los estudios, los motivos subyacentes, las dificultades encontradas, etc.

Este estudio proporciona resultados concretos sobre factores personales y académicos que inciden en la intención de abandono. Los hallazgos sugieren que si se consigue potenciar un estilo de aprendizaje profundo, que haga que los educandos se motiven por los estudios, reflexionen sobre la utilidad de los aprendizajes, se comprometan con su proceso formativo y se esfuercen por comprender lo que estudian, podrán obtener mejores resultados académicos y estar más cerca en el futuro de alcanzar sus metas académicas y profesionales. Así, integrar el desarrollo de esta dimensión de los estilos de aprendizaje en los planes institucionales de orientación y

de tutoría universitaria supondrá una contribución relevante a la promoción de trayectorias educativas exitosas y a la luchar contra la deserción de los estudios.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Aldana, Gisela del Pilar; Huamán, Wilmer Amado; Camones, Fernando César y Terrones-García, José Luis (2025). “Aprendizaje autónomo desde los entornos personales en estudiantes post pandemia, 2023”, *Revista Tribunal*, vol. 5, núm. 10, pp. 725-743. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.142>
- Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo; López-Aguilar, David y Valladares-Hernández, Rosa Ana (2021). “La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato”, *Estudios sobre Educación*, vol. 40, pp. 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Ausubel, David (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*, Nueva York: Grune y Stratton.
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ciudad de México: Trillas.
- Bansal, Sandeep; Bansal, Minakshi y White, Stanley (2021). “Association between learning approaches and medical student academic progression during preclinical training”, *Advances in Medical Education and Practice*, vol. 12, pp. 1343-1351. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S329204>
- Barca-Lozano, Alfonso; Almeida, Leandro S.; Porto-Rioboo, Ana María; Peralbo-Uzquiano, Manuel y Brenlla-Blanco, Juan C. (2012). “Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, estrategias de aprendizaje y autoeficacia”, *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 3, pp. 848-859. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Bernardo, Ana; Esteban, María, Fernández, Estrella; Cervero, Antonio; Tuero, Elián y Solano, Paula (2016). “Comparison of personal, social and academic variables related to university dropout and persistence”, *Frontiers in Psychology*, vol. 7, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Biggs, John B.; Kember, David y Leung, Doris Y. P. (2001). “The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, núm. 1, pp. 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Constante-Amores, Alexander; Florenciano Martínez, Eva; Navarro-Asencio, Enrique y Fernández-Mellizo, María (2021). “Factores asociados al abandono universitario”, *Educación XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 17-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26889>
- CRUE (2022). *La universidad española en cifras: 2019/2020*, Madrid: Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas. Disponible en: <http://www.crue.org>

- Delgado, Álvaro Henrique de Almeida; Almeida, João Paulo Rodrigues; Mendes, Larissa Souza Borowski; Oliveira, Isabella Noceli; Ezequiel Oscarina da Silva; Lucchetti, Alessandra Lamas Granero y Lucchetti, Giancarlo (2018). "Are surface and deep learning approaches associated with study patterns and choices among medical students? A crosssectional study", *São Paulo Medical Journal*, vol. 136, núm. 5, pp. 291-298. <https://doi.org/10.1590/1516-3180.2018.0200060818>
- Díaz Mosquera, Elena (2012). "Estilos de aprendizaje", *Eidos*, núm. 5, pp. 5-11. <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88>
- Díaz-García, Alexandra; Garcés-Delgado, Yaritza y Feliciano-García, Luis (2023). "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 15-37. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9499>
- Dogham, Rawhia Salah; Ali, Heba Fakieh Mansy; Ghaly, Asmaa Saber; Elcokany, Nermine M.; Seweid, Mohamed Mahmoud y El-Ashry, Ayman Mohamed (2024). "Deciphering the influence: academic stress and its role in shaping learning approaches among nursing students: a cross-sectional study", *BMC Nursing*, vol. 23, num. 249, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01885-1>
- El-Sabagh, Hassan A. (2021). "Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 18, art. 53, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4>
- Erdem, Erol y Kaf, Özlem (2023). "Effect of learning styles on academic achievement: A meta-analysis", *TAY Journal*, vol. 7, núm. 1, pp. 26-43. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.537.02>
- Esteban, María; Bernardo, Ana, Tuero, Ellián; Cervero, Antonio y Casanova, Joana (2017). "Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 10, núm. 2, pp. 75-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Estrada García, Alex (2018). "Estilos de aprendizaje y rendimiento académico", *Boletín Redipe*, vol. 7, núm. 7, pp. 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>
- Fernández-Mellizo, María (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*, Madrid: Ministerio de Universidades. Disponible en: <https://ccsu.es/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Abandono-Universitario.pdf>
- Gallego, Domingo. J.; Alonso, Catalina y Vieira, Daniela (2022). "Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación", *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.5309>
- Godor, Brian P. (2016). "Moving beyond the deep and surface dichotomy: Using Q methodology to explore students' approaches to studying", *Teaching in Higher Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 207-218. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136275>

- Gómez Gallego, María; Palazón Pérez de los Cobos, Alfonso y Gómez Gallego, Juan Cándido (2021). "Identifying students at risk to academic dropout in higher education", *Education Sciences*, vol. 11, núm. 8, p. 427. <https://doi.org/10.3390/educsci11080427>
- Gómez Martínez, Javier y Romero Medina, Agustín (2019). "Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología", *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 95-107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- Gutiérrez, Mariano; García, José Luis y Vieira, Daniela M. (2012). "Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la universidad de Valladolid, España", *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 5, núm. 10, pp. 55-64. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.960>
- Hattie, John y O'Leary, Timothy (2025). "Learning styles, preferences, or strategies? An explanation for the resurgence of styles across many meta-analyses", *Educational Psychology Review*, vol. 37, núm. 31, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10002-w>
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian Paulina (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (ed. revisada)*, Ciudad de México: McGraw-Hill Education.
- Herrera, Jairo; Arias, Walter; Estrella, Verónica; y Obando, Dylan (2024). "Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura", *Revista InveCom*, vol. 4, núm. 2, art. e040252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Kember, David (1996). "The intention to both memorise and understand: Another approach to learning?", *Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 341-354. <https://doi.org/10.1007/BF00128436>
- Kristensen, Sara Madeleine; Larsen, Torill Marie Bogsnes; Urke, Helga Bjørnøy y Danielsen, Anne Grete (2023). "Academic stress, academic selfefficacy, and psychological distress: A moderated mediation of withinperson effects", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 52, núm. 7, pp. 1512-1529. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1>
- López-Aguilar, David; Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo; Armas-Sicilia, Alba y González-Benítez, Nicole (2025). "Actitud resiliente ante la intención de abandono académico de los estudios de doctorado", *Bordón*, vol. 77, núm. 3, pp. 11-30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.107876>
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning: I—outcome and process", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, pp. 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*, Madrid: Pearson.
- Merino-Tejedor, Enrique; Hontangas, Pedro M. y Boada-Grau, Joan (2016). "Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 93, pp. 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>

- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022*, Madrid: Ministerio de Universidades. Disponible en: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Datos_y_Cifras_2021_22.pdf
- Morelli, Mara; Chirumbolo, Antonio; Baiocco, Roberto y Cattelino, Elena (2023). “Selfregulated learning selfefficacy, motivation, and intention to dropout: The moderating role of friendships at university”, *Current Psychology*, vol. 42, pp. 15589-15599. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- Nemtcán, Efim; Saele, Rannveig G.; Gamst-Klaussen, Thor y Svartdal, Frode (2022). “Academic self-efficacy, procrastination, and attrition intentions”, *Frontiers in Education*, vol. 7, art. 768959. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.768959>
- Novak, J. D. (1988). “Constructivismo humano: un consenso emergente”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6, núm. 3, pp. 213-223. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5097>
- Pashler, Harold; McDaniel, Mak; Rohrer, Doug y Bjork, Robert (2008). “Learning styles: concepts and evidence”, *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 9, núm. 3, pp. 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Peña-Vázquez, Rocío; González Morales, María Olga; Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo y López-Aguilar, David (2023). “Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 81, núm. 285, pp. 291-315. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03>
- Peralta, Adriana (2023). “Aprendizaje autónomo del estudiante de educación básica: una revisión bibliográfica”, *UCV-SCIENTIA*, vol. 15, núm. 1, pp. 72-86. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a6>
- Rodríguez, María del Carmen y Vázquez, Esther (2013). “Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 11, núm. 11, pp. 19-37. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.969>
- Sayós, Rosa y Torras, Francina (2019). “Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital”, en J.-T. Pujolà (ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria*, Barcelona: Octaedro. <https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/>
- Silva Sprock, Antonio (2018). “Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 11, núm. 21, pp. 35-109. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>
- Takase, Miyuki y Yoshida, Itsuko (2021). “The relationships between the types of learning approaches used by undergraduate nursing students and their academic achievement: A systematic review and meta-analysis”, *Journal of Professional Nursing*, vol. 37, núm. 5, pp. 836-845. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.06.005>
- Terrell, Steven R. y Dringus, Laurie P. (2000). “An investigation of the effect of learning style on student success in an online learning environment”, *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 28, núm. 3, pp. 231-238.
- Thuy, Bui T. H.; Kaur, Amirita y Busthami, Abdul H. (2017). “A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in

- Vietnam”, *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-21.
- Torres, Teresa (2012). “Aprendizaje reflexivo en la educación superior”, *Uni-Pluriversidad*, vol. 2, núm. 2, pp. 75-78. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.13171>
- Valle Arias, Antonio; González Cabanach, Ramón; Núñez Pérez, José Carlos; Suárez Riveiro, Juan Manuel; Piñeiro Aguin, Isabel y Rodríguez Martínez, Susana (2000). “Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”, *Psicothema*, vol. 12, núm. 3, pp. 368-375. Disponible en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7605>
- Villegas, Greibin; Sánchez, Mercedes; Sánchez-García, Ana B. y Galindo, María Purificación (2018). “Correlación entre cuatro escalas de estilos de aprendizaje y rendimiento académico”, en REDINE (ed.), *Innovative strategies for higher education in Spain*, Madrid: Adaya Press, pp. 151-174. <https://doi.org/10.58909/ad18217806>
- Yao, Dunhong y Lin, Jing (2025). “Cognitive enhancement through competency-based programming education: a 12-year longitudinal study”, *Education and Information Technologies*, vol. 30, pp. 1123-1145. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13582-w>
- Zakariya, Yasuf F. (2022). “Cronbach’s alpha in mathematics education research: Its appropriateness, overuse, and alternatives in estimating scale reliability”, *Frontiers in Psychology*, vol. 13, pp. 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1074430>

Artículo recibido: 23 de septiembre de 2025

Dictaminado: 26 de noviembre de 2025

Segunda versión: 8 de diciembre de 2025

Aceptado: 23 de enero de 2026