

## Los enfoques de aprendizaje en la universidad: un estudio de caso

*Learning Approaches in the University: A study case*

María del Carmen Aguilar Rivera  
Pontificia Universidad Católica Argentina

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre los *Enfoques de Aprendizaje* correspondientes a 157 estudiantes de las carreras de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina (Buenos Aires).\* Se utilizó el Cuestionario de Procesos de Estudio, de Biggs-Hernández Pina. Se analizó la predominancia de los enfoques Superficial, Profundo y de Alto Rendimiento en la población estudiada, diferenciando entre motivos y estrategias de aprendizaje. El análisis discriminó el nivel de los alumnos en la carrera (Psicopedagogía). A partir de las conclusiones se hicieron actividades de orientación dirigidas a los docentes para lograr optimizar la acción educativa.

### Abstract

This paper shows the results of a research about *Learning Approaches* on 157 students from the Psychopedagogy and Sciences of Education courses from the School of Psychology and Education of the Pontifical Catholic University (Pontificia Universidad Católica), Buenos Aires, Argentina. The Biggs-Hernández Pina's Study Process Questionnaire (SPQ) was used.

---

Fecha recepción: 15/12/09 - Fecha aceptación: 30/04/10

Correspondencia: María del Carmen Aguilar Rivera

Pontificia Universidad Católica Argentina

e-mail: aguilarivera@uca.edu.ar

In the group under study, the predominance of the Surface, Deep and Achieving approaches were analyzed. The analysis differentiated the students' level in the university course (Psychopedagogy). From the conclusions, orientation activities addressed to teachers were carried out in order to optimize the action of education.

Palabras clave: Características de estudiantes, Motivación de logro académico, Estudiantes universitarios.

Key words: Student Characteristics, Academic Achievement Motivation, College Students.

## *Introducción*

### 1. Antecedentes

Las investigaciones sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje son un tema de permanente interés desde los años setenta. A partir de los años ochenta se desarrollan investigaciones sobre estos aspectos referidas al ámbito del aprendizaje universitario. El tema es abordado en la Argentina desde la década de 1990.

Los primeros estudios sobre *Enfoques de Aprendizaje* se remontan a los años setenta, cuando surge el modelo *S.A.L.* (Student Approaches to Learning) (Biggs, 1982; O'Neil y Child, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1989). Este modelo se ocupa de las formas de aprender y estudiar del alumnado.

El rasgo central que caracteriza a muchas de las investigaciones dentro de esta perspectiva es el supuesto de que la calidad del aprendizaje depende del enfoque adoptado para aprender. Este enfoque depende, a su vez, de las experiencias previas y del modo en que el alumno interpreta los requisitos del contexto de aprendizaje, la percepción que se forma de lo que es el contexto y lo que este último le demanda y le ofrece.

Los trabajos sobre los enfoques de aprendizaje se agruparon en tres grandes escuelas: el *grupo de Gotemburgo* (Suecia), representado por Marton, Säljo y Svensson; el *grupo de Edimburgo* (Gran Bretaña), integrado por Entwistle y Ramsden; y el *grupo de Australia*, representado por Biggs. Entwistle (1983) se plantea describir el modo en que aprenden los estudiantes y elaborar un

cuestionario para identificar los enfoques de aprendizaje, ya definidos por Marton y otros (1976a y 1976b). Para estos autores, el término enfoque u orientación hacia el aprendizaje hace referencia a la adopción de una estrategia de aprendizaje concreta en situaciones diversas.

El *grupo de Australia*, dirigido por Biggs, plantea una concepción del aprendizaje muy próxima a la de Marton y Entwistle. Tal y como se describe en los apartados siguientes, los estudiantes pueden adoptar distintos enfoques hacia una tarea. La palabra *enfoque* se refiere al proceso de aprendizaje que emerge de la percepción que tienen los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales (Biggs, 1985, 1988). Sin embargo, el enfoque puede modificarse en función de las nuevas tareas o situaciones de aprendizaje, combinando determinadas intenciones o motivos con grupos de estrategias de características similares.

Biggs ha elaborado cuestionarios en los cuales se identifica el enfoque de aprendizaje del alumno teniendo en cuenta dos aspectos: los motivos y las estrategias (Corominas, Tesouro & Teixido, 2006; Hernández Pina, García, Martínez, Hervas & Maquillón, 2002), o sea, *las motivaciones* que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar y *las estrategias* coherentes con dichas intenciones.

En España, diversos grupos de investigación de las Universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Murcia, Barcelona, Almería (Hernández Pina et al., 2002; Muñoz y Gómez, 2005) han realizado trabajos sobre esta temática, que ponen de manifiesto la importancia psicopedagógica que la consideración de los enfoques de aprendizaje individuales tiene para el incremento de la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la instrucción en general.

Los trabajos de Hernández Pina y Maquillón (2000), y Hernández Pina, Gómez, García, Hervas & Maquillón (2006), de la Universidad de Murcia, están referidos al aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la universidad. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las diferencias existentes en los enfoques de aprendizaje entre los estudiantes, de acuerdo con los itinerarios educativos seguidos antes de su acceso a la universidad, así como el perfil de los estudiantes de primer curso de distintas carreras universitarias. Se han observado enfoques de aprendizaje diferenciados por carreras universitarias y también la evolución de estos enfoques, vinculada a variables personales y a las necesidades de adaptación a las demandas universitarias.



Biggs (1987) sostiene que un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo o intención, que marca la dirección general del aprendizaje, y en una estrategia o conjunto de estrategias, que seguiría esa dirección. La congruencia entre motivo y estrategia encierra dos aspectos a dilucidar: constatar si los estudiantes con una motivación particular tienden a utilizar las estrategias más afines, y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficaces que los no congruentes.

Este modelo de presagio, proceso y producto (modelo 3P) adoptado por Biggs se vincula con la teoría de sistemas, por cuanto cada componente interactúa con todos los otros de modo que constituye un sistema integrado que le sirve para generar nuevas predicciones. Destaca los siguientes sistemas:

1. *El sistema del estudiante*: comprende un equilibrio entre sus factores cognitivos, afectivos y del espacio fenoménico percibido.

2. *El sistema de la clase*: comprende a todos los estudiantes, los profesores y el contexto de enseñanza.

3. *El sistema institucional*: incluye subsistemas, como los departamentos, facultades, institutos de la universidad, que pueden facilitar o dificultar la enseñanza.

4. *El sistema comunitario*: en algunos países puede imponer restricciones en el acceso a la educación superior, las que pueden tener efectos en la clase.

Cada sistema intenta mantener su equilibrio interno con el resto de los sistemas; por lo tanto, cualquier intervención en alguno de los sistemas tendrá efectos en el resto. Los estudiantes con sus metas, las auto-percepciones de sus capacidades, el modo de enseñanza y evaluación, así como los resultados obtenidos en una particular situación, los llevarán a encontrar y utilizar los enfoques que sean viables para ese ambiente.

Marton (1976) y Entwistle (1983, 2004, 2005) afirman que los estudiantes pueden adoptar distintos enfoques hacia una tarea. Se comprende por enfoque al proceso de aprendizaje que emerge de la percepción que tienen los estudiantes de las tareas académicas, que se encuentran influenciadas por las características personales de los alumnos. Este enfoque puede modificarse en función de las nuevas tareas o situaciones de aprendizaje.

Según los autores, el enfoque es una interacción entre *estilo y estrategia*; tiene elementos personales y situaciones relativas al contexto. Biggs operativiza el concepto de enfoque de aprendizaje y elabora un Cuestionario de Procesos

de Estudio (CPE) para estudiantes universitarios y un Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) dirigido a estudiantes de nivel medio. Cada enfoque de aprendizaje está compuesto por un conjunto de estrategias y de motivos congruentes con ellos. Se distinguen tres tipos de enfoques:

**Enfoque Superficial:** incluye la motivación extrínseca e instrumental. Su finalidad es satisfacer los requisitos de la tarea pero con el mínimo esfuerzo, tratando de evitar el fracaso. Las estrategias utilizadas son reproductoras, memorísticas y limitadas a lo literal, sin establecer relaciones entre conceptos.

**Enfoque Profundo:** incluye la motivación intrínseca y la intención de comprender y aprender; se utilizan las estrategias de relación e integración de los conocimientos, conceptos y contenidos personales con conocimientos previos. El aprendizaje resulta una experiencia emocional satisfactoria.

**Enfoque de Alto Rendimiento:** el objetivo del estudiante es alcanzar la máxima competencia dentro de su grupo. Cuando una persona utiliza este enfoque, logra planificar el tiempo y la tarea, tiene en cuenta el esfuerzo, la eficacia, la autodisciplina, la sistematización y el orden.

Biggs sostiene que si bien la memoria y la repetición caracterizan al Enfoque Superficial, hay temas, contenidos y asignaturas que requieren de estas estrategias; por lo tanto, no debe interpretarse que dicho enfoque es totalmente negativo. En cuanto al Enfoque de Alto Rendimiento, su utilización implica que el estudiante es consciente de sus motivos e intenciones, así como de sus recursos cognitivos y de los requisitos de la tarea, lo que supone el uso de estrategias meta-cognitivas.

Los enfoques describen los modos característicos de cada estudiante para llevar adelante su proceso de aprendizaje y asumir la enseñanza. No son cualidades fijas, sino procesos que emergen de la percepción individual que cada estudiante tiene de la tarea académica, influido por el contexto de enseñanza.

Dichos enfoques de aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados con los métodos de estudio eficaces empleados para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Este tema dejaría de tener interés si no fuera porque un Enfoque Superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con las demandas y principios de lo que debe ser la educación universitaria. La transición entre una predisposición Superficial y el uso de estrategias Profundas supone una relación difícil, si no imposible, siendo el profesor quien deberá propiciarla, para responder al estudio universitario.

## 1.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de la investigación es realizar un *diagnóstico* acerca de los motivos y estrategias de aprendizaje de las alumnas que integran la muestra, que en el caso de Psicopedagogía incluye a la casi totalidad de las alumnas de dicha carrera.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los enfoques de aprendizaje de los sujetos de la muestra.
2. Constatar si se verifican diferencias en los enfoques, en relación con el grado de avance en la carrera.
3. Si bien las propiedades psicométricas del cuestionario han sido ya testeadas por los autores del mismo, resulta conveniente un análisis de la confiabilidad, validez y poder de discriminación de los ítems.

Se plantean las siguientes *hipótesis*:

- A) Existen enfoques diferenciados en los alumnos que integran la muestra.
- B) Existen enfoques de aprendizaje prevalecientes según los años de estudios universitarios cursados.

La presente investigación es un estudio de campo en el que se aplica el referido Cuestionario de Procesos de Estudio a una muestra de estudiantes de la carrera de Psicopedagogía (139) y de Ciencias de la Educación (18) de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

## 2. Método

### 2.1. Población y muestra

La muestra participante estuvo formada por la totalidad de las alumnas (157 en total, todas mujeres) presentes en las clases en el momento de la administración del cuestionario; por lo tanto, dicha muestra es no-probabilística. El cuestionario se aplicó durante el curso académico 2006. Las clases seleccionadas correspondían a materias troncales u obligatorias de la carrera de Psicopedagogía de primero a cuarto año, de ambos turnos: mañana y noche. Por lo tanto, la mayoría de las alumnas a las que se aplicó el cuestionario eran

de dicha carrera (139), aunque hubo un grupo minoritario de alumnas pertenecientes a Ciencias de la Educación (18), ya que se comparten algunas materias entre ambas carreras.

La siguiente tabla ofrece una descripción de la muestra en función de la titulación y del nivel en la carrera.

*Tabla N° 1: Composición de la muestra en función del nivel en la carrera*

	<b>Nro. de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1er. año</b>	86	54,8
<b>2do. año</b>	40	25,5
<b>3er. año</b>	18	11,5
<b>4to. año</b>	13	8,2
<b>Total</b>	157	100,0

## 2.2. Instrumento

Se aplicó el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), elaborado por Biggs y adaptado por Hernández Pina. Este cuestionario es auto-aplicable y consta de 42 ítems, presentados en una escala *likert* con cinco categorías de puntuación: Siempre: 5, Frecuentemente: 4, A menudo: 3, Algunas veces: 2, Nunca: 1.

Los 42 ítems remiten a 6 dimensiones investigadas: motivos Superficiales, estrategias Superficiales, motivos Profundos, estrategias Profundas, motivos de Alto Rendimiento y estrategias de Alto Rendimiento.

Cada dimensión se indaga a través de 7 ítems (ver Anexo).

## 2.3. Procedimiento

La investigación fue promovida por la cátedra Clínica Psicopedagógica II, que aborda el tema del aprendizaje de los adolescentes y adultos. La docente titular, autora del presente reporte, fue la administradora del cuestionario a los cursos de ambos turnos. Las alumnas pudieron elegir entre cumplimentar anónimamente el cuestionario o facilitar sus datos de identificación personal.

Las alumnas que facilitaron dichos datos pudieron recibir los resultados de las pruebas aplicadas, de modo personalizado a través de un informe escrito. Tan sólo 17 participantes optaron por el anonimato. El instrumento se administró a las alumnas presentes en el momento de clase; por lo tanto, no fueron evaluados la totalidad de los matriculados en dicha asignatura.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis de la confiabilidad, la validez y el poder de discriminación de los ítems

Para ponderar la calidad de cada ítem, se calculó:

1) El índice de *discriminación* mediante el contraste entre las medias de los cuartiles extremos, con el estadístico *t* de Student como prueba de significación de las diferencias entre las puntuaciones medias de ambos grupos en cada ítem.

Se encontró que los catorce ítems de las tres escalas (Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque de Alto Rendimiento) tienen valores en la Prueba *t* de Student estadísticamente muy significativos ( $p < 0,002$  en la mayoría de los ítems). Ello indica que existe, en cada escala, una diferencia significativa en los puntajes medios, no debida al azar, entre el 25% superior y el 25% inferior.

2) La *homogeneidad o consistencia* (el grado en que cada uno se diferencia en el mismo sentido que la subescala como un todo), mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson entre cada ítem y la puntuación total en la subescala, tomando el total de casos de la muestra.

Los valores de correlación en todos los casos, en las tres escalas, superan 0,20 (la mayoría registra valores superiores a 0,40).

Las propiedades psicométricas del cuestionario han sido también analizadas en un estudio anterior (Hernández Pina y otros, 2002) con una muestra de 3861 estudiantes pertenecientes a diecinueve titulaciones de la Universidad de Murcia. En dicho estudio psicométrico se obtuvo un coeficiente de fiabilidad del cuestionario en su totalidad bastante aceptable (0,790), resultando en la mitad par de la prueba coeficientes ligeramente inferiores (0,648) a la mitad impar (0,673). Respecto al estudio de la fiabilidad por escalas, se obtuvieron coeficientes considerados muy aceptables en los enfoques Profundo (0,807) y de Alto Rendimiento (0,718), en tanto que el Enfoque Superficial arrojó los valores más bajos (0,527).

A manera de síntesis, el análisis factorial realizado con todos los ítems (Tabla 2) distingue con claridad la existencia de dos factores bien diferenciados: el correspondiente a motivación y estrategia Profunda, y el correspondiente a motivación y estrategia Superficial; motivación y estrategia de Alto Rendimiento se correlacionan bastante con las dimensiones del Enfoque Profundo.

*Tabla Nº 2: Análisis factorial: matriz de componentes rotados*

	Componente	
	1	2
Est. Super.	-,060	,829
Mot. Super.	,145	,805
Est. Prof.	,825	-,087
Mot. Prof.	,790	,114
Est. a Rend.	,776	-,008
Mot. a Rend.	,651	,388

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en tres iteraciones.

La varianza explicada fue del 65%. (KMO= .73, Test de esfericidad de Bartlett.,  $X^2= 204,45$ ,  $df= 15$ ,  $P<.001$ ). El enfoque más definido es el Superficial, con cargas mayores a .80 tanto en motivos como en estrategias. Pero el primer factor agrupa los motivos y estrategias Profundos y de Alto Rendimiento con cargas factoriales altas y sin ítems complejos. Este resultado bifactorial coincide con los hallados por otros autores (Barca, Peralbo, Porto & Brenlla, 2008).

Puede observarse que los motivos de Alto Rendimiento cargan también en el segundo factor, que corresponde al estilo Superficial, si bien el coeficiente es sensiblemente el más bajo. Este resultado, interpretado desde la teoría, podría estar indicando que los sujetos con un estilo de Alto Rendimiento usan también estrategias Profundas, lo que es compatible con la intención de lograr destacarse, tener desempeños de excelencia; en tanto que los motivos de Alto Rendimiento, que son motivos competitivos, pueden estar presentes también en los sujetos de enfoque Superficial, aunque en este caso no llegarían a ser eficaces.

### 3.2. Análisis de los enfoques predominantes

En relación con la distribución de frecuencias y porcentajes de los enfoques de aprendizaje en la muestra encuestada, se han obtenido los resultados de la Tabla 3.

*Tabla Nº 3: Enfoque de aprendizaje predominante (motivos y estrategias)*

	<b>SUPERFICIAL</b>	<b>PROFUNDO</b>	<b>ALTO RENDIMIENTO</b>
<b>FRECUENCIA</b>	40	103	14
<b>PORCENTAJE</b>	25,5	65,6	8,9

La prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias estadísticamente significativas entre pares de enfoques (Tabla 4).

*Tabla Nº 4. Diferencias entre los tres tipos de enfoque de aprendizaje (por pares)*

	Media	Desviación típica	t	df	Sig. (2-tailed)
Par 1 Profundo - Alto Rendimiento	8,03	6,378	15,829	157	,000
Par 2 Superficial - Profundo	-5,87	9,119	-8,088	157	,000
Par 3 Superficial - Alto Rendimiento	2,16	7,859	3,462	157	,001

Las tres cuartas partes de las alumnas que han respondido al CPE tienen predominantemente un enfoque de aprendizaje Profundo o de Alto Rendimiento, lo que, según la teoría, permitiría predecir buen rendimiento.

El 25% restante emplea predominantemente un enfoque de aprendizaje Superficial, lo que hace esperar que tengan problemas durante sus estudios universitarios, ya que la concurrencia de motivos y estrategias de aprendizaje pobres, centradas en el estudio memorístico y la reproducción, hace esperables logros académicos de poca calidad.

### 3.3. Análisis de los enfoques predominantes según el nivel en la carrera

En relación con el objetivo segundo: *Ver si se verifican diferencias en los enfoques en relación con el grado de avance de la carrera*, los resultados se exhiben en la Tabla 5.

Tabla N° 5: Medias y desviaciones típicas de los enfoques de aprendizaje

CURSO 1 1,00	Media	E.S. 21,17	M.S. 21,73	E.P. 22,24	M.P. 24,91	E.A.R. 21,54	M.A.R. 18,89
	N	86	86	86	86	86	86
	Desv. típica	3,64	3,59	4,73	4,32	3,97	4,27
CURSO 2 2,00	Media	E.S. 19,75	M.S. 20,35	E.P. 21,75	M.P. 25,17	E.A.R. 20,20	M.A.R. 18,82
	N	40	40	40	40	40	40
	Desv. típica	3,36	3,84	3,75	4,39	3,57	4,30
CURSO 3 3,00	Media	E.S. 20,27	M.S. 20,22	E.P. 23,61	M.P. 24,389	E.A.R. 18,11	M.A.R. 17,00
	N	18	18	18	18	18	18
	Desv. típica	3,35	3,09	3,98	4,146	3,30	3,30
CURSO 4 4,00	Media	E.S. 20,11	M.S. 20,77	E.P. 24,44	M.P. 26,44	E.A.R. 22,22	M.A.R. 18,11
	N	9	9	9	9	9	9
	Desv. típica	1,36	2,48	3,57	3,16	3,42	5,27

*E.S.*= Estrategias Superficiales

*M.S.*= Motivos Superficiales

*E.P.*= Estrategias Profundas

*M.P.*= Motivos Profundos

*E.A.R.*=Est.de Alto Rendim.

*M.A.R.*= Motivos de Alto Rendim.

Se hizo un análisis *Anova one way*, luego de verificar la homogeneidad de las varianzas, hallándose diferencias significativas en el Enfoque Superficial ( $F=2,95$ ,  $p<.04$ ) y en los componentes de Alto Rendimiento ( $F=3,33$ ,  $p<.02$ ), que predominan en las alumnas del primer curso; si bien en el primer caso la media desciende a medida que se avanza en la carrera, mientras que el Enfoque de Alto Rendimiento tiene la media más baja en el tercer curso y luego vuelve a subir. Estas diferencias no pueden ser interpretadas con certeza, porque no se trata de un estudio longitudinal; por tanto, puede haber una variable de tipo personal, independiente del grado de progreso en la carrera; sin embargo, el hecho de que la diferencia se debe exclusivamente a la media más baja en las estrategias que corresponden a ese enfoque ( $F=4,83$ ,  $p<.03$ ), y que luego vuelve a subir, podría hacer pensar que en la mitad de la carrera se produce una meseta en ese aspecto.

Las alumnas de 1º año presentan la media más elevada en las estrategias y motivos Superficiales. En las alumnas de 2º curso, las medias de las estrategias y del enfoque Superficial descienden ligeramente, siendo la motivación Profunda la subescala que obtiene la puntuación más elevada. Las alumnas de tercero muestran claramente una tendencia hacia una mayor valoración de las estrategias y motivaciones Profundas, que tienen su media más alta en las alumnas de cuarto curso.

La evolución de los componentes de Alto Rendimiento es similar a la encontrada en el contexto español en el que los/as alumnos/as de primer curso de la universidad presentan una puntuación media elevada en estrategias de Alto Rendimiento, generalmente condicionada por los estudios previos del nivel medio y la perspectiva competitiva y selectiva que han de superar para poder acceder a la universidad. En cambio, durante la carrera esta perspectiva competitiva va decreciendo hasta que, llegados al último curso de carrera y observando de otro modo el acceso al competitivo mundo laboral, vuelven a adoptar una perspectiva competitiva en sus estudios.

Con respecto a la edad, sólo hubo diferencias significativas ( $X^2= 12,93$ ,  $p<.005$ ) a favor del grupo de más edad contra los otros tres grupos.

Finalmente, una prueba Wilcoxon para muestras independientes presentó diferencias significativas ( $Z = 2,08$ ,  $p< .03$ ) en las motivaciones Profundas, a favor de las alumnas de Ciencias de la Educación, a las que también corresponden rangos más altos en los enfoques Profundo y de Alto Rendimiento (factor 1), pero sin significación estadística.

#### 4. Conclusiones

De modo general, se encontró la prevalencia del Enfoque Profundo en los dos tercios de la muestra. Con respecto a los enfoques de aprendizaje según el nivel en la carrera, se encontraron diferencias en cuanto a las estrategias, los motivos y los enfoques. En primer año prevalecen las estrategias, los motivos y el Enfoque Superficial. En cuarto año, aunque el porcentaje de estudiantes que emplean predominantemente el Enfoque Superficial sigue siendo alto, prevalece el Enfoque Profundo con sus estrategias y motivos. Los resultados marcarían un progresivo manejo de las estrategias y motivos a medida que se van adquiriendo conocimientos, se adaptan a los textos académicos y tienen una historia de estudio que permite ir ajustando sus estrategias.

Los resultados de la investigación fueron comunicados a la conducción académica y a los estudiantes que participaron de la misma, lo que permitió mejorar los aspectos implicados en los enfoques.

Sería interesante explorar la relación entre los enfoques y el rendimiento académico de las alumnas en los exámenes parciales y finales, pero esto será objeto de futuras investigaciones.

## Bibliografía

- BARCA, A., PERALBO, M., PORTO A. M. & BRENLLA, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- BIGGS, J. B. (1978a). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- BIGGS, J. B. (1978b). The relationship between developmental level and the quality of school learning. En S. Modgil, y C. Modgil, (eds.) *Toward a theory of psychological development within the piagetian framework*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1982). Student motivation and study strategies in university and CAE populations. *Higher Education Research Development*, 1, 33-55.
- BIGGS, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En J. R. Kirby (ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- BIGGS, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, 185-212.
- BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En R. Schmeck (ed.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- BIGGS, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 1, 7-25.
- BIGGS, J. B. (1999). *Teaching for quality at university*. Buckingham: Open University Press.

- BIGGS, J. B; KEMBER, D. & LEUNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 113-149.
- COROMINAS ROVIRA, E.; TESOURO CID, M.; TEIXIDÓ SABALLS, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa* 24-2, 443-473.
- ENTWISTLE, N. J. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- ENTWISTLE, N. J. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *Curriculum Journal*, 16, 1, 67-82.
- ENTWISTLE, N. J. & RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- HERNÁNDEZ PINA, F., GARCÍA, M. P., MARTÍNEZ, P., HERVAS, R. & MAQUILÓN, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 487-510.
- HERNÁNDEZ PINA, F. & MAQUILÓN, J. (2000). *Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU y Reforma que pretenden acceder a la Universidad y alumnos de primer curso de carrera*. Barcelona: Congrés d'Orientació Universitària.
- HERNÁNDEZ PINA, F., GÓMEZ, J. A., GARCÍA, M. P., HERVAS, R. & MAQUILÓN, J. (2006). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para la mejora de la calidad del aprendizaje en estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Murcia: Fundación Séneca.
- KEMBER, D. & GOW, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal Educational Psychology*, 60, 356-363.
- MARTON, F. & SÄLJO, R. (1976a). On qualitative differences in student learning, I: Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- MARTON, F. & SÄLJO, R. (1976b). On the qualitative differences in learning, II: Outcome as a function of the learner's conception of the task, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- MUÑOZ, E.; GÓMEZ, J. (2005). Enfoques de Aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2, 417-432.
- O'NEIL, M. & CHILD, D. (1984). Biggs' SPQ: A British study of its internal structure. *British Journal Educational Psychology*, 54, 228-234.

WATKINS, D. (1988). The motive/strategy model of learning processes: Some empirical findings. *Instructional Science*, 17, 159-168.

## ANEXO

### Cuestionario de Procesos de Aprendizaje - CPE

A continuación le presentamos 42 formulaciones relacionadas con los procesos de estudios. Tiene que leer cada una de ellas y luego colocar en la hoja de respuestas el puntaje de acuerdo con la frecuencia que le sucede.

Frecuencia	Puntaje
Siempre	5
Frecuentemente	4
A menudo	3
Algunas veces	2
Nunca	1

Trate de marcar una respuesta que describa lo que Ud. piensa o siente sobre sí mismo/a; no lo que los demás piensan que debería hacer o lo que Ud. piensa que debería hacer y no hace. No hay respuestas correctas o incorrectas. Complete todos los ítems.

#### Listado de ítems del CPE

1. Elijo todas las materias de la carrera en función de los intereses de mercado, más que movido por mi satisfacción personal (*Motivo Superficial*).
2. Estudiar me produce una sensación de satisfacción personal (*Motivo Profundo*).
3. Mi objetivo es sacar las máximas calificaciones para así tener acceso a los mejores puestos de trabajo (*Motivo de Alto Rendimiento*).

4. Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo (*Estrategia Superficial*).
5. Cuando estudio, pienso en las aplicaciones de lo que estudio a la vida real (*Estrategia Profunda*).
6. Resumo las lecturas señaladas por el profesor y las incluyo como parte de la materia en cuestión (*Estrategia de Alto Rendimiento*).
7. Me desanimo cuando saco malas notas y me pregunto cómo podré mejorarlas (*Motivo Superficial*).
8. Aunque me doy cuenta de que la verdad cambia a medida que nuestro conocimiento aumenta, siento la necesidad de descubrir dicha verdad en cada momento (*Motivo Profundo*).
9. Siento un profundo deseo de destacarme en todas las materias (*Motivo de Alto Rendimiento*).
10. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria (*Estrategia Superficial*).
11. Cuando leo cosas nuevas, las relaciono automáticamente con lo que ya sé, y las veo bajo una nueva perspectiva. (*Estrategia Profunda*).
12. Estudio de una manera muy sistemática a lo largo del curso y reviso los apuntes con regularidad (*Estrategia de Alto Rendimiento*).
13. Creo que los estudios superiores son imprescindibles para conseguir un trabajo estable y bien remunerado (*Motivos Superficiales*).
14. Todos los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos (*Motivo Profundo*).

15. Me considero una persona con ambición personal que quiere alcanzar el máximo en todo lo que hace (*Motivo de Alto Rendimiento*).
16. Cuando tengo la posibilidad de elegir materias, me inclino por aquellas que se caracterizan por un contenido más factual (empírico) que teórico (*Estrategia Superficial*).
17. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho (*Estrategia Profunda*).
18. Hago todas las tareas que me asignan cuanto antes (*Estrategia de Alto Rendimiento*).
19. Aunque estudio mucho para un examen, tengo la sensación de que puede no salirme bien (*Motivo Superficial*).
20. Para mí, estudiar ciertas materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película (*Motivo Profundo*).
21. Si me llegase el caso, estaría dispuesto a sacrificar la popularidad inmediata que pudiera tener entre los compañeros con tal de tener éxito en mis estudios y en el ejercicio de mi carrera (*Motivo de Alto Rendimiento*).
22. En mis estudios me atengo a lo que específicamente se me señala. Creo que no es necesario hacer nada extra (*Estrategia Superficial*).
23. Intento relacionar lo que he aprendido en una materia con lo que ya sé de otras (*Estrategia Profunda*).
24. Después de una clase releo los apuntes para asegurarme de que están claros y los entiendo (*Estrategia de Alto Rendimiento*).
25. No empleo mucho tiempo en estudiar aquello que creo que puede no salir en el examen (*Motivo Superficial*).
26. Cuanto más estudio un tema, más me absorbe (*Motivo Profundo*).

27. Al elegir una materia lo hago pensando primeramente en la nota que pueda obtener (*Motivo de Alto Rendimiento*).
28. Como mejor aprendo es escuchando a aquellos profesores que dan la clase bosquejando con nitidez los puntos fundamentales (*Estrategia Superficial*).
29. Encuentro interesante toda temática nueva y dedico tiempo a ampliarla buscando información adicional (*Estrategia Profunda*).
30. Me pregunto sobre temas importantes hasta conseguir dominarlos perfectamente (*Estrategia de Alto Rendimiento*).
31. Aunque me desagrada la idea de pasar varios años cursando una carrera, entiendo que el resultado final merece la pena (*Motivo Superficial*).
32. Creo que mi objetivo en esta vida es descubrir mi propia razón de ser y actuar estrictamente de acuerdo con dichos principios (*Motivo Profundo*).
33. Lograr buenas notas lo veo como juego competitivo en el que me gusta jugar y ganar (*Motivo de Alto Rendimiento*).
34. Prefiero aceptar las ideas de los profesores, cuestionándolas sólo en circunstancias especiales (*Estrategia Superficial*).
35. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés en diversas materias (*Estrategia Profunda*).
36. Intento leer toda la bibliografía complementaria que el profesor señala para cada tema (*Estrategia de Alto Rendimiento*).
37. Pienso que estoy en la Universidad porque así consigo un mejor puesto de trabajo (*Motivo Superficial*).
38. Los estudios que realizo influyen decisivamente en mi manera de ver la vida (*Motivo Profundo*).

**39.** Entiendo que la sociedad es básicamente competitiva y que esto se refleja también en el sistema educativo (*Motivo de Alto Rendimiento*).

**40.** Creo que los profesores saben bastante más que yo. Por eso considero que lo que dicen es importante y no valoro solamente mi propia opinión (*Estrategia Superficial*).

**41.** Cuando leo, relaciono todo lo nuevo con lo que ya sé sobre el tema (*Estrategia Profunda*).

**42.** Tengo los apuntes estructurados y bien organizados (*Estrategia de Alto Rendimiento*).

### Nota:

\* Con la debida autorización institucional.