

## CONSISTENCIA ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fuensanta Hernández Pina, M<sup>a</sup> Paz García Sanz  
Pilar Martínez Clares, Rosa M<sup>a</sup> Hervás Avilés y Javier Maquilón Sánchez  
Universidad de Murcia

### RESUMEN

*La presente investigación<sup>1</sup> se ha llevado a cabo con una muestra amplia de estudiantes pertenecientes a distintas titulaciones de la Universidad de Murcia. En dicho estudio se ha pretendido analizar la consistencia entre los motivos y las estrategias de aprendizaje que el estudiante universitario emplea. Como podrá observarse a lo largo de la investigación, existe una clara tendencia a que el estudiante utilice motivos y estrategias dentro de un mismo enfoque, si bien, éste, podrá llegar a utilizar estrategias no pertenecientes a su enfoque de aprendizaje si las influencias externas así lo requieren.*

*Palabras clave:* enfoque de aprendizaje, motivo, estrategias, congruencia.

### ABSTRACT

*In this research a wide sample of students studying different degrees in Murcia University has been used. Our objective has been to analyse the consistency between the learning motives and the learning strategies employed by university students. It can be observed that there is a tendency to use motives and strategies within the same kind of learning approach. Nevertheless, it has also been observed that students may use strategies which belong to a different approach if forced by external influences.*

*Key words:* learning approach, motive, strategy, congruency.

---

1 Esta investigación ha recibido financiación en el Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica en el proyecto *Los enfoques de aprendizaje el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades (PS95-1002)*.

2 Universidad de Murcia. fhpina@um.es

## I. INTRODUCCIÓN

La relación entre motivos y estrategias ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos dentro del modelo de investigación **Student Approaches to Learning (SAL)**, por la función que dicha relación desempeña en la calidad de los resultados del aprendizaje (Biggs, 1978, 1982; O'Neil y Chill, 1984; Watkins, 1988; Kember y Gow, 1989, etc.).

En las investigaciones sobre aprendizaje de los estudiantes se han identificado dos enfoques cualitativamente diferentes en la forma en que los alumnos aprenden. Estos enfoques fueron inicialmente identificados por Marton y Saljo (1967). Otras investigaciones simultáneas o posteriores llegaron a conclusiones similares aunque identificando tres enfoques (profundo, superficial y de alto rendimiento) que se han reducido a dos (profundo y superficial). Nos referimos a los trabajos llevados a cabo por el grupo de investigación de Entwistle y el grupo de investigación de Biggs.

Todos estos investigadores coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: Las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta unas estrategias determinadas) y unas estrategias coherentes con dichas intenciones.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Kember (1996, 2000), ambos enfoques de aprendizaje forman parte de un continuo en el que en polos opuestos se situarían los enfoques profundo y superficial, y en las fases intermedias una variedad de enfoques en función del peso que la intención de comprender o de memorizar le diese el estudiante de acuerdo con las demandas del contexto educativo. Kember sugiere que la forma en que el estudiante combina la memorización y la comprensión dan lugar a dicho continuo. El lugar que el estudiante ocupe en dicho continuo vendrá caracterizada por los motivos o las intenciones y las estrategias empleadas. Dicha relación podemos verla en la tabla que sigue:

Enfoque	Intención	Estrategias	Concepciones del aprendizaje
Superficial	Memorización sin comprensión	Aprendizaje mecánico	Cuantitativa. Repetición.
Intermedio 1	Memorización fundamentalmente	Las estrategias intentan alcanzar una comprensión limitada para ayudar a la memorización	Cuantitativa. Repetición con cierto grado mínimo de construcción
Comprensión y memorización	Comprensión y memorización	Busca la comprensión pero con el compromiso de memorizar	Cuantitativa. Repetición con construcción en equilibrio
Intermedio 2	Comprensión fundamentalmente	Utiliza estrategias de memoria tras lograr la comprensión	Cualitativa. Repetición más construcción
Profundo	Comprensión	Búsqueda de la comprensión	Construcción y revisión

La investigación que aquí presentamos se basa, en un primer momento, en los datos recogidos con el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs (SPQ, versión 1987). En un segundo momento, se sintetizan los resultados obtenidos tras la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs dos factores (CPE-2F, versión 2000). Uno de los supuestos en los que se basan estos cuestionarios es el que se refiere a la congruencia que existe entre los motivos que mueven a estudiar a una persona y las estrategias que utiliza para lograr los fines que persigue. Según este autor parece haber una relación 'psicológico-lógica' entre los motivos y las estrategias adoptadas por el estudiante. En términos generales, los estudiantes que usan estrategias superficiales o reproductivas tendrían una motivación extrínseca, los que usan estrategias profundas estarían intrínsecamente motivados, mientras que los que hacen uso de estrategias organizativas perseguirían la consecución de calificaciones altas.

Para Biggs la cuestión de la congruencia motivo-estrategia encierra dos aspectos: ver si los alumnos 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.

El primer aspecto lo demostró a partir de la mayor correlación existente entre un motivo y su estrategia frente a ese mismo motivo con las restantes estrategias. La correlación entre cualquier motivo y su estrategia resultó ser más alta entre los motivos y las estrategias dentro de un mismo enfoque que entre enfoques distintos. Respecto a si las combinaciones motivo-estrategia congruentes son más eficaces que las no congruentes, Biggs (1987) señala que es preciso establecer antes el alcance del concepto de 'eficacia'. Si entendemos la eficacia en relación con los objetivos personales del estudiante, no cabe hacer una generalización. De hecho el argumento idiográfico puede resultar circular si se aplica con rigor, pues motivos y estrategias congruentes serían aquellos que el estudiante percibe como eficaces para el logro de sus objetivos. Si entendemos la eficacia, en cambio, en relación con criterios externos independientes como pueden ser los resultados obtenidos en los exámenes, la congruencia sólo resultará en un acción eficaz bajo ciertas condiciones.

Watkins (1982) calculó la discrepancia en las puntuaciones entre motivos y estrategias dentro de una misma escala a partir de la diferencia entre estrategia superficial y motivo superficial, entre estrategia profunda y motivo profundo y entre estrategia de alto rendimiento y motivo de alto rendimiento. Calculó la diferencia general sumando las tres anteriores, aportando este valor como un índice de eficacia.

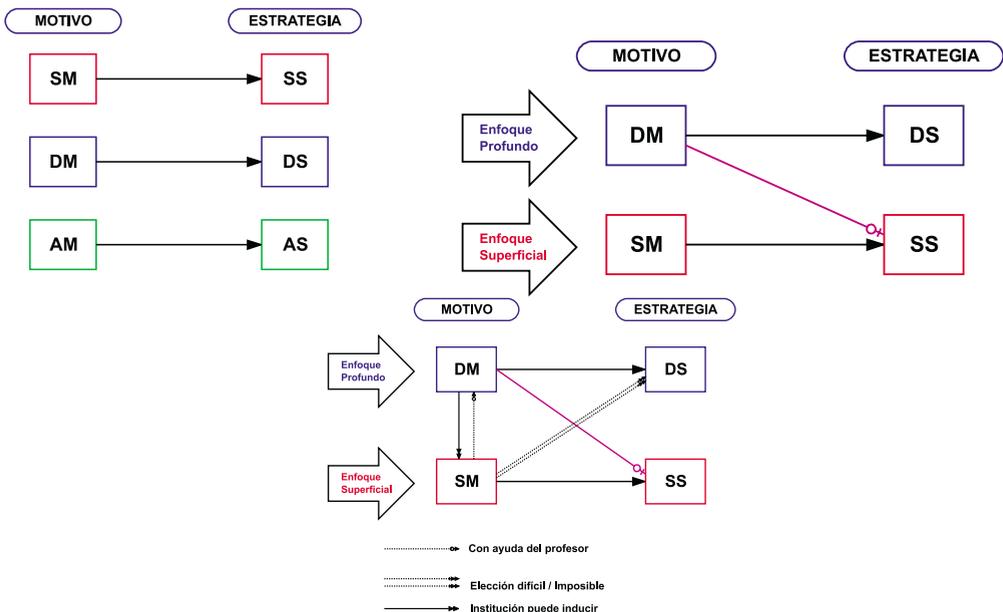
En un trabajo posterior Biggs (1993) ha aportado más información sobre esta relación en función de las respuestas otorgadas por los estudiantes en los cuestionarios sobre enfoques. Señala el autor que el significado de una estrategia se relaciona con las intenciones que subyacen a dicha estrategia. Al mismo tiempo, la calidad del aprendizaje resultante dependerá de las intenciones y las estrategias seleccionadas, tal y como hemos señalado más arriba.

En el modelo 3P de aprendizaje de Biggs, la fase de proceso comprende estos dos componentes esenciales, motivaciones y estrategias. La relación o coherencia entre ambos ha sido objeto de investigación por parte de algunos autores como Kember y Gow (1989).

Este tema dejaría de tener interés si no fuera porque un enfoque superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que deber ser la educación universitaria. Baird (1988) señalaba ya que formar aprendices independientes es una de las metas, entre otras, de la institución universitaria. Llegar a ser aprendiz independiente supone estar más próximo a lo que entendemos es un enfoque de aprendizaje profundo.

Kember y Gow (1989) proponen un modelo que relaciona motivos y estrategias en los dos enfoques de aprendizaje: profundo y superficial. Su hipótesis fundamental es que todos los estudiantes tienen una predisposición a estudiar de acuerdo con uno de estos dos enfoques. Sin embargo, aún manteniendo que un estudiante con un enfoque determinado será fiel en la coherencia entre intenciones y las estrategias que tales intenciones suponen, puede suceder también que ante tareas concretas el estudiante cambie las estrategias propias de una intenciones por otras, más de acuerdo con las demandas de la tarea y del momento concreto.

Es decir, el modelo establece que un estudiante con una predisposición de aprendizaje profundo utilizará estrategias profundas cuando se vea ante tareas que le demandan este tipo de enfoque. De igual modo, un estudiante con predisposición superficial utilizará estrategias superficiales ante tareas que demanden este tipo de enfoque. Sin embargo, existe la posibilidad de que un estudiante con predisposición/motivo profundo recurra a estrategias superficiales si las tareas que tiene que realizar le exigen utilizar estrategias superficiales. Por el contrario, la transición entre una predisposición superficial y el uso de estrategias profundas supone una relación difícil, si no imposible, aunque las tareas a realizar exijan estrategias profundas. Estas posibles relaciones las podemos observar en el gráfico que sigue:



De igual forma, un estudiante con perfil profundo puede moverse hacia una predisposición superficial si el contexto o la tarea se lo exigen. Sin embargo, para un estudiante con motivación superficial la transición a una motivación profunda es enormemente difícil por no decir imposible, a no ser que el contexto educativo, el profesor en este caso, promueva actividades que faciliten y propicien dicha transición y por tanto su reorientación.

Finalmente comentar que en lo que respecta a si las combinaciones congruentes se relacionan con mejores resultados en el aprendizaje, Watkins y Hattie (1992) han confirmado que aquellos alumnos que presentan una mayor congruencia en las subescalas del enfoque de aprendizaje que utilizan tienden a obtener mejores resultados que aquellos que presentan un modelo no congruente o desintegrado. Es más, según estos autores, los alumnos muy motivados y con alto rendimiento serían los que con más frecuencia tienden a usar estrategias congruentes con sus estados motivacionales. Estos resultados de la congruencia y sus efectos en el rendimiento, tienen importantes consecuencias en el ámbito de la intervención educativa.

Precisamente en este sentido, Biggs (1985, 1097) demostró que los estudiantes con perfiles incongruentes en sus motivos-estrategias podían ser entrenados para la adopción de estrategias más congruentes con sus motivos. El entrenamiento redundó en una mejora del rendimiento académico, especialmente en aquellos casos en que alumnos de enfoque superficial se les entrenó para que utilizaran un enfoque más tendente al profundo de alto rendimiento. Biggs (1987) señala que los profesores y los orientadores pueden utilizar la información que se deriva de la aplicación del CPE para construir perfiles de aprendizaje más efectivos en sus alumnos. Tales perfiles podrían servir para adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante tal y como sugieren los modelos ATI. Igualmente, aquellos estudiantes con perfiles de enfoque mal adaptados podrían someterse a programas de intervención individualizados del tipo que presenta Biggs en su manual del *Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE)*.

De acuerdo con lo señalada hasta aquí el propósito de nuestra investigación ha sido establecer, de forma empírica, cómo se relacionan los motivos y las estrategias con el fin de comprobar las hipótesis planteadas tanto por Biggs como por Kember.

## II. METODOLOGÍA

### I. Objetivos

La presente investigación se sustenta en los siguientes objetivos:

#### *Objetivo General*

**Estudiar la consistencia entre las intenciones o motivos de aprendizaje y las estrategias que el estudiante universitario emplea para satisfacer dichos motivos.**

### Objetivos Específicos

1. Demostrar, dentro de cada enfoque, la congruencia existente entre cada motivo y sus respectivas estrategias de aprendizaje.
2. Comprobar la relación entre motivos y estrategias de distintos enfoques.
3. Estudiar, mediante un análisis diferencial, la evolución de los enfoques de aprendizaje en función de las variables: curso, género, centro, opción, titulación y edad.
4. Analizar la coherencia entre motivos y estrategias tras la aplicación del CPE-2F.

### 2. Población y muestra

En un primer momento, con relación a los cuatro primeros objetivos, de una población de **14.661** estudiantes de la Universidad de Murcia de primer y último año de carrera, utilizando un procedimiento de muestreo no aleatorio, con carácter accidental, el número de participantes de la muestra ha superado el número mínimo para que los datos resulten significativos. El total de cuestionarios cumplimentados fue de **3.861**, una vez hecha la depuración de todos los casos que presentaban ausencia de algún dato. La distribución de la muestra ha sido la siguiente:

CENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Frecuencia</b>	344	285	253	324	42	79	276	130	131	267
<b>Porcentaje</b>	8.91	7.38	6.55	8.39	1.09	2.05	7.15	3.77	3.39	6.92

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	216	103	80	369	347	206	120	148	141	<b>3861</b>
<b>Porcentaje</b>	5.59	2.67	2.07	9.56	8.99	5.34	3.11	3.83	3.65	<b>100</b>

GÉNERO	Hombres	Mujeres	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	1278	2578	<b>3856</b>
<b>Porcentaje</b>	33.14	66.86	<b>100</b>

CURSO	Primero	Último	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	2560	1299	<b>3859</b>
<b>Porcentaje</b>	66.34	33.66	<b>100</b>

EDAD	Hasta 18 años	De 19 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	27 ó más	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	1118	1736	746	216	21	<b>3837</b>
<b>Porcentaje</b>	29.14	45.24	19.44	5.63	0.55	<b>100</b>

OPCIÓN	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	2402	611	235	132	171	<b>3551</b>
<b>Porcentaje</b>	67.64	17.21	6.62	3.72	4.82	<b>100</b>

TITULACIÓN	Licenciatura	Diplomatura	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	2371	1450	<b>3861</b>
<b>Porcentaje</b>	61.41	38.59	<b>100</b>

Para dar cobertura al quinto objetivo, la distribución de la muestra ha sido la siguiente:

CENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Frecuencia</b>	92	80	140	325	47	54	152	47	136	204	92
<b>Porcentaje</b>	3.9	3.4	5.9	13.8	2	2.3	6.4	2	5.7	8.6	3.9
	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Frecuencia</b>	117	47	145	112	132	72	96	118	68	73	<b>2349</b>
<b>Porcentaje</b>	4.9	2	6.1	4.7	5.6	3	4	5	2.8	3.1	<b>100</b>

GÉNERO	Hombres	Mujeres	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	638	1613	<b>2349</b>
<b>Porcentaje</b>	27.16	72.84	<b>100</b>

CURSO	Primero	Último	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	1276	1073	<b>2349</b>
<b>Porcentaje</b>	54.32	45.68	<b>100</b>

EDAD	Hasta 18 años	De 19 a 20 años	De 21 a 23 años	De 24 a 26 años	27 ó más	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	58	487	561	630	613	<b>2349</b>
<b>Porcentaje</b>	2.47	20.73	23.88	26.82	26.10	<b>100</b>

OPCIÓN	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	TOTAL
<b>Frecuencia</b>	1687	322	102	66	43	<b>2349</b>
<b>Porcentaje</b>	71.82	13.71	9.83	2.81	1.83	<b>100</b>

### 3. Instrumentos

El instrumento utilizado para esta investigación, en un primer momento, ha sido el **Study Process Questionnaire (SPQ)** (*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española) de J.B. Biggs (1987).

El Cuestionario consta de 42 preguntas, cada una de ellas acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles. En la primera página se explica qué es el CPE, y cómo responderlo. El instrumento incluye una hoja de respuesta, la cual recoge los datos de identificación de cada participante respecto al centro, el género, el curso, la titulación, la opción y la edad. En la parte inferior de la hoja, el estudiante puede consignar las respuestas a cada una de las preguntas del Cuestionario.

En un segundo momento, el instrumento utilizado para la recogida de información ha sido el Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores (CPE-2F) de J.B. Biggs (2000), adaptado al contexto universitario español. El cuestionario incluye 20 ítems que miden los enfoques profundo vs superficial de los estudiantes, pormenorizando información acerca de los motivos y estrategias que los mismos utilizan al abordar sus tareas de aprendizaje.

### 4. Procedimiento

En ambos momentos de la investigación, el procedimiento seguido en la misma reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey.

El cuestionario se aplicó durante la hora de clase previo permiso a los profesores, optando por la aplicación a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro.

La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observando reticencias especiales a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación del cuestionario. Dicha aplicación se llevó a cabo por los miembros del equipo de investigación, garantizando de ese modo la identidad instruccional a todos los grupos.

La aplicación del instrumento vino precedida siempre de una breve explicación de la investigación que estábamos llevando a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. El abandono del aula para no responder el cuestionario fue prácticamente nulo.

Se les indicó, igualmente, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas de la prueba. Junto con la explicación se les instó a que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo del cuestionario con detenimiento. El tiempo asignado fue ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 25 minutos con un intervalo de 20 a 35 minutos.

Una vez finalizada la aplicación de las pruebas se procedió a informatizar las respuestas en la hoja de datos del Paquete informático SYSTAT.

Tras depurar todos los ficheros, procedimos al análisis correspondiente de acuerdo con el programa estadístico mencionado.

### III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

#### Objetivo primero

**Demostrar, dentro de cada enfoque, la congruencia existente entre cada motivo y sus respectivas estrategias de aprendizaje.**

Para establecer la congruencia entre motivos y estrategias se han calculado los coeficientes de correlación entre las tres subescalas correspondientes a los motivos y sus estrategias tanto a nivel de la muestra total como a nivel de cada uno de los estratos de que consta la muestra: curso, centro, sexo, edad y grado. Los resultados obtenidos los cotejamos con los de Biggs y los de otros estudios (O'Neil y Child, Watkins, y Beckwith) con el fin de ver si en nuestro contexto se producía, en efecto, la misma congruencia.

En la tabla 1, aparecen en primer lugar los datos correspondientes a Biggs y otros estudios, seguidos por los nuestros que pasamos a comentar.

En los análisis llevados a cabo por Biggs y otros autores, observamos que la escala más congruente resultó ser la de enfoque profundo, seguida a cierta distancia por la del enfoque superficial y seguida ésta a su vez muy de cerca, por la del enfoque de alto rendimiento. Según Biggs, un alumno con un tipo de motivación tenderá a utilizar las estrategias más acordes con dicha intención. De ser esto cierto, esta congruencia se manifestaría más claramente en el enfoque profundo, mientras que los otros dos enfoques lo harían en un grado algo menor. Este orden de mejor congruencia en el enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y de alto rendimiento resultó similar en todos los estudios realizados, donde, como puede apreciarse, se localizó la mejor congruencia en la escala profunda y la peor en alto rendimiento.

En los resultados por nosotros obtenidos, a nivel **centro**, observamos que el enfoque profundo fue el de mayor congruencia, excepto en los centros 5 (Filosofía) y 17 (Trabajo Social) que arrojaron similar congruencia en los enfoques profundo y superficial. Globalmente considerados la congruencia entre motivo y estrategia en enfoque profundo resultó ser la más alta, oscilando el coeficiente entre .64 y .45.

A nivel de **curso**, los alumnos del último año aparecen algo más congruentes en la escala de enfoque profundo que los de primero. En estudio previo (Hernández Pina, 1993), por edad, los más congruentes resultaron ser los mayores de 27 años. Por **grado**, los alumnos de Escuelas Universitaria arrojaron un grado mayor de congruencia que los de Facultades. Por **género**, ambos grupos aparecen prácticamente iguales, con una ligera ventaja para las mujeres. La tabla 1 también pone de relieve que la gran mayoría de los coeficientes resultó significativa, excepto los marcados con un asterisco.

#### Objetivo segundo

**Comprobar la relación entre motivos y estrategias de distintos enfoques**

En cuanto a la correlación de los motivos con estrategias no pertenecientes a su escala, encontramos que:

TABLA 1  
CONGRUENCIA ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DENTRO DE UN MISMO ENFOQUE

ESTUDIOS	SUPERFICIAL Motivo- Estrategia	PROFUNDO Motivo- Estrategia	ALTO RENDIMIENTO Motivo- Estrategia
O'Neil & Child (1984)	.49	.50	.41
Biggs (1987)	.43	.62	.31
Watkins (1988)	.48	.59	.35
Beckwith (1991)	.42	.59	.45
<b>Nuestro estudio</b>	.33	.58	.27
<b>CENTRO</b>			
1	.27	.52	.24
2	.23	.60	.27
3	.42	.60	.27
4	.42	.56	.23
5	.60	.64	.20
6	.30*	.55	.32*
7	.43	.64	.37
8	.41	.55	.35
9	.30	.47	.23*
10	.35	.55	.25
11	.24	.63	.29
12	.05*	.63	.25*
13	.26*	.59	.43
14	.38	.56	.26
15	.14*	.61	.30
16	.26	.53	.27
17	.53	.52	.30
18	.24	.53	.25
19	.27	.45	.36
<b>CURSO</b>			
Primero	.31	.57	.29
Ultimo	.35	.61	.24
<b>GÉNERO</b>			
Hombre	.411	.575	.251
Mujer	.331	.589	.281
<b>EDAD</b>			
1	.324	.586	.159
2	.364	.540	.263
3	.311	.615	.355
4	.346	.469	.073 *
5	.471	.631	.467
<b>GRADO</b>			
Facultad	.358	.554	.260
Escuela Universitaria	.361	.606	.241

\* coeficientes no significativos.

1. El motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales.
2. El motivo superficial no correlacionó, como era de esperar, con las estrategias profundas y sí lo hizo de forma significativa con las estrategias de alto rendimiento.
3. El motivo de alto rendimiento correlacionó mejor con las estrategias superficiales que con las profundas.

Así pues, de los tres enfoques, el que parece mostrar mayor grado de congruencia es el enfoque profundo. De igual modo observamos que mientras los coeficientes del enfoque profundo están muy próximos entre sí a nivel de centro, en los otros dos enfoques aparecen más dispersos, especialmente en el enfoque superficial. Estos resultados parecen estar indicando que el motivo y la estrategia en el enfoque profundo parecen estar mucho más claros y definidos para todos los alumnos en este enfoque que en los otros dos.

El nivel más bajo en los coeficientes de correlación de los enfoques superficial y de alto rendimiento tal vez tenga su explicación en el posible intercambio que los alumnos hicieran entre los ítems de ambas escalas y por la cercanía entre motivos y estrategias de algunas de las subescalas. Así por ejemplo, hay una correlación muy destacable entre estrategias profundas y de alto rendimiento (.490), lo cual podría llevarnos a pensar en el posible intercambio de estrategias, por parte de los alumnos, entre estas dos escalas.

Esta menor congruencia entre los motivos y las estrategias en estas dos escalas ha quedado también reflejado en la estructura factorial de los ítems y que el lector puede consultar en otras publicaciones.

Nuestros resultados, por consiguiente, vienen a confirmar la hipótesis de la congruencia planteada por Biggs en su modelo de aprendizaje, confirmando a su vez los resultados que Watkins y Hattie (1992) obtuvieran de que, en efecto, los estudiantes tienden a utilizar las estrategias de aprendizaje más congruentes con sus motivos de aprendizaje. Muy especialmente aquellos alumnos que practican un enfoque predominantemente profundo.

### **Objetivo tercero**

**Estudiar, mediante un análisis diferencial, la evolución de los enfoques de aprendizaje en función de las variables: curso, género, centro, opción, titulación y edad.**

A nivel global —tabla 2—, como ya hemos comentado, las medias más altas se localizan en enfoque superficial y profundo. En cambio, el mayor porcentaje de alumnos se localiza en enfoque superficial con un 45% de los estudiantes, seguido del profundo con un 43% y un porcentaje muy bajo de alumnos de alto rendimiento, el 12%.

TABLA 2  
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA TOTAL

	GLOBAL				
	SA	DA	AA		
$\bar{X}$	45.87	45.87	41.41		
%	44.68	42.76	12.56		
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	2402	611	235	132	171
%	62.21	15.82	6.09	3.42	4.43

De las 19 titulaciones estudiadas, ocho han obtenido la media más alta en enfoque superficial (SA): Económicas, Derecho, Graduado Social, Empresariales, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía; el resto ha obtenido su media más alta en enfoque profundo (DA): Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológicas, Pedagogía y Veterinaria.

### A. ENFOQUE SUPERFICIAL

Una puntuación alta en este enfoque, reflejada en las subescalas de motivación y de estrategia superficiales, caracteriza a un sujeto como portador de una motivación 'extrínseca', la cual supone cubrir los objetivos académicos mínimos con el fin de no suspender. En cuanto a la estrategia, opta por aquella que le ayuda a seleccionar detalles y reproducirlos del modo más exacto posible. Los alumnos que obtienen una alta puntuación en lo que configura un enfoque superficial globalmente (incluidas, por tanto, las subescalas de motivación y de estrategia) se caracterizan por considerar el aprendizaje como un medio obligado para el logro de otros fines.

Pues bien, los centros que mostraron la media más alta de los tres enfoques en este enfoque fueron:

TABLA 3  
CENTROS CON LA MEDIA MÁS ALTA EN ENFOQUE SUPERFICIAL

ENFOQUE SUPERFICIAL		
1	(2)	ECONÓMICAS
2	(3)	DERECHO
3	(16)	GRADUADO SOCIAL
4	(15)	EMPRESARIALES
5	(6)	INFORMÁTICA
6	(11)	QUÍMICAS
7	(18)	MAGISTERIO
8	(13)	BIBLIOTECONOMÍA

Los centros que han resultado con el porcentaje de alumnos que utiliza predominantemente este enfoque han sido los siguientes:

**TABLA 4**  
**DISTRIBUCIÓN DE CENTROS CON PORCENTAJE DE ALUMNOS EN ENFOQUE SUPERFICIAL**

<b>ENFOQUE SUPERFICIAL</b>			
1	(16)	GRADUADO SOCIAL	63%
2	(6)	INFORMÁTICA	57%
3	(18)	MAGISTERIO	55%
4	(15)	E.U. EMPRESARIALES	54%
5	(2)	ECONÓMICAS	52%
6	(13)	BIBLIOTECONOMÍA	48%
7	(3)	DERECHO	47%
8	(11)	QUÍMICAS	47%
9	(4)	PEDAGOGÍA	44%
10	(8)	MATEMÁTICAS	44%

Observamos que varios centros llegan incluso a superar el 50% de alumnos que utiliza predominantemente este enfoque.

## **B. ENFOQUE PROFUNDO**

El enfoque profundo decíamos que se definía como una tendencia a mostrar un gran interés por las materias en sí, siendo los que adoptan este tipo de enfoque personas con una concepción cualitativa del aprendizaje (se implican en la tarea y buscan el significado de lo que estudian). Sienten por ello un interés intrínseco y su objetivo es ser competentes en los estudios. Quienes recurren a una estrategia profunda les gusta descubrir significados mediante la lectura extensa, interrelacionando lo leído con los conocimientos previos.

Los centros que mostraron la media más alta de los tres enfoques en este enfoque fueron:

TABLA 5  
CENTROS CON LA MEDIA MÁS ALTA EN ENFOQUE PROFUNDO

ENFOQUE PROFUNDO		
1	(9)	MEDICINA
2	(5)	FILOSOFÍA
3	(19)	FISIOTERAPIA
4	(10)	PSICOLOGÍA
5	(14)	ENFERMERÍA
6	(17)	TRABAJO SOCIAL
7	(8)	MATEMÁTICAS
8	(7)	FILOLOGÍA
9	(1)	BIOLÓGICAS
10	(4)	PEDAGOGÍA
11	(12)	VETERINARIA

Obsérvese la coherencia en los resultados: los centros con un enfoque superficial más alto fueron precisamente los que obtuvieron las medias más bajas en este enfoque profundo.

Los centros que han mostrado un perfil predominante en el uso de este enfoque han sido:

TABLA 6  
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS CON PORCENTAJE DE ALUMNOS EN ENFOQUE PROFUNDO

ENFOQUE PROFUNDO			
<b>1</b>	<b>(5)</b>	FILOSOFÍA	<b>76%</b>
2	(9)	MEDICINA	61%
3	(10)	PSICOLOGÍA	57%
4	(19)	FISIOTERAPIA	54%
5	(17)	TRABAJO SOCIAL	52%
6	(14)	ENFERMERÍA	51%
7	(1)	BIOLÓGICAS	49%
8	(12)	VETERINARIA	48%
9	(7)	FILOLOGÍA	43%

Observamos que todos los centros, excepto tres rebasan el 50% de alumnos que tienen perfil predominantemente profundo.

### C. ENFOQUE DE ALTO RENDIMIENTO

El enfoque de alto rendimiento refleja una forma particular de motivación extrínseca. Para quienes se caracterizan por este enfoque, lo importante es el logro de algo tangible, como pueden ser las mismas notas. De ahí que las estrategias que usan se orienten a la organización del tiempo y del espacio, lo que tradicionalmente se ha venido denominando 'habilidades en el estudio'. La concepción del aprendizaje de alumnos con predominio de un perfil de alto rendimiento es de carácter intrínseco; es decir, tratan de cubrir los requisitos de la institución para lograr el máximo rendimiento. Son los alumnos más competitivos y brillantes académicamente hablando.

A continuación procedemos a comentar el porcentaje de estudiantes que utilizan predominantemente cada uno de los tres enfoques en cada uno de los centros.

En cuanto al análisis por **título** —tabla 7—, los licenciados son los que arrojan la media y el porcentaje más altos en enfoque profundo; en cambio, los diplomados lo hacen en enfoque superficial. Resulta por tanto un perfil de enfoque profundo para los alumnos que estudian licenciatura y de enfoque superficial para los diplomados. En el ANOVA que hemos efectuado solo ha resultado significativa la diferencia entre ambos estratos (licenciatura vs diplomatura) en el enfoque profundo y de alto rendimiento, a favor de los licenciados.

TABLA 7  
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR TITULACIÓN

	1. LICENCIADOS				
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	45.94		46.42		41.85
%	42.30		44.45		13.25
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	1480	329	138	84	124
%	62.42	14.30	5.82	3.54	5.23

	2. DIPLOMADOS				
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	45.77		45.00		40.72
%	48.46		40.07		11.48
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	922	272	97	48	47
%	61.88	18.26	6.51	3.22	3.15

En el análisis que Biggs (1987) hiciera comparando los alumnos de Facultades con los de las Escuelas Universitarias obtuvo resultados muy similares a los nuestros: los alumnos de la Facultades obtuvieron mejores resultados en el enfoque profundo que

los de las Escuelas; los de la Facultades de Educación mejores resultados que los de las Escuelas de Magisterios; en cambio, los alumnos de la Facultades de Ciencias estuvieron más próximos a los de las Escuelas aunque su perfil resultase ser predominantemente profundo.

En el análisis por **género** —tabla 8—, en las tablas observamos que los hombres obtienen medias muy similares a las de las mujeres en enfoque superficial y profundo. En cambio, el porcentaje de hombres que utilizan predominantemente uno de los tres enfoques se ubica en enfoque superficial. En el caso de las mujeres sucede lo mismo.

TABLA 8  
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO

	1. HOMBRES				
	SA	DA	AA		
$\bar{X}$	45.48	45.46	40.62		
%	45.46	42.96	11.58		
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	819	206	54	36	60
%	64.08	16.12	4.23	2.82	4.69

	2. MUJERES				
	SA	DA	AA		
$\bar{X}$	46.08	46.07	41.81		
%	44.34	42.59	13.09		
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	1582	405	181	96	110
%	61.37	15.71	7.02	3.72	4.27

En el análisis de las diferencias realizado han resultado ser significativas dichas diferencias en los tres enfoques a favor de las mujeres. Es decir, las mujeres obtuvieron las medias más altas en enfoque superficial, profundo y de alto rendimiento.

En los análisis llevados a cabo por Biggs (1987) observó que las mujeres también obtenían mejores resultados que los hombres en el enfoque de alto rendimiento. En cambio, en el enfoque superficial observó que los hombres obtenían mejores resultados que las mujeres.

En el análisis por **edades** —tabla 9— observamos que los alumnos más jóvenes son los que obtienen las puntuaciones más alta en el enfoque superficial. La media del grupo de alumnos más jóvenes ha sido de 46.88 y ha resultado ser significativa respecto a las otras medias de los otros grupos de edad.

TABLA 9  
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD

1. 18 AÑOS O MENOS					
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	46.89		45.98		43.47
%	46.78		36.76		16.46
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	730	170	64	31	33
%	65.30	15.21	5.72	2.77	2.95

2. DE 19 A 20 AÑOS					
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	45.93		45.86		41.36
%	44.12		43.03		12.85
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	1013	297	124	81	75
%	58.35	17.11	7.14	4.67	4.32

3. DE 21 A 23 AÑOS					
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	44.89		45.22		39.06
%	45.17		46.25		8.58
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	497	111	39	18	41
%	66.62	14.88	5.23	2.41	5.50

4. DE 24 A 26 AÑOS					
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	44.05		47.62		39.67
%	38.43		57.41		4.17
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	136	26	8	0	18
%	62.96	12.04	3.70	0	8.33

5. 27 AÑOS O MÁS					
	SA		DA		AA
$\bar{X}$	41.76		46.57		40.00
%	28.57		61.90		9.52
<b>NOTA CORTE</b>					
<b>OPCIÓN</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>	<b>5<sup>a</sup></b>
<b>N</b>	13	4	0	1	2
%	61.90	19.05	0	4.76	9.52

En cuanto al enfoque profundo, las medias aparecen en sentido creciente desde el grupo de edad más joven al mayor aunque la diferencia sólo ha resultado significativa entre las medias del grupo 2 y 4 y 3 y 4.

En el enfoque de alto rendimiento hemos encontrado que las medias han decrecido desde el grupo de menor edad al grupo de mayor edad. Es decir, los grupos más jóvenes han resultado ser los que han obtenido las medias más altas.

La evolución hacia un enfoque profundo parece estar más en función de la edad. Este resultado es congruente con lo que sucede con el enfoque profundo en el que observamos que conforme el alumno avanza en la edad se va haciendo más profundo. En cambio en el enfoque de alto rendimiento hemos apreciado una tendencia hacia un menor uso de este enfoque conforme el alumno avanza con la edad, resultando los alumnos más jóvenes los que tienen la media más alta de los cinco grupos de edad.

El siguiente análisis lo hemos realizado en función del **curso** —tabla 10—, polarizando la situación en primer curso frente al último año de carrera. Para Biggs (1987) no parece haber una tendencia ascendente clara hacia el enfoque profundo o de alto rendimiento por el hecho de pasar varios años en la institución universitaria.

De acuerdo con los resultados obtenidos vemos que han aparecido diferencias significativas en los enfoques superficial y de alto rendimiento. En el enfoque superficial los alumnos de primero han obtenido una media más alta que los de último año, lo cual confirma el resultado obtenido en el análisis en función de la edad y en parte lo que afirma Biggs que dice que parece haber una tendencia al abandono del enfoque superficial conforme se permanecen más años en la institución.

TABLA 10  
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO

1. PRIMER AÑO					
	SA	DA	AA		
$\bar{X}$	46.52	45.96	42.42		
%	45.70	39.80	14.49		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
N	1507	411	177	107	110
%	58.87	16.05	6.91	4.18	4.30

2. ÚLTIMO AÑO					
	SA	DA	AA		
$\bar{X}$	44.60	45.67	39.43		
%	42.73	48.50	8.78		
NOTA CORTE					
OPCIÓN	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
N	895	200	58	25	60
%	68.90	15.40	4.46	1.92	4.62

En el análisis de los porcentajes observamos que el tanto por cien de alumnos que utiliza enfoque superficial disminuye del primer al último año de carrera. En cambio, el porcentaje de alumnos que utiliza enfoque profundo aumenta del primer al último curso. En el caso del enfoque de alto rendimiento los porcentajes disminuyen.

En el caso de las medias de cada enfoque de un curso a otro, observamos que la media de los alumnos de primero disminuye respecto de la media de los alumnos de último año. Resultando ser las diferencias entre las medias de enfoque superficial y de alto rendimiento significativas.

Otro análisis que nos ha parecido interesante realizar ha sido comprobar cual es el perfil de aprendizaje de los alumnos en función de la **opción** en que han entrado en la institución universitaria.

En las tabla 11, podemos observar que, de acuerdo con los datos que tenemos para los alumnos de primero más del 67% se matricularon en primera opción, aproximadamente el 17% en segunda opción, el 6.62% en tercera opción, el 3.72% en cuarta y el 4.82% en quinta o más.

TABLA 11  
*DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR OPCIÓN*

OPCIÓN	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	QUINTA ó MÁS
FRECUENCIAS	2402	611	235	132	171
PORCENTAJES	67.64	17.21	6.62	3.72	4.82

En la tabla 12 se observa que los alumnos de la primera opción obtienen la media más alta en enfoque profundo y el mayor porcentaje de alumnos se ubica también en el mismo enfoque.

Los alumnos de la segunda opción tienen su media más alta en enfoque superficial siendo también en este enfoque donde encontramos el porcentaje más alto.

Los alumnos de la tercera opción siguen obteniendo la media y el porcentaje más alto en enfoque superficial.

Los alumnos de cuarta opción obtienen la media y el porcentaje más alto en enfoque superficial.

En los alumnos de la última opción encontramos los mismos resultados, la media y el porcentaje más altos se encuentra en el enfoque superficial.

Llama la atención ver que conforme nos movemos desde la primera opción a la última la media y el porcentaje de alumnos se va incrementando en enfoque superficial y en cambio la media y el porcentaje de alumnos va disminuyendo en enfoque profundo, resultando ser significativas las diferencias de las medias dentro del enfoque profundo entre los alumnos de primera opción y los de cuarta y quinta.

TABLA 12  
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR OPCIÓN

	1. PRIMERA		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	45.82	46.36	41.60
%	42.71	44.96	12.32

	2. SEGUNDA		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	46.02	45.58	41.26
%	46.81	41.73	11.46

	3. TERCERA		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	46.22	45.36	41.74
%	45.11	40.00	14.89

	4. CUARTA		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	46.08	44.11	41.17
%	50.76	33.33	15.91

	5. QUINTA		
	SA	DA	AA
$\bar{X}$	46.79	43.69	40.37
%	54.97	32.16	12.87

### Objetivo cuarto

**Analizar la coherencia entre motivos y estrategias de aprendizaje tras la aplicación del CPE-2F.**

En un segundo momento de la investigación, tras aplicar el Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores —propuesto por Biggs (2000) y adaptado a nuestro contexto universitario—, los resultados acerca de la coherencia entre motivos y estrategias de aprendizaje se presentan en la tabla 13, una vez calculados los correspondientes coeficientes de correlación.

TABLA 13  
CONGRUENCIA ENTRE MOTIVOS Y ESTRATEGIAS DE UN MISMO ENFOQUE

Nivel		Enfoque Superficial motivo-estrategia	Enfoque Profundo motivo-estrategia
Global		.571	.658
Por cursos	Primer curso de carrera	.579	.631
	Último curso de carrera	.560	.688
Por titulación	1. Biología	.397	.681
	2. Economía	.549	.764
	3. Derecho	.537	.589
	4. Pedagogía	.657	.628
	5. Filosofía	.619	.625
	6. Informática	.603	.631
	7. Filología	.619	.572
	8. Matemáticas	.663	.558
	9. Medicina	.624	.514
	10. Psicología	.602	.692
	11. Química	.587	.664
	12. Veterinaria	.544	.669
	13. Biblioteconomía	.578	.756
	14. Enfermería	.667	.693
	15. Empresariales	.462	.604
	16. Gr. Social	.472	.624
	17. Tr. Social	.603	.722
	18. Maestro	.600	.645
	19. Fisioterapia	.528	.630
	20. Psicopedagogía	.602	.698
	21. Historia	.695	.714

Según se observa —tabla 13—, tanto a nivel global como por cursos, los coeficientes de correlación más altos se encuentran dentro del enfoque profundo. Esta observación se repite en el análisis realizado por titulaciones, excepto en las carreras universitarias de Biología, Filología, Matemáticas y Medicina, en donde las correlaciones más altas entre motivos y estrategias se encuentran ubicadas en el enfoque superficial. En todos los casos —tanto a nivel global, por cursos y por titulaciones—, las correlaciones obtenidas entre sendas subescalas dentro de un enfoque, resultaron ser significativas.

Respecto a la posibilidad de que los estudiantes con motivación profunda pudieran utilizar estrategias superficiales en función de las demandas que les pudieran presentar, la correlación entre la subescala de motivo profundo y la de estrategia

superficial resultó ser negativa en todos los niveles, lo cual pone de manifiesto que los estudiantes con una mayor motivación profunda, tienden a utilizar un menor número de estrategia superficiales. Dicha correlación resultó ser significativa en todos los niveles, excepto en las titulaciones de Derecho, Informática, Química, Biblioteconomía, Empresariales y Graduado Social. Por ello, algunos estudiantes de estas titulaciones podrían utilizar estrategias superficiales si, aún con una motivación profunda, las demandas externas así lo requiriesen.

Asimismo, con relación a la posibilidad de que los estudiantes con motivación superficial pudieran utilizar estrategias profundas, la correlación entre la subescala de motivo superficial y la de estrategia profunda resultó ser negativa en todos los casos, excepto en la titulación de Graduado Social, lo cual confirma la teoría de que los estudiantes con alta motivación superficial no tienden a utilizar estrategias de aprendizaje profundas. No obstante, la correlación entre sendas subescalas —motivo superficial y estrategia profunda— no resultó significativa en las titulaciones de Biología, Matemáticas, Veterinaria, Biblioteconomía, Empresariales, Graduado Social, Trabajo Social, Fisioterapia y Psicopedagogía. De este modo, algunos estudiantes que cursan estas titulaciones, aun con una motivación superficial, podrían llegar a utilizar estrategias de aprendizaje profundas con la consiguiente ayuda por parte del profesor, de otros compañeros o de otras influencias externas.

#### **IV. CONCLUSIONES**

Tras la realización de la presente investigación, de acuerdo con el modelo teórico que presentábamos en la introducción de este estudio, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Existe una clara coherencia entre los motivos y las estrategias pertenecientes a un mismo enfoque de aprendizaje. Asimismo, se observa una mayor consistencia en la escala de enfoque profundo.
- Algunos estudiantes universitarios con motivación profunda podrían hacer uso de estrategias superficiales si las demandas de la institución así lo requiriesen.
- Asimismo, estudiantes con motivación superficial, podrían llegar a utilizar estrategias profundas con la consiguiente ayuda por parte del profesor.
- Como conclusión final de este estudio, queremos resaltar la importancia de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención, tanto para estudiantes como para profesores, capaces de modificar, en cada caso, los enfoques de enseñanza y de aprendizaje que los principales protagonistas de la acción educativa poseen. Con ello estaremos contribuyendo a uno de los principales objetivos que se han ido estableciendo en el seno de las sucesivas leyes universitarias (L.R.U., 1985 y L.O.U., 2001): mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de todas y cada una de nuestras universidades.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1986). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventory of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 1-17.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- Dart, B. y Boulton-Lewis (eds.) (1998). *Teaching and learning in Higher education*. Camberwell: Australian Council for Educational research.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: Wiley.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' Approaches to Learning. En Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, pp. 21-51.
- Entwistle, N. y Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- Frasson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, pp. 244-257.
- Harper, G. y Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 66-74.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 22, pp. 117-150.
- Hernández Pina, F. y otros (1999). Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe inédito del Proyecto PB95-1002 Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo. Ministerio de Educación y Cultura.
- Hess, R.D. y Azuma, M. (1991). Cultural support for schooling. Contrast between Japan and United States. *Educational Researcher* 20 (9), pp. 2-8.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education* 31, pp. 341-351.
- Kember, D. y Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 351-363.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 395-407.
- Kember, D. Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 3235-343.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, pp. 395-409.

- Marton, F. Dall'Alba, G. y Tse, K.T. (1992). The paradox of the Chinese learner. Paper given at a symposium on the student learning in a cross cultural context, 4<sup>th</sup> S. E. Asian regional Conference, the International Ass. Of Cross Cultural Psychology. Nepal.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 3-11.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic department on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 368-383.
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural specificity of Approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education* 27, pp. 449-468.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education* 8, pp. 443-451.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning styles of college students. En Dillon, R.F. and Schmeck, R.R. (eds.). *Individual Differences in cognition*. Vol. 1. New York: Academic Press, pp. 233-279.
- Tang, C. (1991). Effect of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying. Unpublished PhD. Dissertation, University of Hong Kong. Citado por (Biggs, Kember y Leung).
- Tang, K.C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development* 12 (2), pp. 115-130.
- Thomas, P. R. y Bain, J.D. (1982). Consistency in learning strategies. *Higher Education* 11, pp. 249-259.
- Thomas, P.R. y Bain, J.D. (1984). Contextual dependent of learning approaches: the effect of assessment. *Human Learning* 3, pp. 227-240.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students'. *Australian Journal of Education* 26, pp. 76-85.
- Watkins, D. (1994). Memorising and understanding. The keys to solving the mysteries of the Chinese learner. Conference of the International Association of Applied Psychology, Madrid, 1994.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The internal structure and predictive validity of the Inventory of Learning Process: some Australian and Filipino data. *Educational and Psychological Measurement* 41, pp. 511-514.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian students. *Human Learning* 4, pp. 127-141.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11 pp. 87-95.