

Factores determinantes en la transición del aprendizaje profundo al aprendizaje superficial en estudiantes universitarios

Claudia Patricia Cardenas-Ticona*
<https://orcid.org/0000-0002-2739-1668>
ccardenast@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Jorge Manuel Luque Cruz
<https://orcid.org/0000-0002-6067-3560>
jluquec@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Rossana Teresa Quicaño Alvarez
<https://orcid.org/0009-0004-9303-6754>
rquicano@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Juana Francisca Pillco Delgado
<https://orcid.org/0000-0001-8303-2689>
jpillco@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Luis Felipe Ticona Lecaros
<https://orcid.org/0009-0001-7148-4706>
lticonale@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

*Autor de correspondencia: ccardenast@unsa.edu.pe

Recibido: (12/05/2026), Aceptado: (28/07/2026)

Resumen. El estudio analizó los factores asociados con la transición del aprendizaje profundo al superficial en estudiantes universitarios mediante una síntesis integrativa de literatura científica. Los determinantes identificados se organizaron en tres dominios: individual, pedagógico-evaluativo y contextual, y según su función como precipitantes, mediadores y protectores. La evaluación, la carga de trabajo y la motivación mostraron mayor relevancia, mientras que la percepción del entorno y la autorregulación contribuyeron a explicar respuestas diferentes ante condiciones académicas similares. Como aporte teórico, se propone un modelo que interpreta la superficialización como un proceso adaptativo vinculado con la relación percibida entre esfuerzo cognitivo y recompensa académica, incorporando el concepto de umbral de superficialización. El modelo proporciona una base para futuras investigaciones longitudinales sobre cambios en los enfoques de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje profundo, aprendizaje superficial, enfoques de aprendizaje, educación superior.

Determinants of the Transition from Deep to Surface Learning among University Students

Abstract. This study analyzed the factors associated with the transition from deep to surface learning among university students through an integrative synthesis of the scientific literature. The identified determinants were organized into three domains: individual, pedagogical-assessment, and contextual, and according to their function as precipitating, mediating, and protective factors. Assessment, workload, and motivation emerged as the most relevant determinants, whereas perceptions of the learning environment and self-regulation helped explain different responses under similar academic conditions. As a theoretical contribution, the study proposes a model that interprets the shift toward surface learning as an adaptive process linked to the perceived relationship between cognitive effort and academic reward, incorporating the concept of a surface-learning threshold. The model provides a basis for future longitudinal research on changes in approaches to learning.

Keywords: deep learning, surface learning, approaches to learning, higher education.

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje universitario depende no solo de la información adquirida, sino de cómo el estudiante la interpreta, organiza y relaciona. Marton y Säljö distinguieron entre un enfoque orientado a comprender significados y establecer relaciones, y otro dirigido principalmente a reproducir información para responder a las exigencias académicas [1]. Esta distinción dio origen a los enfoques profundo y superficial de aprendizaje [2]. El primero implica comprensión, integración y análisis, mientras que el segundo se asocia con memorización, reproducción fragmentada y cumplimiento mínimo. Estos enfoques no constituyen categorías permanentes, sino respuestas susceptibles de modificarse según las condiciones educativas.

Esta naturaleza dinámica permite considerar la transición entre enfoques como un fenómeno multicausal. Las experiencias académicas y la percepción de las demandas pueden modificar las estrategias adoptadas [3]; incluso metodologías orientadas hacia la participación activa pueden acompañarse de desplazamientos hacia estrategias superficiales [3]. Entre los factores relacionados con estas variaciones se encuentran la carga de trabajo, la evaluación, el diseño de actividades, la autonomía, la motivación y las características del entorno educativo [4]. Por ello, el aprendizaje superficial puede constituir una respuesta adaptativa ante determinadas exigencias y no únicamente una característica individual.

Aunque existe amplia literatura sobre los enfoques de aprendizaje, menor atención ha recibido la integración de los factores que explican específicamente el desplazamiento desde estrategias profundas hacia superficiales. En consecuencia, este estudio tiene como objetivo analizar teóricamente los determinantes asociados con esta transición en estudiantes universitarios, integrando factores individuales, pedagógico-evaluativos y contextuales para establecer una estructura explicativa que contribuya a comprender el fenómeno y orientar condiciones educativas favorables al mantenimiento del aprendizaje profundo.

II. MARCO TEÓRICO

A. Enfoques de aprendizaje en educación superior

Marton y Säljö distinguieron dos formas principales de abordar las tareas académicas: una orientada a comprender significados y otra centrada en reproducir información [1]. Posteriormente, Biggs planteó que estos enfoques resultan de la interacción entre las características del estudiante y el contexto educativo, por lo que no constituyen rasgos fijos, sino respuestas ante las demandas percibidas [5]. El R-SPQ-2F operacionaliza esta perspectiva mediante los enfoques profundo y superficial, integrando componentes motivacionales y estratégicos [2].

El enfoque profundo implica comprender, relacionar conceptos e integrar conocimientos, mientras que el superficial se orienta al cumplimiento de requisitos mediante memorización y reproducción con menor elaboración conceptual. Ambos deben entenderse como posiciones dentro de un continuo dinámico, susceptibles de modificarse según las características y exigencias de la experiencia académica.

B. Naturaleza dinámica de los enfoques de aprendizaje

Una de las características más relevantes del modelo de enfoques de aprendizaje es su sensibilidad al contexto. Diversos estudios han demostrado que los estudiantes pueden modificar sus estrategias a lo largo del tiempo y entre diferentes asignaturas, especialmente cuando cambian las exigencias de evaluación, la carga de trabajo o la percepción del entorno de enseñanza [3], [6].

Nijhuis et al. [7] encontraron variaciones significativas en las estrategias utilizadas por estudiantes universitarios a lo largo de diferentes cursos, lo que respalda la idea de que los enfoques de aprendizaje presentan componentes relativamente estables junto con otros claramente adaptativos [6]. Del mismo modo, Balasooriya et al. describieron un fenómeno de cruce en el que algunos estudiantes evolucionaron hacia enfoques más profundos mientras otros, sometidos a experiencias educativas similares, se desplazaron hacia patrones más superficiales [7].

Estos hallazgos son particularmente relevantes porque cuestionan una interpretación progresiva y lineal del aprendizaje universitario. La permanencia en la educación superior no garantiza necesariamente una evolución hacia niveles crecientes de profundidad cognitiva. Por el contrario, determinadas condiciones pueden inducir al estudiante a reducir el nivel de elaboración de sus estrategias y adoptar mecanismos

de aprendizaje orientados principalmente a responder de manera eficiente a las demandas inmediatas del sistema académico.

C. Factores individuales asociados con la transición

Las características individuales condicionan la interpretación de las demandas académicas y la selección de estrategias. La motivación orientada hacia la comprensión favorece enfoques profundos, mientras que aquella centrada en aprobar, cumplir requisitos o evitar el fracaso puede promover estrategias superficiales [2], [5]. También intervienen la autorregulación, los conocimientos previos, las expectativas y la gestión del tiempo; cuando las demandas superan los recursos disponibles, reducir la profundidad del procesamiento puede convertirse en una respuesta adaptativa.

Estos factores no actúan aisladamente. Las experiencias del entorno académico se relacionan con los enfoques adoptados y pueden variar entre disciplinas [8]. Por ello, la transición hacia estrategias superficiales debe entenderse como resultado de la interacción entre características personales y condiciones académicas.

D. Factores pedagógicos y características de las actividades

El diseño de las experiencias educativas influye en los enfoques de aprendizaje mediante las estrategias docentes, el grado de autonomía, la claridad de las actividades y la coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación. Wilson y Fowler [9] encontraron que distintas configuraciones del entorno educativo pueden generar diferencias en los enfoques adoptados [10]. Sin embargo, las metodologías centradas en el estudiante no garantizan por sí mismas un aprendizaje profundo, pues sus resultados dependen también del apoyo recibido, la estructura de las actividades y la percepción de las demandas académicas [4].

Esta relación resulta especialmente importante para comprender la transición entre enfoques. Una metodología orientada al análisis, la reflexión o la autonomía puede producir resultados distintos cuando el estudiante percibe falta de orientación, exigencias excesivas o escasa correspondencia entre las actividades y la evaluación. En este sentido, Struyven et al. observaron que determinadas innovaciones educativas podían acompañarse de un incremento de estrategias superficiales [3], confirmando que el efecto del diseño pedagógico depende de las condiciones en que es experimentado por el estudiante.

E. Evaluación académica como determinante del enfoque de aprendizaje

La evaluación constituye uno de los mecanismos más poderosos para orientar el comportamiento académico. Los estudiantes suelen ajustar sus estrategias a aquello que perciben que será valorado, por lo que existe una relación estrecha entre el formato de evaluación y la profundidad del aprendizaje. Entwistle y Tait encontraron que las preferencias de los estudiantes por determinados ambientes académicos se relacionaban con sus enfoques de aprendizaje [11]. Asimismo, Lizzio et al. identificaron asociaciones entre percepciones de evaluación inapropiada, carga de trabajo y adopción de estrategias superficiales, mientras que la percepción de una enseñanza de mayor calidad se relacionaba con resultados académicos más favorables [12].

Cuando la evaluación privilegia respuestas reproductivas, memorísticas o altamente predecibles, puede reducir el incentivo para establecer relaciones conceptuales profundas. De manera inversa, las tareas que requieren integración, argumentación, aplicación y transferencia pueden favorecer estrategias de mayor elaboración, siempre que la carga académica y las condiciones de ejecución sean percibidas como manejables. Por ello, una transición desde el aprendizaje profundo hacia el superficial puede producirse incluso en estudiantes inicialmente motivados cuando existe una incongruencia entre los objetivos declarados de comprensión y las prácticas reales de evaluación.

F. Carga académica, presión temporal y adaptación estratégica

La carga de trabajo constituye otro factor recurrentemente asociado con las estrategias de aprendizaje. Cuando el volumen de tareas, lecturas, evaluaciones y actividades supera la capacidad percibida de gestión del estudiante, aumenta la probabilidad de recurrir a mecanismos orientados a optimizar tiempo y esfuerzo. Nijhuis et al. observaron que las percepciones del entorno de aprendizaje y las estrategias utilizadas variaban conjuntamente a lo largo del tiempo [6]. Estos resultados permiten interpretar el aprendizaje superficial no únicamente como una elección académica poco adecuada, sino también como

una respuesta de adaptación ante condiciones de sobrecarga o presión.

Desde esta perspectiva, la transición puede producirse cuando el estudiante deja de priorizar la comprensión como objetivo central y comienza a priorizar la supervivencia académica. La memorización selectiva, el estudio dirigido exclusivamente hacia contenidos evaluables y la reducción de la exploración conceptual pueden convertirse entonces en estrategias racionales dentro de un entorno percibido como altamente demandante.

G. Percepción del entorno de enseñanza-aprendizaje

La percepción que el estudiante construye acerca del entorno académico constituye un mecanismo mediador entre las características objetivas de la enseñanza y las estrategias efectivamente adoptadas. Dos estudiantes expuestos a una misma metodología pueden interpretarla de manera diferente y, en consecuencia, adoptar enfoques distintos.

Nijhuis et al. mostraron que las percepciones del ambiente y las estrategias de aprendizaje presentan variabilidad conjunta [6], mientras que Parpala et al. identificaron relaciones entre experiencias del entorno académico y enfoques de aprendizaje en diferentes áreas disciplinares [8]. Estos resultados respaldan la idea de que el impacto pedagógico no depende únicamente de lo que el docente diseña, sino de cómo el estudiante interpreta ese diseño. Por tanto, variables como claridad de objetivos, apoyo docente, coherencia curricular, percepción de utilidad, autonomía y pertinencia de las tareas pueden actuar como mecanismos que favorecen la estabilidad del enfoque profundo o, en sentido contrario, precipitan un desplazamiento hacia estrategias superficiales.

H. Transición del aprendizaje profundo al superficial como proceso multicausal

La transición del aprendizaje profundo al superficial puede entenderse como un proceso dinámico y multicausal, derivado de la interacción entre características individuales, condiciones pedagógicas, evaluación y percepción del entorno. El fenómeno de *cross-over* descrito por Balasooriya et al. muestra que estudiantes expuestos a contextos similares pueden evolucionar en direcciones diferentes [7], por lo que la transición debe interpretarse como un cambio probabilístico y no determinista.

En este proceso intervienen factores individuales, pedagógico-evaluativos y contextuales. Condiciones de autonomía, coherencia y relevancia favorecen el mantenimiento del enfoque profundo, mientras que sobrecarga, presión o evaluación reproductiva pueden impulsar estrategias superficiales. El desplazamiento puede ser gradual, mediante una reducción de la elaboración cognitiva y una creciente priorización de contenidos evaluables, configurándose, así como un continuo adaptativo.

III. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló como una investigación teórico-documental de alcance analítico-explicativo, sustentada en una síntesis integrativa de literatura científica sobre los enfoques profundo y superficial de aprendizaje en estudiantes universitarios. El análisis se orientó a identificar, organizar y relacionar los factores asociados con la modificación de estos enfoques, con especial atención a las condiciones vinculadas con el desplazamiento desde estrategias profundas hacia superficiales.

La revisión no se planteó como una estimación cuantitativa de efectos ni como un metaanálisis. Su propósito fue realizar una síntesis teórica de evidencia empírica y conceptual que permitiera reconocer patrones explicativos, relaciones recurrentes y mecanismos potenciales de transición. La unidad de análisis estuvo constituida por publicaciones científicas que examinaran los enfoques de aprendizaje en educación superior y aportaran evidencia sobre su variabilidad, estabilidad o relación con características individuales, pedagógicas, evaluativas o contextuales.

A. Estrategia de búsqueda documental

La búsqueda se estructuró mediante combinaciones de términos en inglés, debido al predominio de esta terminología en la literatura especializada. Los descriptores principales fueron *deep learning*, *surface learning*, *deep approach*, *surface approach*, *approaches to learning*, *learning environment*, *assessment*, *workload*, *motivation* y *university students*.

Se utilizaron combinaciones mediante los operadores booleanos AND y OR, entre ellas:

("deep approach" OR "deep learning") AND ("surface approach" OR "surface learning") AND ("university students" OR "higher education")

Y ("approaches to learning") AND ("learning environment" OR assessment OR workload OR motivation) AND ("higher education").

La búsqueda se orientó hacia artículos indexados y documentos académicos recuperables mediante bases y motores de literatura científica, priorizando publicaciones disponibles en *Scopus*, *Web of Science*, *ScienceDirect*, *SpringerLink*, *Wiley Online Library* y *Taylor & Francis*, así como registros localizados mediante *Google Scholar* cuando permitían identificar de manera inequívoca la publicación original.

No se estableció inicialmente una restricción temporal rígida, debido a la necesidad de incorporar los estudios fundacionales que dieron origen a la distinción entre aprendizaje profundo y superficial. Para el análisis de factores determinantes y evidencia sobre cambios en los enfoques se priorizaron investigaciones posteriores que aportaran resultados empíricos directamente relacionados con el problema estudiado.

B. Criterios de selección

Se incluyeron publicaciones que cumplieran los siguientes criterios: a) estudios realizados en educación superior; b) investigaciones que abordaran explícitamente los enfoques profundo y/o superficial de aprendizaje; c) trabajos que analizaran factores asociados con la adopción, modificación o estabilidad de dichos enfoques; d) estudios empíricos longitudinales, transversales, comparativos o de intervención con resultados pertinentes para explicar la variabilidad de los enfoques; y e) trabajos teóricos o de revisión considerados fundamentales para la construcción conceptual del fenómeno.

Se excluyeron documentos centrados exclusivamente en educación primaria o secundaria, investigaciones en las que los términos aprendizaje profundo o superficial fueran utilizados con un significado diferente al correspondiente a los enfoques de aprendizaje, publicaciones sin información metodológica suficiente y estudios cuya temática no permitiera establecer relaciones con los factores considerados en el análisis. Asimismo, se diferenciaron los trabajos destinados a fundamentar conceptualmente el modelo de aquellos utilizados como evidencia sobre factores de transición. Esta decisión evitó interpretar los estudios fundacionales como evidencia directa de cambio longitudinal.

C. Extracción y organización de la información

Para sistematizar la evidencia se construyó una matriz de análisis documental. Para cada publicación se registraron: autor y año, contexto universitario, diseño metodológico, características de la muestra cuando correspondía, instrumento o procedimiento utilizado para identificar los enfoques de aprendizaje, factores examinados, dirección de la asociación reportada y principal contribución para explicar la transición entre enfoques.

Los factores identificados fueron sometidos a un proceso de codificación temática. En una primera etapa se conservaron las denominaciones empleadas en los estudios originales; posteriormente, los factores conceptualmente equivalentes fueron agrupados en categorías de orden superior. Este procedimiento permitió reducir la dispersión terminológica existente entre investigaciones y establecer tres dominios analíticos principales: factores individuales, factores pedagógico-evaluativos y factores contextuales.

Dentro del dominio individual se consideraron variables relacionadas con motivación, autorregulación, conocimientos previos, expectativas y orientación hacia la tarea. El dominio pedagógico-evaluativo comprendió características de la enseñanza, diseño de actividades, autonomía, evaluación, retroalimentación y carga de trabajo. El dominio contextual integró percepción del entorno de aprendizaje, características disciplinares, coherencia curricular, apoyo académico y condiciones generales en las que se desarrolla la experiencia universitaria.

D. Procedimiento de análisis

El análisis se realizó en tres niveles complementarios. En el primero se identificaron los factores que mostraban relaciones con los enfoques profundo y superficial. En el segundo se examinó la dirección de dichas relaciones, diferenciando condiciones asociadas con el mantenimiento o fortalecimiento del enfoque profundo de aquellas relacionadas con el incremento de estrategias superficiales. En el tercer nivel se analizaron posibles mecanismos de interacción entre factores.

Se prestó especial atención a estudios longitudinales, pretest-postest y comparativos capaces de documentar cambios en los enfoques de aprendizaje, debido a su mayor pertinencia para sustentar la existencia de una transición. Los estudios transversales fueron utilizados para identificar asociaciones potencialmente explicativas, pero sus resultados no fueron interpretados como evidencia causal del desplazamiento entre enfoques. Posteriormente, se realizó una síntesis transversal de la evidencia mediante comparación constante entre los factores identificados. Para cada factor se examinó: frecuencia de aparición en la literatura analizada, consistencia de la dirección de los hallazgos, nivel de evidencia disponible y mecanismo teórico mediante el cual podía contribuir al desplazamiento hacia un enfoque superficial.

A partir de esta síntesis se construyó una matriz integradora factor-mecanismo-efecto, destinada a distinguir entre factores precipitantes, mediadores y protectores. Se consideraron precipitantes aquellos asociados con condiciones capaces de aumentar directamente la utilización de estrategias superficiales; mediadores, aquellos que modificaban la interpretación o respuesta del estudiante ante las demandas académicas; y protectores, aquellos relacionados con el mantenimiento o fortalecimiento del aprendizaje profundo.

E. Construcción del modelo conceptual

Como producto final del análisis se elaboró un modelo conceptual de transición entre enfoques de aprendizaje. Su construcción siguió una lógica de integración progresiva de categorías y no una estimación estadística de relaciones causales. El modelo consideró el aprendizaje profundo y superficial como posiciones dentro de un proceso dinámico de adaptación académica. Los factores individuales, pedagógico-evaluativos y contextuales fueron incorporados como fuentes de influencia, mientras que la percepción de las demandas académicas y la respuesta estratégica del estudiante fueron consideradas mecanismos explicativos del desplazamiento. En consecuencia, la transición se conceptualizó mediante la secuencia:

Condiciones académicas e individuales → percepción e interpretación de las demandas → adaptación de las estrategias de estudio → mantenimiento, debilitamiento o desplazamiento del enfoque de aprendizaje.

Esta estructura permitió integrar resultados procedentes de diseños metodológicos diferentes sin atribuir causalidad a asociaciones exclusivamente transversales y proporcionó la base para la representación gráfica del modelo teórico propuesto.

F. Criterios de rigor del análisis

Para fortalecer la consistencia del proceso se aplicaron cuatro criterios. Primero, trazabilidad, manteniendo la correspondencia entre cada factor identificado y las publicaciones que lo sustentaban. Segundo, convergencia, otorgando mayor peso interpretativo a factores respaldados por múltiples investigaciones. Tercero, jerarquización de la evidencia, diferenciando resultados longitudinales o experimentales de asociaciones transversales. Cuarto, prudencia causal, evitando interpretar correlaciones como mecanismos demostrados de transición. La síntesis final se sustentó únicamente en relaciones documentadas en la literatura seleccionada. Las conexiones adicionales incorporadas al modelo conceptual fueron identificadas como proposiciones teóricas derivadas de la integración de evidencia y no como efectos causales empíricamente demostrados.

IV. RESULTADOS

A. Caracterización y consistencia de la evidencia analizada

El análisis mostró que los enfoques profundo y superficial no constituyen condiciones estables, sino respuestas susceptibles de modificación según la experiencia académica. Los estudios longitudinales, pretest-postest, comparativos y transversales analizados permitieron identificar tanto variaciones en los enfoques como factores asociados con ellas. La evidencia temporal resultó especialmente relevante. Struyven et al. observaron que modificaciones del entorno de enseñanza-aprendizaje no necesariamente incrementaban el enfoque profundo y podían acompañarse de estrategias superficiales [3]. Asimismo, Nijhuis et al. identificaron variaciones en las estrategias y percepciones del entorno a lo largo del tiempo [6], respaldando el carácter dinámico de los enfoques.

Tampoco se identificó una trayectoria única de cambio. Balasooriya et al. documentaron patrones divergentes (*cross-over*) entre estudiantes sometidos a condiciones comparables: algunos evolucionaron hacia enfoques profundos y otros en dirección contraria [7]. Esto indica que una misma condición educativa puede generar respuestas diferentes según su interpretación y afrontamiento. La evidencia adicional confirmó relaciones entre los enfoques y la percepción del entorno [8], el diseño pedagógico [9], las preferencias académicas [10] y las condiciones de enseñanza, evaluación y carga de trabajo [11]. En conjunto, emergieron tres regularidades: la permanencia universitaria no garantiza mayor profundidad; las metodologías participativas no producen automáticamente aprendizaje profundo; y el efecto del entorno depende, en gran medida, de cómo el estudiante lo interpreta.

Por tanto, los resultados permiten diferenciar entre condiciones académicas y respuestas estratégicas. La carga, la evaluación y el diseño de actividades constituyen condiciones externas, pero su influencia depende de la valoración de su dificultad, utilidad, coherencia y posibilidad de afrontamiento. Así, la transición hacia estrategias superficiales se interpreta principalmente como un proceso adaptativo frente a las demandas percibidas, más que como una consecuencia automática de una práctica educativa determinada (Tabla 1).

Tabla 1. Síntesis de la evidencia utilizada para explicar la variabilidad de los enfoques de aprendizaje

Estudio	Diseño	Factor analizado	Evidencia relevante para la transición
Struyven et al. [3]	Pretest-postest	Entorno de aprendizaje	Cambios pedagógicos no garantizaron mayor profundidad; se observaron desplazamientos hacia estrategias superficiales.
Nijhuis et al. [6]	Longitudinal	Entorno y estrategias	Los enfoques y percepciones variaron durante el proceso formativo, evidenciando su carácter dinámico.
Balasooriya et al. [7]	Cambio longitudinal	Experiencia educativa	Se identificaron trayectorias divergentes ante contextos similares (<i>cross-over</i>).
Parpala et al. [8]	Transversal	Entorno y disciplina	Los enfoques variaron según las experiencias académicas y el contexto disciplinar.
Wilson y Fowler [9]	Comparativo	Diseño educativo	Diferentes entornos de aprendizaje se asociaron con distintos enfoques.
Entwistle y Tait [10]	Comparativo	Ambiente académico	Las percepciones y preferencias del entorno se relacionaron con los enfoques adoptados.
Lizzio et al. [11]	Transversal	Enseñanza, evaluación y carga	Las percepciones de estas condiciones se asociaron con enfoques diferenciados.

La revisión permitió descartar una interpretación estática de los enfoques de aprendizaje y respaldó una estructura explicativa basada en la interacción entre condiciones externas y procesos internos de adaptación. Este hallazgo constituye el punto de partida para la siguiente etapa del análisis, orientada a identificar qué factores presentan mayor consistencia como determinantes potenciales de la transición y a establecer si su influencia corresponde principalmente al nivel individual, pedagógico-evaluativo o contextual.

B. Identificación y jerarquización de los factores determinantes

La síntesis permitió agrupar los factores asociados con la variación de los enfoques de aprendizaje en tres dominios: individual, pedagógico-evaluativo y contextual. La transición hacia estrategias superficiales parece responder principalmente a la interacción de múltiples condiciones, más que a un determinante

aislado. En el dominio individual destacaron la motivación y la autorregulación. La orientación hacia la comprensión y el interés favorecen el enfoque profundo, mientras que propósitos instrumentales, como aprobar o cumplir requisitos mínimos, se relacionan con estrategias de menor elaboración [2], [5]. Asimismo, la capacidad para gestionar tiempo y recursos facilita el procesamiento profundo; cuando las demandas exceden estos recursos, pueden aparecer selección de contenidos y reducción de la elaboración conceptual como respuestas adaptativas.

En el ámbito pedagógico-evaluativo sobresalieron la carga de trabajo, la evaluación y el diseño de las actividades. Una carga percibida como excesiva puede reducir la viabilidad del procesamiento profundo [4], [11]. La evaluación también orienta las estrategias: tareas reproductivas favorecen respuestas superficiales, mientras que aquellas que requieren integración, transferencia y argumentación incentivan una mayor elaboración [10], [11]. Las metodologías activas tampoco garantizan por sí mismas aprendizaje profundo, pues sus efectos dependen del diseño, apoyo y percepción de las demandas [3], [4], [9]. En el dominio contextual, la percepción del entorno explicó parte de las diferencias entre estudiantes [6], [8]. Más que las condiciones académicas por sí solas, resulta relevante cómo son interpretadas en términos de dificultad, utilidad, coherencia y posibilidad de afrontamiento. En este sentido, el alineamiento entre objetivos, actividades y evaluación puede favorecer estrategias profundas, mientras que recompensar memorización cuando se declara la comprensión como objetivo genera condiciones contradictorias [13].

La integración permitió jerarquizar los determinantes según su recurrencia, consistencia y proximidad a la respuesta estratégica del estudiante. Evaluación, carga de trabajo percibida y motivación ocuparon el nivel principal; diseño de actividades, autorregulación y percepción del entorno, un segundo nivel; mientras que autonomía, apoyo docente, coherencia curricular y características disciplinares actuaron principalmente como factores moduladores (Tabla 2).

Tabla 2. Jerarquización de los determinantes asociados con la transición hacia el aprendizaje superficial

Nivel	Determinantes principales	Función predominante
Alta	Evaluación; carga percibida; motivación	Modifican directamente la conveniencia de mantener estrategias profundas.
Media	Diseño de actividades; autorregulación; percepción del entorno	Condicionan la interpretación y respuesta ante las demandas.
Moduladora	Autonomía; apoyo docente; coherencia curricular; disciplina	Fortalecen o debilitan el efecto de los determinantes principales.

La transición profundo-superficial depende principalmente de la convergencia de condiciones individuales y académicas, más que de factores aislados. El enfoque profundo tiende a mantenerse mientras el esfuerzo cognitivo se percibe como viable y coherente con las demandas y recompensas académicas; cuando esta relación se deteriora por sobrecarga, falta de claridad o evaluación desalineada, aumenta la adopción de estrategias de menor elaboración. Esta interacción permite interpretar los factores identificados como precipitantes, mediadores o protectores de la transición.

C. Mecanismos de transición: factores precipitantes, mediadores y protectores

Los determinantes se organizaron funcionalmente como precipitantes, mediadores y protectores. Entre los primeros destacaron la sobrecarga, la presión temporal, la acumulación de demandas y las evaluaciones reproductivas, condiciones que pueden reducir las posibilidades de elaboración y reflexión [4], [11]. Sin embargo, su presencia no conduce necesariamente al aprendizaje superficial, pues ante condiciones similares se han observado respuestas diferentes entre estudiantes [3], [7].

Los factores mediadores explican parte de esta variabilidad. La percepción determina si las demandas son interpretadas como manejables, relevantes o excesivas [6], [8], mientras que la motivación puede orientar el estudio hacia la comprensión o hacia el cumplimiento. La autorregulación interviene en la gestión del tiempo, esfuerzo y estrategias, por lo que estos tres componentes condicionan la respuesta

del estudiante ante las exigencias académicas.

Los factores protectores incluyen coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, relevancia de las tareas, apoyo docente, autonomía estructurada y carga manejable [13]. La autonomía puede favorecer la elaboración cuando existe orientación suficiente, pero aumentar la carga percibida cuando predomina la ambigüedad [4], [9]. En conjunto, la transición depende del equilibrio entre presión, mediación y protección: cuando los recursos protectores compensan las demandas se favorece el enfoque profundo; cuando resultan insuficientes, aumenta la probabilidad de adoptar estrategias superficiales (Tabla 3).

Tabla 3. Función de los factores dentro del proceso de transición

Función	Factores principales	Efecto sobre la transición
Precipitante	Sobrecarga, presión temporal, evaluación reproductiva	Incrementa la presión hacia estrategias de menor elaboración.
Mediadora	Percepción, motivación, autorregulación	Determina cómo se interpreta y afronta la demanda.
Protectora	Coherencia, relevancia, apoyo, autonomía estructurada	Favorece el mantenimiento del enfoque profundo.

La superficialización puede interpretarse como un proceso gradual en el que el estudiante reduce progresivamente la elaboración conceptual y prioriza contenidos evaluables y estrategias de memorización. Se propone denominar umbral de superficialización al punto conceptual en que la combinación de demandas percibidas, recursos limitados y debilitamiento de factores protectores hace menos sostenible el enfoque profundo. Así, la transición sigue una secuencia de presión académica → interpretación de las demandas → valoración esfuerzo–beneficio → adaptación estratégica → predominio superficial, mientras los factores protectores pueden intervenir reduciendo la probabilidad de alcanzar dicho umbral.

D. Modelo conceptual integrador de la transición

El modelo conceptual integra factores precipitantes, mediadores y protectores para explicar la transición como un proceso adaptativo y no como una trayectoria causal inevitable. Las demandas académicas, carga, presión temporal, evaluación y diseño de actividades [3], [4], [11], son interpretadas mediante la percepción, motivación y autorregulación [6], [8], lo que explica respuestas diferentes ante condiciones similares [7]. Cuando el esfuerzo requerido deja de percibirse como viable o coherente con la recompensa académica, pueden surgir ajustes orientados a reducir la elaboración cognitiva hasta aproximarse al umbral de superficialización.

Los factores protectores, como evaluación coherente, carga manejable, apoyo docente, relevancia de las actividades y autonomía estructurada pueden limitar este desplazamiento [4], [9], [13]. Así, el modelo plantea la trayectoria: demandas académicas–mediación individual–valoración esfuerzo–beneficio–adaptación estratégica–umbral de superficialización–predominio superficial, sobre la cual actúan transversalmente los factores protectores.

El aporte del modelo consiste en interpretar la superficialización como una adaptación derivada de la interacción estudiante–entorno y no exclusivamente como una característica individual. Además, plantea que el proceso puede ser reversible y propone como hipótesis para futuras investigaciones que la transición hacia estrategias superficiales aumenta cuando convergen altas demandas percibidas, baja correspondencia esfuerzo–recompensa y recursos protectores insuficientes.

A partir de la integración de los factores identificados, se propone el modelo conceptual presentado en la Figura 1. Este representa la transición como una trayectoria adaptativa en la que las demandas académicas son interpretadas mediante mecanismos individuales y sometidas a una valoración esfuerzo–beneficio. La interacción entre estos procesos puede aproximar al estudiante al umbral de superficialización, mientras que los factores protectores actúan sobre distintos momentos de la trayectoria y favorecen el mantenimiento del aprendizaje profundo.

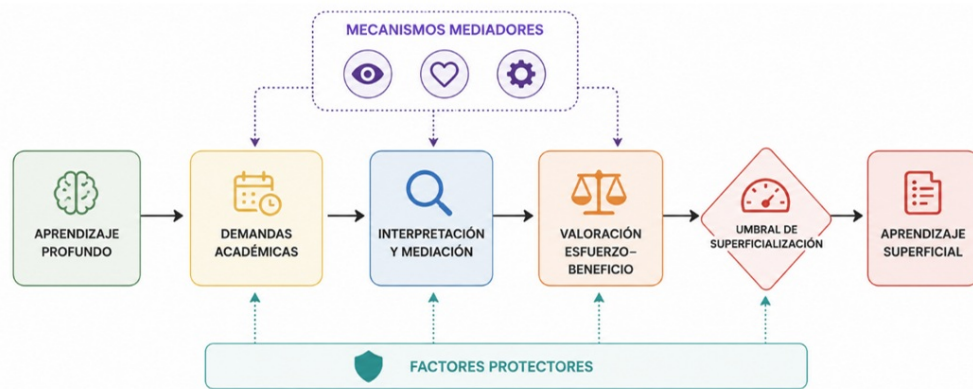


Fig. 1. Modelo conceptual de transición del aprendizaje profundo al aprendizaje superficial.

Nota: Las relaciones representan mecanismos teóricos derivados de la integración de la evidencia analizada y no estimaciones causales o coeficientes obtenidos empíricamente.

CONCLUSIONES

El análisis permitió establecer que la transición del aprendizaje profundo al superficial no responde a un deterioro lineal de las capacidades del estudiante, sino a un proceso dinámico de adaptación frente a las condiciones académicas. La evaluación, la carga de trabajo y la motivación constituyeron los determinantes de mayor relevancia, mientras que la autorregulación, la percepción del entorno y el diseño de las actividades intervienen en la forma en que dichas demandas son interpretadas y afrontadas.

La principal contribución teórica consiste en organizar estos determinantes según su función como precipitantes, mediadores y protectores, permitiendo explicar por qué estudiantes sometidos a condiciones similares pueden desarrollar trayectorias diferentes. Asimismo, se propone el concepto de umbral de superficialización para representar el punto en que la interacción entre demandas elevadas, recursos limitados y protección insuficiente reduce la viabilidad percibida de mantener estrategias profundas.

El modelo resultante plantea que el aprendizaje superficial puede constituir una respuesta estratégica ante el desajuste entre esfuerzo cognitivo y recompensa académica, y no exclusivamente una característica individual. Esta interpretación abre la posibilidad de intervenir sobre la transición mediante evaluaciones coherentes con la comprensión, cargas manejables, actividades relevantes, apoyo docente y autonomía estructurada. Futuras investigaciones deberán contrastar empíricamente el modelo propuesto y operacionalizar el umbral de superficialización mediante diseños longitudinales capaces de identificar trayectorias de cambio entre enfoques de aprendizaje.

REFERENCIAS

- [1] F. Marton and R. Säljö, "On qualitative differences in learning: I—outcome and process," *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, no. 1, pp. 4–11, 1976.
- [2] —, "On qualitative differences in learning: li—outcome as a function of the learner's conception of the task," *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, no. 2, pp. 115–127, 1976.
- [3] J. B. Biggs, D. Kember, and D. Y. P. Leung, "The revised two-factor study process questionnaire: R-spq-2f," *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no. 1, pp. 133–149, 2001.
- [4] J. Biggs, "What the student does: Teaching for enhanced learning," *Higher Education Research & Development*, vol. 18, no. 1, pp. 57–75, 1999.
- [5] K. Trigwell and M. Prosser, "Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes," *Higher Education*, vol. 22, no. 3, pp. 251–266, 1991.
- [6] N. J. Entwistle and H. Tait, "Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments," *Higher Education*, vol. 19, pp. 169–194, 1990.

- [7] J. F. H. Nijhuis, M. S. R. Segers, and W. H. Gijsselaers, "Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies," *Learning Environments Research*, vol. 8, no. 1, pp. 67-93, 2005.
- [8] A. Lizzio, K. Wilson, and R. Simons, "University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice," *Studies in Higher Education*, vol. 27, no. 1, pp. 27-52, 2002.
- [9] K. Wilson and J. Fowler, "Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30, no. 1, pp. 87-101, 2005.
- [10] K. Struyven, F. Dochy, S. Janssens, and S. Gielen, "On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment," *Learning and Instruction*, vol. 16, no. 4, pp. 279-294, 2006.
- [11] J. F. H. Nijhuis, M. S. R. Segers, and W. H. Gijsselaers, "The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment," *Learning and Instruction*, vol. 18, no. 2, pp. 121-134, 2008.
- [12] C. D. Balasooriya, S. Toohey, and C. Hughes, "The cross-over phenomenon: Unexpected patterns of change in students' approaches to learning," *Studies in Higher Education*, vol. 34, no. 7, pp. 781-794, 2009.
- [13] C. D. Balasooriya, C. S. Hughes, and S. M. Toohey, "Impact of a new integrated medicine program on students' approaches to learning," *Higher Education Research & Development*, vol. 28, no. 3, pp. 289-302, 2009.