



PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y ENFOQUE DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ECUADOR

PERCEPTION OF TEACHING QUALITY AND STUDY APPROACH IN UNIVERSITY STUDENTS IN ECUADOR

Manuel Ángel González-Berruga ^{1 *}

E-mail: mgonzalb@nebrija.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-680X>

Melba Cristina Marmolejo-Cueva ²

E-mail: melba.marmolejo@pucese.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7718-0685>

¹ Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, Madrid, ES

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Esmeraldas, Esmeraldas, EC

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Berruga, M. A., Marmolejo-Cueva, M. C. (2026). Percepción de la calidad de la enseñanza y enfoque de estudio en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 22(110), e5333.

RESUMEN:

Las instituciones de educación superior en América Latina buscan la mejora de los procesos académicos para alcanzar una enseñanza de calidad. Es necesario poner el foco en los factores de riesgo que merman la calidad de la enseñanza en el paso de los estudiantes por la universidad. El objetivo de la investigación es conocer posibles factores de riesgo escolar que enfrentan los estudiantes en la PUCE Sede Esmeraldas de Ecuador teniendo en cuenta variables que pueden influir en el progreso académico en su paso por la universidad. Se utiliza el Cuestionario sobre la experiencia del curso para estudiantes y el Inventario de Enfoques de Estudio. Los datos se analizan mediante técnicas descriptivas e inferenciales, de análisis de diferencias, correlación y mediante el modelo de ecuaciones estructurales. Los principales resultados muestran que los estudiantes de los cursos más altos y los estudiantes de la carrera de enfermería se pueden encontrar en situaciones de riesgo escolar. Los estudiantes muestran un enfoque profundo de estudio. Las estudiantes y los estudiantes de contextos de bajo nivel socioeconómico se pueden encontrar con factores que influyan en su rendimiento escolar.

Palabras clave:

Enseñanza de calidad, Educación superior, Factores de riesgo, Percepción estudiantes, América Latina.

ABSTRACT:

Higher education institutions in Latin America are endeavouring to enhance academic processes with a view to achieving quality teaching. It is imperative to concentrate on the risk factors that have the potential to compromise the quality of education during students' university experience. The objective of this research is to identify potential academic risk factors faced by students at the PUCE Esmeraldas campus in Ecuador, considering variables that may influence their academic progress. The Student Course Experience Questionnaire and the Study Approaches Inventory were utilised in the study. The data were analysed using a range of descriptive and inferential techniques, including difference analysis, correlation, and structural equation modelling. The primary findings suggest that upper-level students and nursing students may be susceptible to academic challenges. These students have been observed to demonstrate a profound commitment to academic rigour. It is important to note that students from low socioeconomic backgrounds may encounter factors that have the potential to influence their academic performance

Keywords:

Quality teaching, Higher education, Risk factors, Student perceptions, Latin America



INTRODUCCIÓN

Alcanzar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes es el objetivo de todas las instituciones educativas de Educación Superior. El desarrollo de dinámicas de calidad, de éxito, participativas e inclusivas en el aula y en el centro universitario es clave para evitar el fracaso y abandono de los estudios universitarios (Munizaga et al., 2018). La idea de calidad de la enseñanza es un concepto un tanto confuso por la cantidad de acepciones que recibe que puede ir desde el cumplimiento de los objetivos hasta la formación de estudiantes comprometidos con la sociedad (Cedillo et al., 2020). Entre los factores que influyen en la calidad de la enseñanza se destaca la capacidad de innovación y formación del docente, el desempeño profesional, la producción en investigación, el desarrollo de proyectos de vinculación con la sociedad o la internacionalización de la asignatura (Cantor y Morocho, 2023).

Chiarino, et.al (2024) observa que las variables que ubican a los estudiantes en una situación de fracaso en los estudios son el ser hombre y mujer en menor medida, bajos niveles de formación de padres y madres, la falta de vocación, dificultades académicas durante la carrera, falta de tiempo de estudio, dedicación y esfuerzo, quedarse rezagado de la clase y la falta de continuidad, presentar un desempeño bajo en las asignaturas o no adquirir la formación previa necesaria. Otras variables guardan relación con las crisis económicas, la inseguridad y la pandemia de la Covid-19. Durante la pandemia de la Covid-19 se generaron dinámicas que mermaron la calidad de la enseñanza de manera general en América Latina, aunque se intentaron dar respuestas adaptadas a las necesidades de cada contexto (Pliscoff y Sanabria-Pulido, 2025; Zapata et al., 2025; González-Berruga, et al., 2022, Bernabe-Lillo et al., 2022).

La calidad de la enseñanza supone potenciar aquellos elementos que nos conducen a la mejora de los resultados al mismo tiempo que se suprimen los elementos que ubican a los estudiantes en una situación de riesgo escolar (Muñoz et al., 2026; Gökdogan et al., 2025; Cui, et al., 2024; González-Berruga, et al., 2024). Para alcanzar este cometido, es necesario contar con herramientas que nos permitan conocer de manera precisa qué elementos y procesos funcionan de manera adecuada dentro de la institución y cuáles habría que cambiar (Carbo et al., 2026; Mayorga y Flores, 2025; Araya-Ugarte et al., 2025).

Esta investigación es parte de un proyecto que busca generar herramientas para medir la calidad de la enseñanza en centros de Educación Superior adaptadas al contexto particular de cada país para adaptarlas a las

particularidades del contexto (Andrade-Arenas et al., 2026; Palomino, 2026; del Arco et al., 2025; Yañez et al., 2025; Escobar-Jiménez y Delgado, 2019; Murillo, 2007). En una fase anterior de la investigación se tradujo al español y validó el cuestionario Student Course Experience Questionnaire -SCEQ- (Cuestionario sobre la experiencia del curso para estudiantes) y el Approaches to Studying Inventory -ASI- (Inventario de Enfoques de Estudio) generando la herramienta adaptada para el contexto ecuatoriano Student Course Experience Questionnaire in Ecuador -SCEQE- (Cuestionario sobre la experiencia del curso para estudiantes en Ecuador) y validando la herramienta ASI (González-Berruga y Marmolejo, 2025).

El SCEQ es una herramienta validada por Barattucci y Zuffo (2012) que surge del cuestionario original denominado Course Experience Questionnaire -CEQ- (Wilson, Lizzio y Ramsden, 1997). La versión de Barattucci y Zuffo (2012) es un cuestionario que permite obtener información sobre la calidad de la enseñanza sobre diferentes categorías, con una cantidad reducida de ítems facilitando la recogida de datos y con una fiabilidad adecuada (Ginns, Prosser y Barrie, 2007; Trigwell y Ashwin, 2003).

El ASI es una versión adaptada del Revised Approaches to Studying Inventory desarrollado por Entwistle y Ramsden (1983). En esta investigación se emplea la versión de Trigwell y Ashwin (2003) y Barattucci y Zuffo (2012). El ASI muestra una consistencia adecuada (Barattucci et al., 2017; Barattucci y Zuffo, 2012; Trigwell y Ashwin, 2003) e índices de ajuste aceptables (Barattucci y Zuffo, 2012).

El objetivo de la investigación es conocer posibles factores de riesgo escolar que enfrentan los estudiantes en la PUCE Sede Esmeraldas de Ecuador teniendo en cuenta variables que pueden influir en el progreso académico en su paso por la universidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Descripción La presente investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, es de corte descriptiva, comparativa y relacional, ya que se va a describir la calidad de la enseñanza en base a una serie de categorías, a buscar relaciones significativas a partir de unas determinadas variables y se van a buscar posibles relaciones entre resultados (Li, Liping y Khan, 2018).

Se utiliza el SCEQ destinado a estudiantes con 23 ítems tipo Likert (1- Totalmente en desacuerdo, 5 Totalmente de acuerdo) divididos en 5 categorías (Anexo 1).

El ASI de 12 ítems de escala Likert (1- Totalmente en desacuerdo, 5 Totalmente de acuerdo) lo conforman la

categoría del Enfoque Profundo y Enfoque Superficial que nos permite conocer la dedicación y esfuerzo del estudiante al proceso de aprendizaje (Anexo 2).

La investigación se llevó a cabo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas, de titularidad privada, una institución destacada a nivel de país y de la provincia de Esmeraldas. Los datos se recogieron entre julio y agosto de 2023. El tamaño de la muestra es de N=208 estudiantes de grado de un total de 1315 a los que se envió el cuestionario (PUCE Esmeraldas, 2024). La muestra es representativa con un margen de error del 6 % y un nivel de confianza del 90 %. La respuesta de los estudiantes al cuestionario supone la aceptación del consentimiento informado que se muestra al inicio.

De los N=208, 40 (19.2%) son hombres y 168 (80.8%) son mujeres. Encontramos estudiantes de Enfermería, Fisioterapia, Administración de Empresas, Derecho, Psicología y Educación (Tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes por grado

Grado	N
Enfermería	134 (64.4%)
Fisioterapia	38 (18.3%)
Administración	14 (6.7%)
Derecho	11 (5.3%)
Psicología	7 (3.4%)
Educación	4 (1.9%)

El nivel socioeconómico y cultural percibido por los estudiantes no refleja ningún estudiante que señale el nivel alto, siendo los más representativos los niveles bajo, medio bajo y medio. En el contexto donde se inserta la familia se observan ligeras variaciones con respecto a la tabla 4, siendo mayoritario el número de estudiantes que viven en contextos medios y bajos y donde no encontramos estudiantes que vivan en contextos altos (Tabla 2).

Tabla 2. Nivel socioeconómico y cultural de la familia y del barrio/pueblo/comunidad en la que viven los estudiantes.

Nivel socioeconómico y cultural	Familia	Contexto
Bajo	50 (24.3%)	56 (27.3%)
Medio Bajo	77 (37.4%)	69 (33.7%)
Medio	74 (35.9%)	76 (37.1%)
Medio Alto	5 (2.4%)	4 (2%)

En la (Tabla 3) se observa como el primer cuidador a cargo del hogar, que puede ser el padre, la madre, la abuela, etc., presenta un título de grado y de graduado escolar en primer lugar, seguido de otros títulos, del título de Maestría, la Tecnología (conocido en España como Formación Profesional) y, por último, ningún nivel y el nivel de doctorado. En el caso del segundo cuidado a cargo del hogar, observamos pequeñas variaciones. El segundo cuidado presenta el título de graduado escolar en primer lugar, seguido de los estudios de Grado, otros estudios, estudios de Tecnología, Maestría, ningún nivel de estudio y, por último, de Doctorado.

Tabla 3. Estudios del primer y segundo cuidador.

Nivel de estudios	1 cuidador	2 cuidador
Grado	73 (35.3%)	58 (29.3%)
Doctorado	4 (1.9%)	1 (0.5%)
Graduado Escolar	73 (35.3%)	80 (40.4%)
Maestría	18 (8.7%)	11 (5.6%)
Tecnología	16 (7.7%)	14 (7.1%)
Otros	19 (9.2%)	30 (15.2%)
Ningún nivel	4 (1.9%)	4 (2.0%)

En cuanto al semestre, se observan un porcentaje superior al 10% de respuestas de estudiantes del primer, tercer, séptimo y octavo semestre y menor al 10% del segundo, cuarto, quinto y sexto semestre (Tabla 4).

Tabla 4. Semestre cursado por el estudiante.

Semestre	N
1	35 (16.8%)
2	13 (6.3%)
3	47 (22.6%)
4	13 (6.3%)
5	10 (4.8%)
6	18 (8.7%)
7	44 (21.2%)
8	28 (13.5%)

Las dos escalas arrojan una fiabilidad adecuada según el Alpha de Cronbach y la Omega de McDonald siendo para el SCEQ de $\alpha=.928$ y $\omega=.936$ y para el ASI de $\alpha=.882$ y $\omega=.890$.

Los datos recogidos muestran una distribución no normal donde todos los ítems arrojan $p=<.001$ en la prueba de Shapiro-Wilk. La prueba de Levene arroja que todos los datos son homogéneos con $p>.005$. Para observar las diferencias significativas se utiliza el estadístico Kruskal-Wallis.

Se utilizan análisis estadísticos descriptivos para conocer los ítems más y menos valorados y establecer las propuestas de mejora. Se utilizan análisis inferenciales para conocer las diferencias según variables y ahondar la explicación del fenómeno. Dada la no normalidad de los datos, se utilizan estadísticos no paramétricos como Kruskal-Wallis para conocer las diferencias según las variables recogidas junto con la eta cuadrada para ver el tamaño del efecto y la Rho de Spearman para conocer la correlación entre las variables (Navarro y Foxcroft, 2019). Se utiliza el Modelo de Ecuaciones Estructurales para conocer la relación entre las variables Buena Enseñanza y Habilidades Generales sobre la variable Enfoque Profundo (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Los datos se analizan con el programa jamovi versión 2.3.28.0 para Mac.

RESULTADOS

En primer lugar, vamos a analizar los ítems mejor y peor valorados por los estudiantes. Teniendo en cuenta la media de los ítems, consideramos que los ítems mejor valorados (7 ítems) están por encima de 3.5 puntos y los peor valorados (17 ítems) por debajo de 3.5 y destacados con gris oscuro (Tabla 5).

Los ítems mejor valorados muestran que los docentes motivan a los estudiantes a mejorar su trabajo, dan información valiosa a los estudiantes para progresar en el estudio, son buenos explicando la materia y dejan claro lo que hay que hacer para superar las asignaturas. En general, se valora tener buena memoria para superar las asignaturas y la universidad ha permitido mejorar las habilidades de análisis de los estudiantes. En cuanto a los ítems menos valorados, comenzamos con los que están formulados de manera negativa, cuyo resultado bajo es considerado como un resultado positivo. En este sentido, los estudiantes no consideran que haya sido descubrir lo que se espera de ellos en la carrera, los docentes no evalúan solo hechos o conceptos de manera memorística, no se considera que haya una presión inaceptable por parte de la universidad ni una carga de trabajo que exceda las posibilidades de los estudiantes. A continuación, nos centramos en el resto de los ítems que podemos considerar como factores de riesgo para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes perciben que los docentes no invierten mucho tiempo para hablar sobre el trabajo realizado por los estudiantes ni se esfuerzan en hacer interesantes las asignaturas. Los docentes no se enfocan en comprender las dificultades que tienen los estudiantes con el trabajo a realizar en casa. De manera general, los estudiantes no conocen el nivel de trabajo y esfuerzo que deben dedicar al trabajo en la universidad y no disponen de tiempo suficiente para comprender la materia de estudio. En cuanto a las habilidades generales, la universidad no desarrolla la capacidad de trabajar en equipo, de enfrentarse a problemas desconocidos, a la resolución de problemas, a la mejora de la comunicación escrita o la planificación del trabajo.

Tabla 5. Ítems mejor y peor valorados del SCEQ

Nº ítem	Ítem	M	DT
I1	Los docentes me motivan para hacer mi mejor trabajo	3.65	1.047
I2	Los docentes invierten mucho tiempo para comentar mi trabajo ya sea de forma oral o escrita	3.30	1.102
I3	Los docentes se esfuerzan en hacer interesantes las asignaturas	3.48	1.142



I4	Los docentes son extremadamente buenos explicando conceptos o ideas	3.56	1.020
I5	Por lo general, los docentes me ayudan dándome información que considero valiosa sobre mi progreso	3.54	1.067
I6	Los docentes se esfuerzan para comprender las dificultades que puedo tener con las tareas de clase	3.41	1.050
I7	Los docentes dejan claro desde el principio lo que esperan de los estudiantes	3.71	1.070
I8	Por lo general, he tenido una idea clara de lo que lo que estoy haciendo y se espera que haga en la carrera	3.76	.972
I9*	En ocasiones ha sido duro descubrir lo que se esperaba de mi en la carrera	3.46	1.120
I10	Siempre es fácil conocer los niveles de trabajo esperado en la universidad	3.27	.946
I11*	Muchos docentes me hacen preguntas solamente sobre hechos o conceptos	3.20	.931
I12*	Mis docentes parecen más interesados en evaluar lo que he memorizado que lo que he comprendido	3.12	1.232
I13	Para conseguir buenas notas en las asignaturas debes tener una buena memoria	3.71	1.079
I14*	Hay un montón de presión inaceptable por parte de la universidad	3.17	1.094
I15	Generalmente, dispongo del tiempo suficiente para comprender lo que tengo que estudiar	3.28	1.036
I16*	El gran volumen de trabajo que tenemos durante el curso significa que no puedo comprenderlo todo a fondo.	3.24	.978
I17*	La carga de trabajo en la universidad es muy alta	3.47	.927
I18	La universidad ha desarrollado mi habilidad de trabajar en equipo	3.34	1.013
I19	La Universidad me ha permitido mejorar mis habilidades de análisis	3.51	1.031
I20	La Universidad me ha permitido desarrollar mi confianza al enfrentarme a problemas desconocidos	3.32	1.075
I21	La Universidad me ha permitido desarrollar mis habilidades para resolver problemas	3.36	1.077
I22	La Universidad me ha permitido mejorar mis habilidades para la comunicación escrita	3.45	1.020
I23	La Universidad me ha ayudado a desarrollar la habilidad de planificar mi trabajo.	3.46	1.011

Fuente: Elaboración propia. * Ítems formulados de manera negativa cuyo resultado bajo es positivo.

En cuanto al enfoque profundo y superficial (Tabla 6), la media de las categorías arroja que los estudiantes presentan un enfoque profundo de estudio con una $M=3.53$, $DT=.757$ en comparación con el enfoque superficial con $M=3.24$, $DT=.820$. Vamos a analizar ítem por ítem para ver en qué elementos pueden arrojar pistas sobre los factores de riesgo escolar siguiendo el mismo sistema de antes. En cuanto a los ítems bien valorados, los estudiantes intentan relacionar las ideas entre asignaturas y temas, se centran en los detalles para comprender mejor el tema o relacionan las ideas aprendidas en la universidad cuando están realizando otras tareas. En cuanto a los ítems marcados con asterisco, los estudiantes no se concentran exclusivamente en los materiales de estudio, no presentan problemas para darle sentido a lo que deben recordar, establecen relaciones entre los temas de estudio, y no están preocupados o desbordados por la cantidad de trabajo en la universidad. En cuanto a los factores de riesgo, se observa que los estudiantes no se preguntan sobre lo trabajado en el aula, no buscan explicación a lo que el autor expresa en el libro, no desarrollan ideas y pensamientos de manera prolongada por su cuenta y a veces se cuestionan el valor del trabajo que realizan en la universidad.

Tabla 6. Ítems mejor y peor valorados del ASI

Nº ítem	Ítem	M	DT
E1	En ocasiones, me encuentro preguntándome sobre cosas que he escuchado en clase o leído en los libros	3.45	.931
E2	Cuando estoy leyendo un artículo o un libro, intento encontrar por mi mismo lo que el autor quería decir	3.43	.930
E3	Cuando estoy trabajando en una nueva asignatura o tema, intento ver como las ideas se relacionan entre sí	3.66	.880
E4	Cuando leo, analizo los detalles cuidadosamente para ver como se encajan con el contenido general de la lectura	3.63	.876
E5	De vez en cuando me encuentro pensando sobre ideas o conceptos que he aprendido en la universidad cuando estoy haciendo otras cosas	3.58	.919

E6	De vez en cuando, las ideas en los libros de texto o en los artículos me llevan a encadenar pensamientos de manera prolongada por mi cuenta	3.41	.847
E7*	Me concentro únicamente en el aprendizaje de las unidades de información que tengo que aprender para pasar de curso	3.30	1.034
E8*	A menudo tengo problemas para dar sentido a las cosas que tengo que recordar	2.99	1.108
E9*	Mucho de lo que estoy estudiando tiene poco sentido y me da la impresión de que son pequeñas piezas y bits de información que no están conectados	2.78	1.128
E10*	A menudo me siento que me ahogo frente a la cantidad de material con la que tengo que trabajar	3.32	1.097
E11*	A menudo estoy preocupado por si soy capaz de enfrentarme al trabajo de la universidad de manera apropiada	3.49	1.108
E12	A menudo me pregunto si el trabajo que estoy haciendo aquí es realmente valioso	3.57	1.136

Fuente: Elaboración propia. * Ítems formulados de manera negativa cuyo resultado bajo es positivo.

En cuanto a las diferencias significativas, no se observan según el nivel socioeconómico de la familia y teniendo en cuenta el nivel de estudios del segundo cuidador. Se observan diferencias por género en los ítems I2 ($\chi^2=4.59920$, $p=.032$, $\varepsilon^2=.02222$) y I3 ($\chi^2=5.56117$, $p=.018$, $\varepsilon^2=.02687$) siendo las chicas las que perciben que se invierte menos tiempo en comentar su trabajo y las que perciben, por debajo de los chicos, que los docentes se esfuerzan menos en hacer interesantes las asignaturas, y en E10 ($\chi^2=5.31237$, $p=.021$, $\varepsilon^2=.02566$), siendo las chicas las que más perciben que se agobian frente a la cantidad de material con el que hay que trabajar. Por el contexto del lugar donde se vive se observan diferencias en I3 ($\chi^2=13.574$, $p=.004$, $\varepsilon^2=.06654$) y I8 ($\chi^2=7.986$, $p=.046$, $\varepsilon^2=.03915$), donde los estudiantes de nivel bajo y medio alto en el caso de I3 son los que perciben que los docentes no se esfuerzan por hacer interesantes las clases y en el caso de I8 los estudiantes de nivel bajo no tienen claro lo que se espera que hagan durante los estudios. Por el nivel de estudios del primer cuidador se observan diferencias en I2 ($\chi^2=13.44$, $p=.037$, $\varepsilon^2=.0652$), E3 ($\chi^2=17.38$, $p=.008$, $\varepsilon^2=.0844$) y E12 ($\chi^2=16.65$, $p=.011$, $\varepsilon^2=.0808$). Según el semestre y el grado de estudios es donde encontramos más diferencias significativas. Según el semestre, se observa que los estudiantes de séptimo y por encima de cuarto curso perciben que se da una enseñanza de calidad menor que el resto de sus compañeros (Tabla 7).

Tabla 7. Diferencias significativas según por semestre cursado.

Ítem	χ^2	gl	p	ε^2	Estudiantes en riesgo
I1	27.33	7	<.001	.1320	7° (3.07)
I2	23.58	7	.001	.1139	7° (2.80)
I3	34.18	7	<.001	.1651	7° (2.91)
I4	20.65	7	.004	.0998	7° (3.14)
I5	21.51	7	.003	.1039	7° (3.16)
I6	23.45	7	.001	.1133	6° (2.94)
I7	25.81	7	<.001	.1247	4° (3.23)
I8	26.67	7	<.001	.1289	6° (3.28)
I10	21.53	7	0.003	.1040	7° (2.95)
I19	15.53	7	0.030	.0750	7° (3.07)
I22	27.49	7	<.001	.1328	7° (2.95)
I23	18.32	7	.011	.0885	4° y 6° (3.00)
E3	15.60	7	.029	.0753	7° (3.32)

En el caso de los estudios de grado, se observa que los estudiantes de enfermería presentan una percepción baja de la calidad de la enseñanza sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y el desarrollo de habilidades generales (Tabla 8).

Tabla 8. Diferencias significativas según el grado que estén estudiando.

Ítem	χ^2	gl	p	ε^2	Estudiantes en riesgo
I1	14.04	5	0.015	0.0678	Enfermería (3.48)
I2	21.25	5	<.001	0.1027	Enfermería (3.05)
I3	20.11	5	0.001	0.0972	Enfermería (3.25)
I4	19.75	5	0.001	0.0954	Enfermería (3.37)

I5	16.97	5	0.005	0.0820	Enfermería (3.34)
I6	21.68	5	<.001	0.1047	Enfermería (3.19)
I7	26.72	5	<.001	0.1291	Enfermería (3.46)
I8	17.46	5	0.004	0.0843	Enfermería (3.57)
I10	12.22	5	0.032	0.0590	Administración (3.14)
I11	11.48	5	0.043	0.0554	Educación (4.25) y Fisioterapia (3.42)
I18	12.80	5	0.025	0.0618	Enfermería (3.20)
I22	12.54	5	0.028	0.0606	Enfermería (3.33)
I23	16.17	5	0.006	0.0781	Enfermería (3.35)
E4	11.92	5	0.036	0.0576	Enfermería (3.49)
E6	11.67	5	0.040	0.0564	Enfermería (3.35)
E12	14.47	5	0.013	0.0699	Educación (5.00) y Derecho (4.36)

La tabla 9 arroja una correlación significativa entre las variables lo que supone que, sin que exista causalidad, cuando aparece una de las categorías, se puede dar la otra.

Tabla 9. Correlación entre variables

		OEC	EA	CTA
EA	Rho de Spearman	0.371		
	gl	206		
	valor p	<.001		
CTA	Rho de Spearman	0.258	0.492	
	gl	206	206	
	valor p	<.001	<.001	
HG	Rho de Spearman	0.686	0.354	0.214
	gl	206	206	206
	valor p	<.001	<.001	0.002

De igual manera, se da la correlación entre el EP y ES (Rho de Spearman=.411, gl=206, p=<.001), lo que señala que cuando aparece el enfoque profundo de estudio, el enfoque superficial es menor. En cuanto a la correlación del EP con el resto de variables se observa una correlación adecuada con BE (Rho de Spearman=.539, gl=206, p=<.001), OEC (Rho de Spearman=.609, gl=206, p=<.001) y HG (Rho de Spearman=.674, gl=206, p=<.001), arrojando EA (Rho de Spearman=.455, gl=206, p=<.001) y CTA (Rho de Spearman=.319, gl=206, p=<.001) valores de correlación <0.5. Por esto, se propone realizar el modelo de ecuaciones estructurales con las variables BE, OEC, HG y EP.

En el Modelo de Ecuaciones Estructurales propuesto, se observan valores de ajuste adecuados para SRMR=.044 y RMSEA=.072, con valores >0.9 para CFI, TLI, NNFI, RNI y IFI, cercanos a 0.9 para NFI y RFI y siendo >0.5 para el PNFI (Tabla 10) (Doral, Rodríguez-Ardura, y Meseguer-Artola, 2018).

Tabla 10. Valores de ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales.

índice de ajuste	Valor
Comparative Fit Index (CFI)	0.944
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.936
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.936
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.944
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.899
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.885
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.944
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.790

Las variables Buena Enseñanza, Objetivos y Estándares Claros y Habilidades Generales presentan una relación positiva con respecto al Enfoque Profundo, pero solo en el caso de HG se observa una relación significativa p=<.001 y en OEC con p=.022. El desarrollo de las Habilidades Generales se relaciona de manera directa con el desarrollo de un enfoque de estudio profundo, pero no así la capacidad del docente para generar un ambiente adecuado de aprendizaje en el aula (Figura 1).



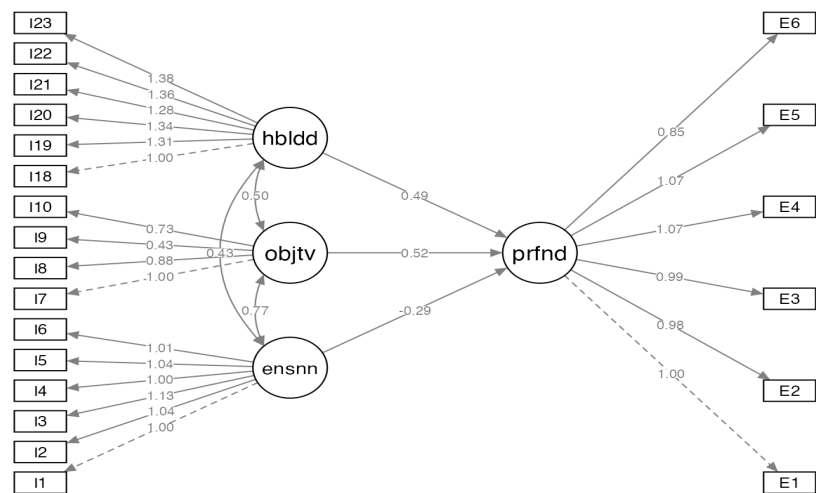


Figura 1. Modelo estructural propuesto

Fuente: Elaboración propia. *hbldd: Habilidades Generales; buena: Buena Enseñanza; objtv: Objetivos y Estándares Claros; prfnd: Enfoque Profundo.

DISCUSIÓN

En cuanto a los factores de riesgo, se destaca que los docentes no hacen interesantes las clases y no revisan en el aula el trabajo realizado por los estudiantes. Los estudiantes no tienen claro el nivel de desempeño que se demanda de ellos y no tienen tiempo para comprender el contenido objeto de estudio. Esto se relaciona con la falta de desarrollo de habilidades generales como son la capacidad de trabajar en equipo, de enfrentarse a problemas desconocidos, de resolver problemas, a la mejora de la comunicación escrita o la planificación del trabajo. De igual manera, se observa en el cuestionario sobre el enfoque que los estudiantes no se cuestionan sobre lo estudiado y trabajado en el aula, presentan una falta de voluntad para buscar por su cuenta la explicación de lo que el autor expresa en el libro, no se paran a reflexionar de manera prolongada y a veces se cuestionan el valor su trabajo en la universidad. Los estudiantes presentan un enfoque profundo de estudio por encima de un enfoque superficial, lo que concuerda con lo observado por los docentes de la universidad de Cuenca en la investigación de Cedillo et al. (2020).

No se observan grandes diferencias según el nivel socioeconómico y cultural de la familia y el contexto. Esto se

explica porque la mayoría de los estudiantes pertenecen a un nivel bajo-medio y la percepción de los procesos educativos es similar entre los diferentes niveles. Ninguno de los encuestados ha señalado que pertenece al nivel alto y muy pocos al nivel medio-alto. No obstante, hay que tener en cuenta que los estudiantes que viven en un contexto de nivel socioeconómico y cultural bajo señalan que los docentes no hacen interesantes las clases y no tiene claro que se espera de ellos, ya que esto puede estar ocultando ciertas dinámicas de riesgo escolar para los estudiantes de determinadas zonas o barrios. Nos encontramos ligeras diferencias con relación al género a las que debemos prestar atención, puesto que las chicas perciben que se agobian frente a la cantidad de trabajo y perciben que no se habla del trabajo que realizan y que el docente no se esfuerza por generar dinámicas de clase interesantes. Según el semestre, conforme los estudiantes están en cursos más avanzados su percepción de la calidad de la enseñanza disminuye. Esto se puede deber a varios factores, pero se destaca la falta de procesos de enseñanza aprendizaje que enganchen y motiven a los estudiantes en el aula y la falta de desarrollo de habilidades generales que les permitan alcanzar un conocimiento adecuado de la materia. En cuanto al grado, los estudiantes de enfermería presentan una percepción baja de los procesos de aprendizaje en el aula, así como de las habilidades generales. Estos datos concuerdan con el modelo de ecuación estructural propuesto donde la variable de

Buena Enseñanza no se relaciona de manera clara con el Enfoque Profundo.

CONCLUSIONES

Con la cautela con la que se deben analizar los datos recogidos, la presente investigación arroja información para tener en cuenta para mejorar la calidad los procesos de enseñanza aprendizaje en contexto universitario objeto de estudio. Se observa que uno de los factores de riesgo a los que se enfrentan los estudiantes es la falta de procesos adecuados de enseñanza aprendizaje en el aula que motiven y sean interesantes, que permitan trabajar en el aula apoyando a los estudiantes y dando información valiosa para construir el conocimiento y desarrollar sus capacidades y habilidades, tanto generales como particulares de su ámbito de conocimiento. Estos factores de riesgo emergen principalmente en los semestres más avanzados y principalmente se observa en el grado de Enfermería. Es importante tener presente las diferencias significativas que emergen según el género, ya que nos avisa de que se pueden dar dinámicas que no favorezcan una educación igualitaria y de calidad para todos los estudiantes. De manera general, los estudiantes muestran un enfoque profundo de estudio ligeramente por encima del enfoque superficial, por lo que se deben tener en cuenta los factores de riesgo observados para continuar en la mejora de la capacidad de estudio y motivación de los estudiantes.

Se debe profundizar en estos datos mediante investigaciones de carácter cualitativo que nos permitan profundizar en la comprensión de estos fenómenos y proponer medidas más cercanas a la realidad de los actores educativos. A partir de los datos, se podrían desarrollar grupos focales con docentes, equipo directivo y estudiantes que permitan sacar a la luz aquellas cuestiones para tener en cuenta para generar procesos de cambio y transformación adaptados a las necesidades y particularidades de la institución. En las siguientes investigaciones se deben salvar algunas limitaciones del presente proyecto como la baja participación. Es necesario involucrar a la comunidad educativa en procesos de investigación acción que permitan conocer el estado de la educación y promover cambios significativos en los diferentes ámbitos de la institución escolar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade-Arenas, L., Rubio Paucar, I., Giraldo Retuerto, M. & Yactayo-Arias, C. (2026). Predicting university student dropouts in Latin America using machine learning. *IAES International Journal of Artificial Intelligence*, 15(1), 628 - 641. DOI: 10.11591/ijai.v15.i1.pp628-641
- Araya-Ugarte, G., Armesto-Céspedes, M., Contreras-Barraza, N., Vega-Muñoz, A., Salazar-Sepúlveda, G., & Lay, N. (2025). Contextual study of technostress in higher education: psychometric evidence for the TS4US Scale from Lima, Peru. *Sustainability*, 17(15), e6974. <https://doi.org/10.3390/su17156974>
- Barattucci, M., & Zuffo, R. G. (2012). Measuring learning environment perceptions: validation of the Italian version of the approaches to studying inventory and the student course experience questionnaire. *TPM*, 19(1), 15-33. DOI: 10.4473/TPM19.1.2
- Barattucci, M., Pagliaro, S., Cafagna, D. & Bosetto, D. (2017). An examination of the applicability of Biggs' 3P learning process model to Italian university. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1), 163-180. https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/147/85
- Bernabé-Lillo, M. L., González-Berruga, M. A., Espinoza-Ávila, M. E. & Armijos-Porozo, I. M. (2022). Calidad de la enseñanza remota en contexto universitario en Esmeraldas-Ecuador, desde la experiencia docente. *SATHIRI*, 17(2), 82-101. <https://doi.org/10.32645/13906925.1132>
- Cantor, F. & Morocho, M. (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://intercoonecta.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Antecedentes.%20diagn%C3%B3stico%20actual%20y%20perspectivas%20de%20la%20calidad%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Carbo, C., González, K. Y., Cedillo, M. N., Pacheco, F., & Valenzuela, J. (2026). Factors influencing continuity in online education: a replication study in the Ecuadorian university context. *Frontiers in Education*, 10, 1734517. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1734517>
- Cedillo, C., Cabrera, F., & Japón, Á. (2020). Concepciones de calidad educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca-Ecuador. *Actualidades Investigativas en educación*, 20(2), 84-108. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/41641>
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L. & Oliveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 123-161. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/57306/59716>
- Cui, W., Fang, Y., & Ma, Y. (2024). Identifying At-Risk Factors of a College Course in Blended Mode and a Case Study. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 19(1), 1-16. <https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S1548109324000020>

- Doral, F., Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2018). Modelos de ecuaciones estructurales en investigaciones de ciencias sociales: Experiencia de uso en Facebook. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7024150>
- del Arco, I., Flores-Alarcia, Ó., Balladares, J., & Quintero, G. (2025). Assessing Digital Competencies: A Self-Evaluation Approach for University Students' Academic Success. *Journal of Education and E-Learning Research*, 12(3), 439-448. DOI: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v12i3.7322>
- Escobar-Jiménez, C., & Delgado, A. (2019). Quality and Quality in Higher Education: A Theoretical Discussion in Ecuadorian Higher Education System. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 159-175. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11740/12235>
- Ginns, P., Prosser, M. & Barrie, S. (2007). 'Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students'. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603 -615. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070701573773>
- Gökdoğan, M., Erdoğan, E. G., & Mazhari, M. (2025). Exploring the relationship between poverty dimensions and social exclusion in university students. *Evaluation and Program Planning*, 111, 102607. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102607>
- González-Berruga, M. A. & Marmolejo, C. (2025). Validation of the spanish version Student Course Experience Questionnaire and the Approaches to Studying Inventory in deprived contexts. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (38), 55-65. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/115>
- González-Berruga, M. A., Bernabé-Lillo, M. L., & Espinoza-Ávila, M. E. (2024). Factores de riesgo escolar en la Educación Básica desde la percepción de los docentes de Ecuador. *REIDOCREA*, 13(46), 680-693. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/97734/13-46.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González-Berruga, M. Á., Coronel-Tenorio, A. K., Bernabé-Lillo, M. L. & Vera-Pinargote, S. (2022). Factores de Riesgo en Estudiantes Universitarios en el Contexto de Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(3), 252-272. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/591/557>
- Li, W., Liping, P. & Khan, Q. (2018). *Research Methods in Education*. SAGE.
- Mayorga, C. A. E., & Flores, M. I. (2025). Attitudinal Indicator Model for Disability Inclusion in Higher Education: Advancing Sustainable Development Goals in El Salvador. *Sustainability*, 17(22), 10379. <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/22/10379>
- Medrano, L. A. & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/486/546>
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Muñoz I., Galdames A. & Forteza D. (2026). Inclusive Education in Latin American Universities: Concepts, Challenges, and Perspectives. *European Public and Social Innovation Review*, 11. DOI: 10.31637/epsir-2026-1899
- Murillo, J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92), Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5747-2_5
- Navarro, D. J., & Foxcroft, D. R. (2019). *Learning statistics with jamovi: A tutorial for psychology students and other beginners* (Version 0.70). <file:///d:/Downloads/learning-statistics-with-jamovi-0.75.pdf>
- Palomino, A. S. (2026). Transformaciones educativas en la era digital: análisis psicométrico de la autoeficacia en entornos virtuales universitarios en América Latina. Clío. *Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 11, 524-548. file:///d:/Downloads/Edicion_1-2026%20reducido.pdf
- Plissock, C., & Sanabria-Pulido, P. (2025). Can we learn together? Challenges and opportunities of teaching public administration in a binational classroom in Latin America during the COVID-19 pandemic. *Teaching Public Administration*, 43(1), 55-74. <https://doi.org/10.1177/01447394241248323>
- PUCE Esmeraldas (2024). *Rendición de cuentas 2023*. <https://www.pucese.edu.ec/in-forme-de-rendicion-de-cuentas-2023/>
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2003). *Undergraduate students experience of learning at the University of Oxford*. Oxford Learning Institute. https://www.academia.edu/1258197/Undergraduate_students_Experience_of_Learning_at_the_University_of_Oxford
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997) The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079712331381121>
- Yañez, O. J., Mahauad, J. M., Schwartzman, G., Enríquez, C. R., Sandí, S. M., Alcaíno, Á. H., & dos Reis, F. J. G. (2025). SoTL in Latin America: Bridging Cultures, Transforming Teaching and Learning. *Teaching & Learning Inquiry*, 13. <https://researchers.uss.cl/es/publications/sotl-in-latin-america-bridging-cultures-transforming-teaching-and/>

Zapata, S. M., Céspedes-Carreño, C., Fuentealba-Urra, S., Rosas-Maldonado, M., & Sánchez, B. (2025). Family support, learning environment, and life satisfaction among Chilean university students in a post-pandemic context: a mediation analysis. *Frontiers in Education*, 10, 1675127. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1675127/full>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario sobre la experiencia del curso para estudiantes.

Buena Enseñanza (BE)	
1	Los docentes me motivan para hacer mi mejor trabajo
2	Los docentes invierten mucho tiempo para comentar mi trabajo ya sea de forma oral o escrita
3	Los docentes se esfuerzan en hacer interesantes las asignaturas
4	Los docentes son extremadamente buenos explicando conceptos o ideas
5	Por lo general, los docentes me ayudan dándome información que considero valiosa sobre mi progreso
6	Los docentes se esfuerzan para comprender las dificultades que puedo tener con las tareas de clase
Objetivos y Estándares Claros (OEC)	
7	Los docentes dejan claro desde el principio lo que esperan de los estudiantes
8	Por lo general, he tenido una idea clara de lo que lo que estoy haciendo y se espera que haga en la carrera
9	En ocasiones ha sido duro descubrir lo que se esperaba de mi en la carrera
10	Siempre es fácil conocer los niveles de trabajo esperado en la universidad
Evaluación Apropiaada (EA)	
11	Muchos docentes me hacen preguntas solamente sobre hechos o conceptos
12	Mis docentes parecen más interesados en evaluar lo que he memorizado que lo que he comprendido
13	Para conseguir buenas notas en las asignaturas debes tener una buena memoria
Carga de Trabajo Apropiaada (CTA)	
14	Hay un montón de presión inaceptable por parte de la universidad
15	Generalmente, dispongo del tiempo suficiente para comprender lo que tengo que estudiar
16	El gran volumen de trabajo que tenemos durante el curso significa que no puedo comprenderlo todo a fondo.
17	La carga de trabajo en la universidad es muy alta
Habilidades Generales (HG)	
18	La universidad ha desarrollado mi habilidad de trabajar en equipo
19	La Universidad me ha permitido mejorar mis habilidades de análisis
20	La universidad me ha permitido desarrollar mi confianza al enfrentarme a problemas desconocidos
21	La Universidad me ha permitido desarrollar mis habilidades para resolver problemas
22	La Universidad me ha permitido mejorar mis habilidades para la comunicación escrita
23	La Universidad me ha ayudado a desarrollar la habilidad de planificar mi trabajo.

Anexo II. Inventario de Enfoques de Estudio

	Enfoque Profundo (EP)
1	En ocasiones, me encuentro preguntándome sobre cosas que he escuchado en clase o leído en los libros
2	Cuando estoy leyendo un artículo o un libro, intento encontrar por mi mismo lo que el autor quería decir
3	Cuando estoy trabajando en una nueva asignatura o tema, intento ver como las ideas se relacionan entre sí
4	Cuando leo, analizo los detalles cuidadosamente para ver como se encajan con el contenido general de la lectura



5	De vez en cuando me encuentro pensando sobre ideas o conceptos que he aprendido en la universidad cuando estoy haciendo otras cosas
6	De vez en cuando, las ideas en los libros de texto o en los artículos me llevan a encadenar pensamientos de manera prolongada por mi cuenta
Enfoque Superficial (ES)	
7	Me concentro únicamente en el aprendizaje de las unidades de información que tengo que aprender para pasar de curso
8	A menudo tengo problemas para dar sentido a las cosas que tengo que recordar
9	Mucho de lo que estoy estudiando tiene poco sentido y me da la impresión de que son pequeñas piezas y bits de información que no están conectados
10	A menudo me siento que me ahogo frente a la cantidad de material con la que tengo que trabajar
11	A menudo estoy preocupado por si soy capaz de enfrentarme al trabajo de la universidad de manera apropiada
12	A menudo me pregunto si el trabajo que estoy haciendo aquí es realmente valioso

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Autor	Roles
Manuel Ángel González Berruga	Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura - borrador original, Redacción - revisión y edición.
Melba Cristina Marmolejo Cueva	Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Visualización, Escritura - borrador original, Redacción - revisión y edición.

Contribución de los autores

La Revista Conrado publica sus artículos bajo una licencia Creative Commons <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

