

# ENFOQUES DE APRENDIZAJE: DIFERENCIAS ENTRE TITULACIONES Y RELACIONES CON EL RENDIMIENTO

---

Arquero Montaña, José Luis (arquero@us.es)

*Universidad de Sevilla*

Fernández Polvillo, Carmen ([maricarmenfp@euosuna.org](mailto:maricarmenfp@euosuna.org))<sup>1</sup>

*Escuela Universitaria de Osuna*

## RESUMEN

Las escalas de enfoques de aprendizaje proporcionan información sobre cómo los alumnos se enfrentan a sus procesos de aprendizaje y son especialmente útiles como herramientas de diagnóstico o como sistema de evaluación de innovaciones docentes.

En este trabajo se plantea como objetivo comprobar la existencia de diferencias en los enfoques de aprendizaje de los alumnos asociadas a la elección de carrera y al género y la relación de estos enfoques con el rendimiento académico.

El instrumento utilizado es la versión española del SPQ (denominada CEPEA, Barca, 1999). La muestra está compuesta por los estudiantes matriculados en la Escuela Universitaria de Osuna en todas las titulaciones que se imparten.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje asociadas a los distintos factores estudiados. Respecto al rendimiento se encuentran correlaciones positivas con las puntuaciones en el enfoque de logro y profundo, pero no con la adopción de un enfoque superficial.

**PALABRAS CLAVE:** enfoques de aprendizaje, CEPEA, SPQ , rendimiento, educación.

---

<sup>1</sup> Los autores aparecen por orden alfabético.

## **ABSTRACT**

Instruments measuring student's approaches to learning provide useful information on the way students face the learning processes. Such information is useful as initial diagnostic as well as an assessment tool for innovations.

The present paper aims to test differences on the approaches to learning of students due to the chosen career or gender and the relationship between approaches and academic performance.

The instrument used is the Spanish version of the SPQ (denominated CEPEA, Barca, 1999). The sample is composed of students ascribed at the Escuela Universitaria de Osuna.

The results indicate significant differences associated to gender and chosen career area. Regarding performance, positive correlations were found between performance and deep and achievement approaches. No significant relationship was found with surface approach.

**KEYWORDS:** accounting education, approaches to learning, SPQ, CEPEA.

## 1. INTRODUCCIÓN

El modelo educativo actual exige que los docentes actúen como gestores de entornos estimulantes de aprendizaje, sobre ellos recae la responsabilidad de elegir las metodologías y recursos adecuados, así como la de hacer del contexto de enseñanza en el que se va a desenvolver el alumno el apropiado para que éste desarrolle al máximo sus competencias y aprenda a aprender (MEC, 2005).

Para ello el docente cuenta con un amplio abanico de metodologías y recursos didácticos orientados hacia que el alumno desarrolle la capacidad de autorregular su propio aprendizaje, así como a que éste adquiera las competencias, habilidades y destrezas que les facilitarán la adquisición de conocimientos en el futuro (ejemplos de éstas pueden ser el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas), no cabe duda que esa elección de una o unas metodologías frente a otras estará condicionada por sus propias percepciones respecto a cómo afrontan los alumnos sus tareas de aprendizaje.

En este sentido, desde nuestra perspectiva, el docente puede encontrar en los instrumentos de análisis de los enfoques de aprendizaje una herramienta útil para realizar un diagnóstico previo del grupo de alumnos que debe guiar y formar, obteniendo un conocimiento relevante de las características de los discentes (cómo se enfrentan a su proceso de aprendizaje), lo que le puede ayudar en la elección de las metodologías adecuadas para guiar a los alumnos hacia la consecución de aprendizajes significativos, y una herramienta útil para evaluar si dichas metodologías han dado lugar a los resultados previstos, es decir, pueden ser utilizados tal como indica Kember et al (1997) como herramientas para valorar los resultados de programas de mejora de enseñanza.

Son muchas las investigaciones y trabajos centrados en analizar las diferencias individuales de los alumnos en el modo de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, que muchos autores clasifican en dos grandes líneas de investigación.

La primera de ellas recoge los modelos de estudio en los que se observa una marcada influencia de las investigaciones sobre la percepción y las teorías de la personalidad desarrolladas en el ámbito de la psicología, enfocadas a analizar cómo los estudiantes estructuran los contenidos, interpretan la información, resuelven los problemas, etc., partiendo de la idea de que cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender.

En esta línea de investigación se encuadran, atendiendo a la clasificación realizada por Curry (1983), los modelos basados en habilidades cognitivas, entre los que podemos encontrar las aportaciones de Witkin (1948), Holman & Klein (1964), Myers & Briggs (1976) y Kagan (1964), y los modelos basados en preferencias de instrucción, entre los que podemos destacar las aportaciones de Grasha & Riechman (1974), Hill (1976) ó Candfiel (1976).

Por otro lado, la segunda línea de investigación, incluye los modelos que abordan los procesos de aprendizaje y estudio del alumnado desde una perspectiva más contextual. Estos modelos, partiendo de la idea de que los alumnos son sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizan la forma de aprender y estudiar de éstos, teniendo en cuenta la influencia que sobre esa forma de aprender tienen los factores personales y el contexto educativo en el que se desenvuelven.

Esta línea de investigación acopia los modelos basados en los procesos de aprendizaje, entre los que podemos encontrar, como indica Curry (1983), las teorías de Marton & Säljö (1976), Entwistle (1979) y Biggs (1978), que son los que conforman el cuerpo teórico de los enfoques de aprendizaje.

En términos generales, desde las primeras investigaciones desarrolladas en esta línea de investigación, llevadas a cabo por Marton & Säljö en 1976, todas las investigaciones centradas en el análisis de los procesos de aprendizaje identifican que los alumnos pueden mostrar un interés personal en el aprendizaje, buscar el significado de lo aprendido y tratar de conectar los nuevos conocimientos con los aprendidos previamente, es decir, pueden adoptar un enfoque profundo, o bien considerar que su implicación en el proceso de aprendizaje no debe ir más allá de adquirir los conocimientos necesarios para aprobar la materia y por tanto memorizar los contenidos sin relacionar los nuevos conocimientos con los previos, es decir, adoptar un enfoque superficial.

Teniendo en cuenta esto, y que estamos ante un modelo educativo basado en la definición de aprendizaje como construcción activa de conocimientos, en el que el alumno es el principal responsable de su propio aprendizaje, podríamos decir que se traza como un objetivo educativo primordial que el alumno tienda a adoptar un enfoque profundo, pues los alumnos que adoptan este enfoque, muestran una mayor implicación personal en la tarea, así como una mayor facilidad para alcanzar aprendizajes significativos.

Si bien el marco conceptual de los enfoques de aprendizaje fue desarrollado a partir de la investigación cualitativa de Marton & Säljö (1976), quienes, desde una perspectiva fenomenológica, trataron de comprender los procesos de aprendizaje para evaluar experiencias de aprendizaje de los estudiantes y la forma en que individualmente dan sentido a las tareas que se les encomiendan en las diferentes materias y cursos (Duff, 2004, citado por Arquero y Donoso, 2008).

A partir del enfoque teórico de estos autores, se desarrollaron diferentes teorías, entre las que podemos encontrar las aportaciones de Entwistle (1979, 1988) y Biggs (1978, 1985, 1987), los cuales adoptaron metodologías cuantitativas, dando como resultado inventarios e instrumentos de evaluación de enfoques de aprendizaje que han sido frecuentemente usados en educación superior (Arquero y Donoso, 2008). De entre los instrumentos disponibles, seleccionamos el cuestionario **CEPEA** (Barca, 1999); versión española del *Study Process Questionnaire* elaborado por Biggs (1987). Usando este instrumento nos marcamos tres objetivos principales:

1. Analizar las propiedades psicométricas del instrumento (fiabilidad y estabilidad temporal),
2. analizar comparativamente los enfoques de aprendizaje de los alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna, y
3. comprobar la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos y los enfoques de aprendizaje

El resto del artículo se ha estructurado de la siguiente manera: en primer lugar presentamos el marco conceptual de los enfoques de aprendizaje (Students Approaches to Learning, SAL), posteriormente describimos el estudio realizado, terminando con las conclusiones y una reflexión sobre las extensiones y limitaciones del presente trabajo.

## 2. MARCO CONCEPTUAL DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Entre las características principales del marco teórico de los enfoques de aprendizaje, debemos destacar que desde las primeras investigaciones llevadas a cabo por Marton y Säljö (1976a), existe un consenso entre los investigadores en considerar que los alumnos pueden optar por adoptar un enfoque superficial o bien un enfoque profundo, a la hora de enfrentarse a sus tareas de aprendizaje.

De este modo, se define a los alumnos que adoptan un **enfoque profundo** como aquellos que tienden a mostrar una intención clara de comprender los contenidos, relacionando las nuevas ideas con los conocimientos previos, mostrando un interés intrínseco en lo que están aprendiendo y por tanto una actitud activa en su proceso de aprendizaje, siendo los mejor posicionados para llevar a cabo, lo que desde las teorías constructivistas se ha denominado, un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).

Mientras que aquellos que adoptan un **enfoque superficial** se caracterizan por adquirir los conocimientos mínimos necesarios para aprobar el examen, confiar en la memorización y por no tratar de conectar los nuevos conocimientos con los aprendidos previamente, mostrando una actitud pasiva y una baja motivación en su proceso de aprendizaje, tendiendo a desarrollar un aprendizaje memorístico o superficial.

Con posterioridad, autores como Entwistle & Ramsden (1983) y Biggs (1987) definen otro enfoque de aprendizaje, el **enfoque de logro**, que describe a un alumno con una marcada motivación externa, que tiene como principal objetivo lograr el éxito académico, no el aprendizaje per se. Los alumnos que adoptan este enfoque pueden llevar a cabo un aprendizaje por comprensión, cercano a la definición de aprendizaje significativo, ó por memorización en función de las características del curso, es decir, en función de los objetivos y métodos de evaluación.

Por otro lado, los modelos centrados en el estudio de los enfoques de aprendizaje, consideran que los factores que determinan la actitud que muestra el alumno ante nuevas situaciones de aprendizaje y que definen su enfoque de aprendizaje, interactúan en un

sistema dinámico que se retroalimenta de las nuevas experiencias posibilitando cambios de actitud en el alumno.

Este sistema dinámico aparece reflejado en el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje 3P de Biggs (1987). Mediante el cual este autor señala cómo los factores personales de los alumnos, es decir, los conocimientos y experiencias previas que poseen, sus propias motivaciones hacia el estudio y sus percepciones sobre el contexto de enseñanza, interactúan con factores relacionados con el contexto educativo, entre los que se encuentran los objetivos formativos, las metodologías y sistemas de evaluación empleados por los docentes, haciendo que los discentes muestren cierta preferencia por adoptar un enfoque de aprendizaje determinado en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje, lo que influirá en el resultado escolar final, configurándose como una nueva experiencia que influirá en la actitud del alumno en situaciones de aprendizaje futuras.

En este sentido, siguiendo a Buendía y Olmedo (2003), cabe destacar que autores como Marton & Säljö (1976a,b) concluyen que “los enfoques que el alumnado adopta ante una tarea son variables en función del contenido de la misma y del contexto en el que se produce”; de hecho, se definen como la relación entre alumno, el contexto y la tarea (Biggs et al, 2001). Así, los enfoques de aprendizaje no son una característica personal inmutable; aunque los estudiantes puedan mostrar una cierta preferencia por adoptar un enfoque determinado al menos en un nivel amplio de análisis.

Esta posibilidad de cambio, unida a la preferencia, que indica una cierta estabilidad a corto plazo, implica que los enfoques de aprendizaje pueden describir la forma en la que un alumno se enfrenta a una tarea de aprendizaje determinada en un momento determinado, o bien, puede referirse a la forma en la que el estudiante de manera consistente se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje (Biggs, 1991).

Así, partiendo de que los alumnos suelen mostrar cierta preferencia por adoptar un enfoque de aprendizaje determinado al enfrentarse a la mayoría de sus tareas de aprendizaje, consideramos que los instrumentos de evaluación que nos ofrecen las distintas teorías de esta línea de investigación, pueden ayudar a los docentes a realizar un diagnóstico inicial del grupo de alumnos a los que debe guiar y formar, obteniendo un conocimiento relevante de las características de los discentes, lo que les facilitará la elección de las metodologías docentes más adecuadas para guiarlos hacia la consecución de aprendizajes significativos. Esta función de diagnóstico justifica la relevancia de conocer, de forma comparativa, los enfoques de los distintos grupos de estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre la calidad del aprendizaje de los alumnos y los enfoques de aprendizajes adoptados por estos, los trabajos de autores como Marton, Hounsell y Entwistle (1984) o Biggs (1987), indican que mientras que los enfoques profundo y de logro parecen estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con bajos

niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores, esto último también evidenciado en estudios realizados por Van Rossum y Schenk (1984) y Watkins (1983).

Respecto a otras variables asociadas a diferencias en cuanto al enfoque adoptado, distintos trabajos, (p.e. Byrne, Flood y Willis, 1999; DeLange y Mavondo, 2004; Paver y Gammie, 2005;) analizaron las diferencias asociadas al sexo.

### **3. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN**

Las cuestiones de investigación a las que se pretenda dar respuesta son:

#### **Respecto al instrumento**

- Analizar la fiabilidad (consistencia interna) del instrumento utilizado.
- Obtener evidencias de estabilidad temporal.

#### **Respecto a la muestra**

- Comprobar la existencia de diferencias en los enfoques de aprendizaje de los alumnos en función de la titulación escogida.
- Comprobar la existencia de diferencias para los distintos enfoques de aprendizaje atendiendo a la variable sexo.
- Comprobar la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos y sus enfoques de aprendizaje.

### **4. METODOLOGÍA**

#### **4.1. INSTRUMENTO**

Para llevar a cabo nuestro estudio seleccionamos el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA), que es la adaptación española (Barca, 1999) del cuestionario *Study Process Questionnaire* (SPQ-3F) elaborado por Biggs (1987).

Este instrumento es un cuestionario de autoinforme que consta de 42 ítems a cumplimentar en una escala de likert (1-5), con una estructura de 3x2 (enfoques superficial, profundo y logro x motivo y estrategia). En la tabla 1 se describen de forma resumida los constructos de dicho instrumento.

Tabla 1. Constructos del cuestionario CEPEA

Subescala Escala	Motivo	Estrategia
<b>Enfoque profundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés intrínseco en lo que está aprendiendo. Ve las tareas como interesantes y con implicación personal.</li> <li>• Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados.</li> <li>• Hay una intención clara de comprender.</li> <li>• Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con los conocimientos y experiencias previas, a fin de extraer significados personales.</li> <li>• Fuerte interacción con los contenidos, relacionando los datos con las conclusiones.</li> <li>• La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interacción de ideas y lectura comprensiva.</li> </ul>
<b>Enfoque superficial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumplir los requisitos mínimos de la tarea, trabajar nada más que lo necesario.</li> <li>▪ Miedo al fracaso.</li> <li>▪ Motivación extrínseca.</li> <li>▪ Objeto pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar.</li> <li>▪ Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategia de simple reproducción, es decir, memorización de temas/hechos/procedimientos, sólo para pasar los exámenes.</li> <li>▪ Focalización de la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo. Se centra en la tarea de forma aislada.</li> <li>▪ No extracción de principios a partir de ejemplos.</li> </ul>
<b>Enfoque de logro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de rendimiento: la intención es obtener las notas más altas.</li> <li>• Incrementar el ego y la autoestima.</li> <li>• Intención de sobresalir y de competitividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia está basada en organizar el tiempo y espacio de trabajo, uso de cualquier técnica para conseguir notas más altas.</li> <li>• Uso de exámenes previos para predecir preguntas.</li> <li>• Atención a las pistas sobre criterios de calificación.</li> <li>• Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.</li> </ul>

Adaptado de González et al (2002), pp. 172-173.

## 4.2. PARTICIPANTES

Los datos para este estudio se han obtenido mediante dos muestras que hemos denominado muestra inicial y definitiva, ambas formadas por alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna (en adelante EUO, centro adscrito a la Universidad de Sevilla).

La muestra inicial estaba formada por 70 estudiantes matriculados en Empresariales, distribuidos en dos grupos, alumnos de primer curso y tercer curso, que representan el 61'4% y el 38'6% respectivamente. Por otro lado, la distribución de estos 70 alumnos por sexo es del 70% mujeres y el 30% varones.

En cuanto a la muestra definitiva estuvo formada por 325 participantes distribuidos entre las tres titulaciones (Empresariales, Enfermería y Relaciones Laborales) y cursos (1º, 2º y 3º) impartidos en el centro universitario citado.

La distribución de los participantes de esta muestra atendiendo a la variable titulación indica que los alumnos de Enfermería representan el 54% de la misma, seguido de los alumnos de Empresariales cuya participación supone el 29% y los alumnos de Relaciones Laborales que representan el 17%. Mientras que si atendemos a la variable sexo, el 69% de la muestra son mujeres y el 31% varones, siendo esta proporción estadísticamente similar para las distintas titulaciones.

9

## 4.3. PROCEDIMIENTO

En este punto describimos los procedimientos seguidos para la recogida de datos y para el análisis estadístico realizado.

### 4.3.1. RECOGIDA DE DATOS

El trabajo de campo se realizó en dos fases distintas (estudio piloto y definitivo).

El estudio piloto, realizado mediante la muestra inicial, nos permitió evaluar el tiempo necesario para contestar el cuestionario sin dificultad, así como evaluar la validez aparente (*face validity*) de los ítems y, en su caso modificar la redacción de aquellos que presentasen problemas de interpretación. Se realizaron escasas modificaciones, meramente formales, que no alteraron de forma sustancial la redacción de los ítems.

En una segunda fase utilizamos la muestra definitiva y el cuestionario mejorado. Los datos obtenidos de este estudio son los que nos han permitido responder a la mayor parte de las cuestiones de investigación que han guiado este trabajo.

### 4.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para dar respuesta a las cuestiones de investigación referidas al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, realizamos un análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach)

con los datos obtenidos de la muestra definitiva. La estabilidad temporal del cuestionario se analizó estudiando las correlaciones de las medidas obtenidas sobre un mismo grupo de alumnos en dos momentos temporales (muestra inicial y definitiva).

En cuanto al análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje de adoptados por los alumnos utilizamos un análisis de varianza (ANOVA). La prueba se realiza para cada escala y subescala mediante el estadístico F y el estadístico Welch (más robusto ante violaciones de la asunción de igualdad de varianzas). Para comprobar qué titulaciones diferían entre sí se realiza una prueba *post hoc*, la T2 de Tamhane (prueba de comparaciones múltiples basada en el T-test que, asimismo, es bastante robusta cuando las varianzas no son iguales). Para el análisis de los enfoques de aprendizaje en función de la variable sexo, se optó por la prueba “t” de Student.

En último lugar, analizamos la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos y los enfoques de aprendizaje. Este análisis se basó en el estudio de las correlaciones entre estas variables. En este sentido, teniendo en cuenta que las aplicaciones del cuestionario a los alumnos tuvieron lugar en las aulas dentro del horario lectivo habitual, y que para cada titulación y curso se seleccionó aquella asignatura que siendo de carácter obligatorio, troncal o de formación básica, según el plan de estudios, contaba con un elevado número de alumnos matriculados por primera vez y una mayor asistencia a clase, tomamos como dato representativo del rendimiento académico del alumno la calificación obtenida en la correspondiente asignatura.

Para establecer homogeneidad en cuanto a las calificaciones de las asignaturas (dado que los criterios de calificación, la duración en créditos, las modalidades de evaluación, etc., son distintos), se han normalizado los datos de cada asignatura. Los datos normalizados se han denominado ZNota.

El análisis de correlaciones de las variables indicadas se realizó mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson.

## **5. RESULTADOS**

Para presentar los resultados obtenidos de nuestro estudio, seguiremos el mismo orden de presentación que las cuestiones de investigación que han guiado nuestro trabajo.

### **5.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD**

El análisis de fiabilidad realizado con los datos obtenidos mediante la muestra definitiva, indican que el cuestionario CEPEA muestra una consistencia interna aceptable en la medición de las escalas enfoque profundo (Alpha de Cronbach = 0,746) y de logro (Alpha de Cronbach = 0,706). Sin embargo, dicho cuestionario muestra una baja fiabilidad en la medición de la escala enfoque superficial (Alpha de Cronbach = 0,440) en comparación con la obtenida para las otras dos escalas. Este resultado es consistente con los de la

investigación publicada (Richardson, 2000; Zeegers, 2002) que indican sistemáticamente niveles de fiabilidad más bajos para el enfoque superficial.

## 5.2. ESTABILIDAD TEMPORAL

La realización del estudio piloto (muestra inicial) y el posterior estudio definitivo (muestra definitiva) con un intervalo de un mes, nos permitió realizar un análisis sobre la estabilidad temporal del instrumento seleccionado.

Para evaluar la estabilidad temporal se trabajó con pares de medidas asociadas a los mismos sujetos (obtenidas de estudio piloto y estudio definitivo) y calculando la correlación entre estos pares de variables. El número de individuos que participaron en ambos estudios es de 50.

Tabla 2. Estabilidad temporal. Coeficiente de correlación de Pearson.

ESTUDIO PILOTO		ESTUDIO DEFINITIVO			
		ENFOQUE			
		DE LOGRO II	PROFUNDO II	SUPERFICIAL II	
ENFOQUE	DE LOGRO I	<b>0,696</b>	0,428	0,045	Correlación Sig. (bilateral)
		0,000	0,002	n.s.	
	PROFUNDO I	0,567	<b>0,843</b>	-0,209	
	0,000	0,000	0,145		
	SUPERFICIAL I	-0,074	-0,377	<b>0,591</b>	Correlación Sig. (bilateral)
		n.s.	0,007	0,000	

Los resultados obtenidos indican que el cuestionario CEPEA muestra correlaciones positivas para las distintas escalas (tabla 2), lo que indica que éste permite obtener resultados comparables para mediciones sucesivas. Si bien es destacable que este instrumento proporciona una mayor consistencia temporal para las escalas enfoque de logro y enfoque profundo frente a la proporcionada para el enfoque superficial.

## 5.3. ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En este punto presentamos los resultados del análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos de la EUO. Como se indicó con anterioridad para realizar este análisis estructuramos el trabajo en dos partes, en la primera nos centramos en las posibles

diferencias entre los participantes atendiendo a la variable titulación en una segunda parte en función a la variable sexo.

Debemos destacar que estos contrastes se pudieron realizar de forma separada dado que no existía asociación inicial entre las variables sexo y titulación, lo que nos permitió utilizar técnicas estadísticas univariantes, simplificando el análisis y la interpretación.

### 5.3.1. ENFOQUES DE APRENDIZAJE, DIFERENCIAS ENTRE TITULACIONES

#### 5.3.1.1. ENFOQUE PROFUNDO

El análisis de las diferencias de medias realizados mediante el estadístico F con un nivel de significación de .001 indica la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas para las tres titulaciones, diferencias confirmadas por el estadístico de Welch.

Los resultados indican que los alumnos de Enfermería muestran una mayor predisposición para adoptar un enfoque profundo (media = 50,463) en comparación con los de las titulaciones de Empresariales y Relaciones Laborales, siendo los de Empresariales los que obtienen una media más baja (tabla 3).

En cuanto a la significatividad de las diferencias, analizada mediante la prueba post hoc (tabla 4), a un nivel del 1%, sólo es significativa la diferencia entre las puntuaciones extremas (Empresariales frente a Enfermería). Los alumnos de Relaciones Laborales se sitúan en una posición intermedia que sólo es diferente, en términos estadísticos, de los alumnos de enfermería si se baja el nivel de significación de la prueba hasta el 6'9%.

Tabla 3. Enfoque profundo. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de escala.

<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Welch Sig</b>	<b>F Sig</b>
Empresariales	94	47,096	8,080	7'006 ,001	7'673 ,001
Relaciones Laborales	56	48,304	5,969		
Enfermería	175	50,463	6,546		
Total	325	49,117	7,077		

Tabla 4. Enfoque profundo. Prueba post hoc a nivel de escala.

Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EMP	RL	-1,208	1,154	n.s.	-3,996	1,580
EMP	ENF	-3,367	0,969	0,002	-5,706	-1,028
RL	ENF	-2,159	0,939	0,069	-4,439	0,120

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

A nivel de subescala, los alumnos de las tres titulaciones no son estadísticamente diferentes en cuanto a su *motivación* hacia el estudio que los posicionan en la adopción de un enfoque profundo (tabla 5). Sin embargo, si existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de las tres titulaciones en relación la forma (estrategia) en la que afrontan sus tareas de aprendizaje, y que los describen como alumnos con dicho enfoque.

Tabla 5. Enfoque profundo. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de subescala.

Subescala	Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
<b>MOTIVO</b>	Empresariales	94	24,521	4,571	2,552 ,081	2,784 ,063
	Relaciones Laborales	56	24,982	3,211		
	Enfermería	175	25,714	4,004		
	Total	325	25,243	4,079		
<b>ESTRATEGIA</b>	Empresariales	94	22,574	4,632	9,301 ,000	10,234 ,000
	Relaciones Laborales	56	23,321	3,819		
	Enfermería	175	24,749	3,453		
	Total	325	23,874	3,999		

Así, los resultados sugieren que las diferencias observadas en el enfoque profundo se deben, básicamente, al componente estrategia. Por tanto, los alumnos de Enfermería tienen una mayor predisposición a relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos y experiencias previas, a relacionar el material a estudiar con situaciones reales en las que ese material puede ser útil, así como a emplear tiempo extra para profundizar en los temas nuevos. Estas diferencias de estrategia son significativamente distintas (Tabla 6) de sus compañeros de empresariales ( $p < 1\%$ ) de relaciones laborales ( $p < 5\%$ ).

Tabla 6. Enfoque profundo. Prueba post hoc a nivel de subescala.

Subescala	(I) Titulo	(J) Titulo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
MOTIVO	EMP	RL	-0,461	0,637	n.s.	-2,001	1,079
	EMP	ENF	-1,193	0,560	n.s.	-2,544	0,158
	RL	ENF	-0,732	0,525	n.s.	-2,004	0,540
ESTRATEGIA	EMP	RL	-0,747	0,699	n.s.	-2,437	0,943
	EMP	ENF	-2,174	0,544	0,000	-3,489	-0,860
	RL	ENF	-1,427	0,573	0,044	-2,823	-0,031

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

### 5.3.1.2. ENFOQUE SUPERFICIAL

En el caso de la escala *enfoque superficial*, el análisis de las diferencias de medias indica la existencia de diferencias significativas a nivel de escala ( $p < 1\%$ ) entre las medias obtenidas para las tres titulaciones (tabla 7), así como a nivel de subescala (tabla 9).

A nivel de escala, los alumnos con una mayor puntuación en enfoque superficial (tabla 7) son los de Empresariales (media = 50,851) y, de nuevo, en el extremo contrario se posicionan los alumnos de Enfermería (media = 46,783).

La prueba post hoc (tabla 8) muestra que la diferencia de medias entre los alumnos de Enfermería y Empresariales, así como la de los primeros con los de Relaciones Laborales son estadísticamente significativas. Mientras que los alumnos de Empresariales y Relaciones Laborales no son estadísticamente diferentes en su predisposición por adoptar un enfoque superficial.

Tabla 7. Enfoque superficial. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de escala.

Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
Empresariales	94	50,851	5,611	17,246 ,000	17,136 ,000
Relaciones Laborales	56	49,946	5,626		
Enfermería	175	46,783	5,951		
Total	325	48,505	6,082		

Tabla 8. Enfoque superficial. Prueba post hoc a nivel de escala.

Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EMP	RL	0,905	0,949	n.s.	-1,394	3,203
EMP	ENF	4,068	0,733	0,000	2,303	5,833
RL	ENF	3,164	0,876	0,001	1,035	5,292

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

Por otro lado, centrandó nuestra atención en los alumnos que se posicionan en las puntuaciones extremas, podemos observar que los alumnos de Empresariales y Enfermería, son diferentes en cuanto a su motivación hacia el estudio y la forma de enfrentarse a la tarea, pues a nivel de subescalas las diferencias de medias de estos grupos son estadísticamente significativas (tabla 10).

Respecto a los alumnos de Relaciones Laborales, podríamos decir que para el enfoque superficial se sitúan en una posición intermedia, si bien son estadísticamente diferentes a los alumnos de Enfermería en cuanto a su motivación hacia el estudio (tabla 10).

Tabla 9. Enfoque superficial. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de subescala.

Subescala	Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
<b>MOTIVO</b>	Empresariales	94	29,011	3,515	11,611 ,000	11,256 ,000
	Relaciones Laborales	56	28,589	3,399		
	Enfermería	175	26,766	4,381		
	Total	325	27,729	4,113		
<b>ESTRATEGIA</b>	Empresariales	94	21,840	3,287	9,614 ,000	9,163 ,000
	Relaciones Laborales	56	21,357	3,910		
	Enfermería	175	20,017	3,498		
	Total	325	20,775	3,601		

Tabla 10. Enfoque superficial. Prueba post hoc a nivel de subescala.

Subescala	Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
<b>MOTIVO</b>	EMP	RL	0,421	0,581	n.s.	-0,986	1,829
	EMP	ENF	2,245	0,491	0,000	1,064	3,426
	RL	ENF	1,824	0,562	0,005	0,462	3,185
<b>ESTRATEGIA</b>	EMP	RL	0,483	0,623	n.s.	-1,029	1,996
	EMP	ENF	1,823	0,430	0,000	0,788	2,858
	RL	ENF	1,340	0,586	0,072	-0,086	2,766

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

### 5.3.1.3. ENFOQUE DE LOGRO

Para esta escala, el análisis de las diferencias de medias también indica la existencia de diferencias significativas por titulaciones (tabla 11).

Tabla 11. Enfoque de logro. Descriptivos y prueba ANOVA.

Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig	F Sig
Empresariales	94	48,862	7,323	4'507 ,013	4'558 ,011
Relaciones Laborales	56	49,179	7,546		
Enfermería	175	46,526	7,267		
Total	325	47,658	7,412		

Observando las medias de cada titulación, podemos destacar que los alumnos de Relaciones Laborales son los que obtienen una puntuación más alta, seguidos de los de Empresariales. El valor más bajo lo obtienen los de Enfermería, que presentan una media significativamente distinta de los otros dos grupos (tabla 12).

Tabla 12. Enfoque de logro. Prueba post hoc para la escala enfoque de logro.

Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EMP	RL	-0,317	1,260	n.s.	-3,371	2,737
EMP	ENF	2,336	0,934	0,039	0,086	4,586
RL	ENF	2,653	1,148	0,068	-0,141	5,447

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

Por otro lado, podemos observar que existen diferencias significativas por titulaciones para la subescala motivo de logro (tabla 13), mientras que para la subescala estrategia de logro los alumnos de las tres titulaciones no muestran diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la significatividad de las diferencias, analizada mediante la prueba post hoc (tabla 14), para la subescala motivo de logro, podemos observar que son significativas las diferencias entre los alumnos de Enfermería y los alumnos pertenecientes a las otras dos titulaciones, mientras que no existen diferencias entre pares de titulaciones para la subescala estrategia de logro.

17

Tabla 13. Enfoque de logro. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de subescala.

Subescala	Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
<b>MOTIVO</b>	Empresariales	94	23,064	5,487	5,875 ,004	5,786 ,003
	Relaciones Laborales	56	23,429	4,820		
	Enfermería	175	21,309	4,850		
	Total	325	22,182	5,111		
<b>ESTRATEGIA</b>	Empresariales	94	25,798	3,975	0,753 n.s.	0,744 n.s.
	Relaciones Laborales	56	25,750	4,605		
	Enfermería	175	25,217	4,096		
	Total	325	25,477	4,150		

Tabla 14. Enfoque de logro. Prueba post hoc a nivel de subescala.

Subescala	Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
<b>MOTIVO</b>	EMP	RL	-0,365	0,857	n.s.	-2,439	1,710
	EMP	ENF	1,755	0,674	0,030	0,129	3,381
	RL	ENF	2,120	0,741	0,016	0,318	3,922
<b>ESTRATEGIA</b>	EMP	RL	0,048	0,739	n.s.	-1,747	1,843
	EMP	ENF	0,581	0,514	n.s.	-0,657	1,818
	RL	ENF	0,533	0,689	n.s.	-1,145	2,211

### 5.3.2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE, DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO

Los resultados de este análisis a nivel de escalas (tabla 15) indican que las mujeres tienden a puntuar ligeramente más alto que los hombres en la escala de enfoque profundo y ligeramente más bajo en el de logro, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Sin embargo, sí existen diferencias significativas para el enfoque superficial (tabla 15). Respecto a éste podemos observar como el grupo de alumnos muestran una media mayor que el grupo de alumnas, por lo que podríamos decir, que los varones suelen mostrar una mayor predisposición a adoptar un enfoque superficial que las mujeres.

Por otro lado, analizando esta diferencia entre el grupo de alumnos y alumnas a nivel de subescala (tabla 16), ambos grupos no muestran diferencias significativas en cuanto a la motivación hacia el estudio que los hacen posicionarse con un enfoque superficial, pero si son estadísticamente diferentes en la predisposición para adoptar estrategias de aprendizaje características de este enfoque, siendo el grupo de alumnos los que obtienen una puntuación mayor (media = 21,459) frente a al grupo de alumnas (media = 20,453).

En cuanto al enfoque de logro, si bien a nivel de escala, no existían diferencias significativas entre ambos grupos, a nivel de subescala motivo y estrategia (tabla 16), existen diferencias estadísticamente significativas.

En este sentido, los resultados obtenidos mediante la prueba “t” de Student a nivel de subescala, indican que el los alumnos, con una mayor puntuación para la subescala motivo de logro (media = 23,908) que las alumnas (media = 21,390), muestran una actitud más competitiva, así como una mayor intención de sobresalir en sus estudios a través de la obtención de calificaciones altas que les permitan escoger los mejores trabajos cuando acaben la carrera (fuerte motivación externa).

Sin embargo, en el componente estrategia, destacan las alumnas (media = 26,018) frente a los alumnos (media = 24,327), por lo que las mujeres suelen mostrar una mayor predisposición que los varones para adoptar estrategias de aprendizaje enfocadas a la obtención de calificaciones altas, basadas en organizar el tiempo y espacio de trabajo, así como el uso de cualquier técnica para conseguirlas (completar los apuntes para la mayoría de las asignaturas, terminar de hacer todos los trabajos tan pronto como sea posible, repasar con regularidad cuando el examen está próximo...).

Tabla 15. Descriptivos y Estadístico t a nivel de escala según sexo.

Enfoque	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Estadístico t Sig.
<b>PROFUNDO</b>	Varón	98	48,929	6,473	-0,311
	Mujer	223	49,197	7,393	n.s.
<b>SUPERFICIAL</b>	Varón	98	49,551	5,487	2,079
	Mujer	223	48,036	6,231	,038
<b>DE LOGRO</b>	Varón	98	48,235	7,453	0,916
	Mujer	223	47,408	7,448	n.s.

19

Tabla 16. Descriptivos y Estadístico t a nivel de subescala según sexo.

Enfoque	Subescala	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Estadístico t Sig.
<b>PROFUNDO</b>	Motivo	Varón	98	25,102	3,781	0,382	-0,390
		Mujer	223	25,296	4,243	0,284	n.s.
	Estrategia	Varón	98	23,827	3,775	0,381	-0,153
		Mujer	223	23,901	4,125	0,276	n.s.
<b>SUPERFICIAL</b>	Motivo	Varón	98	28,092	3,227	0,326	1,028
		Mujer	223	27,583	4,405	0,295	n.s.
	Estrategia	Varón	98	21,459	3,524	0,356	2,324
		Mujer	223	20,453	3,594	0,241	,021
<b>DE LOGRO</b>	Motivo	Varón	98	23,908	5,040	0,509	4,155
		Mujer	223	21,390	4,983	0,334	,000
	Estrategia	Varón	98	24,327	4,352	0,440	-3,407
		Mujer	223	26,018	3,980	0,266	,001

#### 5.4. RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Este análisis se ha realizado teniendo en cuenta sólo los estudiantes de FICO. Los resultados (tabla 17) indican que existe asociación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la puntuación obtenido en el enfoque profundo (Coef. de Pearson = 0,237, p: 0.031) y de logro (Coef. de Pearson = 0.231, p: 0.036) con la nota lograda en las asignaturas. Sin embargo, no existe asociación significativa entre el enfoque superficial. Estos resultados son consistentes con los presentados por Chamorro-Premuzic y Furnham (2008).

En el mismo análisis se comprobó la existencia de relaciones entre un indicador de rendimiento previo (la nota obtenida en selectividad) y la calificación posterior. Los resultados indican un nivel de asociación fuerte y significativo (Coef. de Pearson = 0,496, p: 0,016). Este resultado es consistente con los publicados por autores como Duff (2004) y Duff, Boyle, Dunleavy y Ferguson (2004) y con el reciente estudio de Pons, Arquero y Donoso (2012), en cuyos estudios se constata que la variable que mejor predice el rendimiento académico de los alumnos es el rendimiento académico previo.

Tabla 17. Rendimiento académico de los alumnos, enfoque de aprendizaje, experiencia educativa previa y el sexo. Coeficiente de correlación de Pearson.

<i>Correlaciones</i>		Nota-Selec	Enfoque de Logro	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
ZNota	Coeficiente	0,496	0,231	0,237	0,052
	Sig. (bilateral)	0,016	0,036	0,031	n.s.
Nota-Selec	Coeficiente		0,325	0,324	-0,170
	Sig. (bilateral)		n.s.	n.s.	n.s.
Enfoque de Logro	Coeficiente			0,592	0,166
	Sig. (bilateral)			0,000	n.s.
Enfoque Profundo	Coeficiente				-0,102
	Sig. (bilateral)				n.s.
	N	25	93	93	93

## 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

### 6.1. CONCLUSIONES

El orden de presentación de las conclusiones será el mismo que se ha utilizado para la presentación de los resultados. En primer lugar, se recapitulan las conclusiones obtenidas en relación al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento utilizado y en segundo lugar se abordan las conclusiones derivadas del análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos de la EUO.

#### 6.1.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

- El cuestionario CEPEA muestra una aceptable consistencia interna en la medición de las escalas enfoque profundo y de logro, mientras que para la medición de la escala enfoque superficial muestra una baja fiabilidad al compararla con la obtenida para las otras dos escalas.
- Las correlaciones positivas entre las mediciones realizadas en dos momentos temporales son altas y estadísticamente significativas, por lo que existen evidencias que apoyan la comparabilidad de los resultados en mediciones sucesivas y por tanto que las mediciones realizadas mediante este instrumento son consistentes a lo largo del tiempo.
- Debido a la baja fiabilidad y estabilidad temporal del cuestionario en la medición de la escala enfoque superficial, recomendamos para la evaluación de dicha escala el uso de otro cuestionario con mejores propiedades psicométricas, ó adaptar los ítems del cuestionario original con el objeto de mejorar las propiedades psicométricas del mismo para dicha escala.

#### 6.1.2. ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos, para la muestra definitiva, atendiendo a la variable titulación, indicó que los alumnos que obtienen unos valores más acordes con la consecución de un aprendizaje significativo son los de Enfermería y los peor situados los de Empresariales, quedando de relaciones laborales en un punto intermedio.

En este sentido los alumnos de Empresariales muestran una mayor motivación extrínseca por el aprendizaje tendiendo a emplear estrategias de aprendizaje basadas en la memorización con el principal objetivo de superar los exámenes. Mientras que los alumnos de Enfermería muestran una mayor implicación en el proceso de aprendizaje (interés intrínseco en lo que están aprendiendo) y tienden a emplear estrategias de aprendizaje basadas en la comprensión de los contenidos.

En cuanto al enfoque de logro, relacionado con motivaciones externas y la búsqueda de una calificación alta como estrategia, son los alumnos de Enfermería los que obtienen una puntuación más baja. Este resultado puede explicarse por ser una carrera claramente

vocacional, más dirigida a la obtención del conocimiento (puntuaciones en el enfoque profundo alto) que de calificaciones altas.

En relación al análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos atendiendo a la variable sexo, indicó que no existían diferencias significativas entre ambos sexos para el enfoque profundo y enfoque de logro, aunque las mujeres tienden a puntuar ligeramente más alto que los hombres en la escala de enfoque profundo y ligeramente más bajo en el de logro. Sin embargo, sí existen diferencias significativas para el enfoque superficial, en el que el grupo de alumnos muestra una media mayor que el grupo de alumnas, por lo que podríamos decir, que los varones suelen mostrar una mayor predisposición a adoptar un enfoque superficial que las mujeres.

En cuanto a la relación de los enfoques con el rendimiento académico de los alumnos, encontramos relaciones significativas entre la nota obtenida en las asignaturas y los enfoques de logro y profundo. No existen, sin embargo, asociación entre el rendimiento y el enfoque superficial. De forma consistente con estudios previos, la variable representativa del rendimiento previo de los alumnos (nota de selectividad), es la que mejor predice el rendimiento posterior de los alumnos.

## 6.2. LIMITACIONES

El trabajo realizado en la presente investigación no está exento de ciertas limitaciones, entre las que destacamos las siguientes:

- Nuestro trabajo se ha desarrollado en un único centro de estudios de nivel universitario, por lo que los resultados obtenidos están limitados a este ámbito de estudio y la posible generalización de los resultados y conclusiones debe realizarse con cautela. En este sentido, no podemos determinar si utilizando una muestra mayor y compuesta por alumnos de distintos centros y niveles educativos, obtendríamos los mismos resultados.
- Aunque se estimó el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario, debemos tener en cuenta que la aplicación del mismo requiere un tiempo adicional para la explicación de las características e instrucciones para su realización, cuestión que, en cierta medida, preocupó a los profesores que nos han ayudado en esta tarea, pues los cuestionarios fueron aplicados dentro del horario habitual de clase.

Estas limitaciones determinan en gran parte las posibilidades de investigaciones futuras utilizando el mismo enfoque que el que se plantea en esta investigación.

## 6.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, mediante una muestra mayor (incluyendo distintos centros universitarios y distintas titulaciones).a la utilizada en nuestro estudio definitivo se podría comprobar si se mantienen los resultados obtenidos respecto al grado de fiabilidad y estabilidad temporal del cuestionario CEPEA. Para ello consideramos oportuno que esta nueva muestra esté

compuesta por alumnos de distintos centros universitarios y distintas titulaciones. En una fase posterior, podría utilizarse con alumnos de otros niveles educativos.

A partir de los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos, una línea de investigación clave es la elaboración de un cuestionario corto que presente unas características psicométricas adecuadas (fiabilidad y validez) y que pueda constituir una herramienta útil y de fácil aplicación.

Una de las bondades señaladas en este trabajo en relación al uso de los instrumentos de análisis de los enfoques de aprendizaje es su utilidad para evaluar los resultados de programas de mejora de enseñanza. Por ello, el análisis mediante instrumentos de evaluación de enfoques de aprendizaje del éxito del uso nuevas metodologías docentes, entendido como la adopción de un enfoque profundo por parte de los alumnos se constituiría como una posible línea de investigación.

Como continuación de la línea anterior, se plantea el análisis de la relación existente entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la auto-confianza académica.

## 7. REFERENCIAS

Arquero J.L. y Donoso J.A. (2008). "Conociendo a nuestros estudiantes de contabilidad: sus estilos y enfoques de aprendizaje". I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Wiston.

Barca Lozano, A. (1999). *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario*. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Biggs, J.B. (1970). "*Faculty patterns in study behavior*". *Australian Journal of Psychology*, vol. 22, nº 1, pp. 161-174.

Biggs, J.B. (1978). "Individual and group differences in study process". *British Journal Educational Psychology*, nº 48, pp. 266-279.

Biggs, J.B. (1985). "The role of metalearning in study processes". *British Journal Educational Psychology*, nº 55, pp. 485-212.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studing*. Hawthorn: Australian council for Educational Research.

Biggs, J.B. (1991). "Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies". *Educational Research Journal*, nº 6, pp. 27-39.

Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology*, nº 71, pp. 133-149.

Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). "Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 2, pp. 371-386.

Byrne, M, Flood, B. y Willis, P. (1999). Approaches to Learning of Irish Students Studying Accounting. DCU Business School. Research Paper Series nº 36.

Chamorro-Premuzic, T y Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*. 44, 1596–1603

Curry, L. (1983). An organizational learning styles theory and constructs. Ann Arbor. Michigan: ERIC.ED 235485.

DeLange, P y Mavondo, F (2004). Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students. *Accounting Education*, Volume 13, Number 4. pp. 431-448

Duff, A. (2004). "The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education". *Active Learning in Higher Education*, vol. 5(1), pp. 56-72.

Duff, A, Boyle, E, Dunleavy, K y Ferguson, J. (2004), The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*.36, 1907-1920.

González Pienda, J.A., González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J.C. y Valle Arias, A. (Coordinadores) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide.

Entwistle, N.J. (1979). "Stages. Levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking". *Educational Review*, nº 31, pp. 123-132.

Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London. Croom Helm.

Entwistle, N.J., Tait, H., McCune, V. (2000). "Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups an context. *European Journal of The Psychology of Education*, vol 15, nº 1, pp. 33-48.

Fox, R., McManus, I.C., Winder, B. (2001). "The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis". *British Journal of Educational Psychology*, nº 71, pp. 511-530.

Janssen, P.J. (1996). "*Studaxology: the expertise students need to be effective in higher education*". Higher Education, vol. 31, nº 1, pp. 117-141.

Kember, D.; Charlesworth, M.; Davies, H.; McKay, J. y Scott, V. (1997). "Evaluating the effectiveness of educational innovations: using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs". *Studies in Educational Evaluation*, vol.23, nº 2, pp. 141-157.

Marton, F. & Säljö, R. (1976a). "On qualitative differences in learning. I-Outcome and process". *British Journal Educational Psychology*, nº 46, pp 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process. *British Journal Educational Psychology*, nº 46, pp. 115-127.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior. MEC.

Pons, D., Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (2012) Distance learning and academic performance in accounting: a comparative study of the effect of the use of videoconferencing. *Revista de Contabilidad, RC-SAR*. Vol: 15-2, 195-210.

Richardson, J.T.E. (2000). *Researching Student Learning: Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*, SRHE and Open University Press.

Valle Arias, A., González Cabanach, J, Nuñez Pérez, J.C., Suárez Riveiro, J.M., Piñeiro Aguin, I., Rodríguez Martínez, S. (2000). "*Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*". *Psicothema*, vol. 12, nº 13, pp. 368-375.

Van Rossum, E.J., Schenk, S.M. (1984). "*The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome*". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, pp. 73-83.

Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. "*Instructional Science*", vol 12, pp. 49-58.

Zeegers, P. (2002). "A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-RSQ)". *Higher Education Research & Development*, vol. 21, nº 1, pp 73-91.