

## ***Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenecen sus enfoques de aprendizaje a un continuo? (1)***

Ana Belén GARCÍA BERBÉN  
Jesús DE LA FUENTE ARIAS  
Fernando JUSTICIA JUSTICIA  
María del Carmen PICHARDO MARTÍNEZ

Universidad de Almería  
Universidad de Granada

### Correspondencia:

Ana Belén García Berbén  
Jesús de la Fuente Arias

Facultad de Humanidades  
y Ciencias de la Educación,  
Universidad de Almería

Carretera Sacramento s/n,  
E-04120, La Cañada de San  
Urbano, Almería  
Tel. 95 82 496 58

Fernando Justicia Justicia  
M. del Carmen Pichardo Martínez

Facultad de Ciencias de la  
Educación, Universidad de  
Granada

Campus de Cartuja s/n, E-18071,  
Granada

E-mails: berben@ugr.es  
jfuentes@ual.es  
justicia@ugr.es,  
pichardo@ugr.es

Recibido: 15 de abril de 2005  
Aceptado: 25 de octubre de 2005

### **RESUMEN**

Este estudio pretende conocer el enfoque de aprendizaje del alumnado de magisterio y psicopedagogía (N=215) de la Universidad de Granada, y comprobar si éstos enfoques pertenecen o no a un continuo. Los datos se obtienen del *revised two-factor study process questionnaire* (BIGGS, KEMBER & LEUNG, 2001) traducido y adaptado por De la Fuente y Martínez (2003). Los resultados muestran un porcentaje similar de alumnado que adopta el enfoque profundo y superficial predominantemente, pero la mayoría del alumnado no puede clasificarse en ninguno de los enfoques estudiados, presentando unas características motivacionales y estratégicas interesantes para la enseñanza con los créditos ECTS.

**PALABRAS CLAVE:** Procesos de estudio, Enfoques de aprendizaje, Educación superior

## ***Analysis of trainee teachers' learning: are their learning approaches in a continuum? (1)***

### **ABSTRACT**

This study aims to unveil students' learning approaches (N=215) at the University of Granada, and at verifying if these approaches are in a continuum. The data are obtained from the *revised two-factor study process questionnaire* (BIGGS, KEMBER & LEUNG, 2001), translated and adapted by De la Fuente y Martínez (2003). The results show that the percentage of students who adopt a predominantly deep approach is similar to the percentage who adopt a predominantly superficial approach; however, most students cannot be classified in any of the learning approaches analysed. They thus present interesting motivational and strategical characteristics for teaching based upon ECTS credits.

**KEYWORDS:** Study processes, Learning approaches, Higher education

### ***Enfoques de aprendizaje***

La investigación de los procesos de estudios posee una gran tradición desde que surgiera la perspectiva cognitiva. Sin embargo, en el seno de esta perspectiva son varios los caminos que ha tomado la investigación destinada a conocer cómo aprenden los estudiantes de diversos ámbitos educativos. Entre las diferentes líneas de investigación se encuentra la teoría denominada *student's approach to learning* (SAL), que se interesa por los procesos y predisposiciones de los estudiantes hacia el estudio.

Marton & Säljö (1976a y b) son los pioneros de esta nueva línea de investigación, que ha sido fundamentalmente desarrollada en el continente europeo. Estos autores dan un giro a la investigación centrada en el aprendizaje académico, proponiendo planteamientos diferentes a los utilizados hasta ese momento. Estos planteamientos se caracterizan principalmente por estudiar el aprendizaje desde la perspectiva de los aprendices y no desde la perspectiva del investigador. Este cambio de perspectiva se encuentra íntimamente relacionado con la importancia que se le otorga a las demandas de la tarea y del contexto. Otra de las características a destacar es el paradigma en el que se enmarcan, de tipo cualitativo, en contraposición con la mayoría de las investigaciones que se habían realizado hasta ese momento (HERNÁNDEZ PINA, 1996, 1997; PORTO, 1997).

Las primeras investigaciones realizadas a este respecto, aportan dos conclusiones determinantes para el desarrollo de este nuevo marco teórico. Por una parte, los procesos de aprendizaje podían ser agrupados en dos tipos diferentes, y por

otra, había un componente intencional que provocaba diferencias en el proceso adoptado por los estudiantes. Tras estos hallazgos, Marton & Säljö (1984) crean dos conceptos nuevos para referirse a los procesos de estudio de los estudiantes, “enfoque profundo” y “enfoque superficial”.

Posteriormente y siguiendo los postulados establecidos por Marton & Säljö, otros grupos de investigación encabezados por Entwistle (Gran Bretaña) & Biggs (Australia), estudian los enfoques de aprendizaje. Ambos grupos comparten muchos de sus planteamientos, sin embargo, estudian los enfoques de aprendizaje con una naturaleza diferente. En nuestro estudio partimos de los postulados que defiende Biggs (1979, 1985, 1988, 1993, 2001) basándose en los resultados de sus investigaciones.

Biggs comienza sus indagaciones en los procesos de estudio desde la teoría del procesamiento de la información, cambiando progresivamente a adoptar los planteamientos de los enfoques de aprendizaje. Esta procedencia influye en algunos de los proyectos que este autor realiza y que serán determinantes en sus conclusiones. Algunas de estas influencias se concretan principalmente en la definición del enfoque como el compuesto de dos componentes: motivacional y estratégico, y la operacionalización de los enfoques de aprendizaje. De este modo, Biggs (1988, 185) define los enfoques de aprendizaje como “procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales”.

Biggs (1979) y Entwistle (1988) añaden una tercera dimensión de los procesos de estudios de los estudiantes universitarios. Esta nueva dimensión recibe diferentes nombres. De un lado, Entwistle (1988) la denomina “strategic”, y de otro lado, Biggs (1979) la designa “achieving”. Este último a sido traducido al castellano como “de logro” (VALLE & AL., 1997) y como “de alto rendimiento” (HERNÁNDEZ PINA, 1993). Con respecto a estas tres dimensiones, un objetivo ha sido identificar y describir las tres dimensiones que caracterizan la forma habitual y consistente en que los estudiantes universitarios se enfrentan a la tarea. Estas dimensiones se denominan: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque estratégico o de logro.

### ***Tipos de enfoques e instrumentos de medida***

Cada uno de los enfoques de aprendizaje estudiados por Biggs (1978, 1985, 1993) se compone de una motivación y un tipo de estrategia que los diferencia de los otros dos (Tabla 1). Con estos supuestos, dos son las líneas

de investigación subyacentes. Por una parte, aquellos autores interesados en comprobar la congruencia entre motivo y estrategia de cada enfoque (BIGGS, 1978; HERNÁNDEZ PINA, GARCÍA, MARTÍNEZ, HERVÁS & MAQUILÓN, 2002; KEMBER & LEUNG, 1998; VALLE & AL., 1997), y por otra, aquellos que se centran en estudiar la relación entre los tres enfoques (BIGGS, 1978; BIGGS, KEMBER & LEUNG, 2001; KEMBER & LEUNG, 1998; KEMBER, WONG & LEUNG, 1999). Estas líneas se desarrollan utilizando el cuestionario construido por Biggs (1987), *Study Process Questionnaire (SPQ)*, que ha sido traducido y adaptado al contexto español por Hernández Pina (1993) y Porto (1994). El SPQ se compone de 43 ítems, agrupados en seis subescalas: estrategias profunda, superficial, de logro y sus correspondientes motivos. A su vez estas subescalas se unen para dar tres enfoques: profundo, superficial y de logro.

TABLA 1 - Enfoques y sus componentes (Adaptado de BIGGS, KEMBER & LEUNG, 2001, p.135)

	<b>Superficial</b>	<b>Profundo</b>	<b>de Logro</b>
<b>Motivo</b>	Miedo a fracasar	Interés intrínseco	Logro
<b>Estrategia</b>	Metas concretas, aprendizaje memorístico	El mayor significado	Uso efectivo de tiempo y espacio

Las investigaciones dirigidas a estudiar las relaciones y congruencia entre los componentes de los enfoques y los enfoques entre sí, han obtenido entre otras conclusiones, que los enfoques superficial y profundo son de naturaleza diferente al enfoque de logro (BIGGS, 1987, 1988, 1993; ENTWISTLE, 1988), mientras los enfoques profundo y superficial poseen un componente estratégico en sí mismo, que se refiere a aquellas estrategias cognitivas que los estudiantes utilizan al abordar la tarea; el enfoque de logro posee un componente estratégico dirigido más a la planificación, cómo los estudiantes organizan el tiempo y espacio para realizar las tareas.

La naturaleza diferente del enfoque de logro provoca que éste se encuentre altamente relacionado con el enfoque profundo, determinándose por ello los “enfoques compuestos de aprendizaje” (BIGGS, 1987). Estos compuestos se encuentran definidos por una motivación de logro, y una estrategia superficial en el caso del ‘enfoque superficial-logro’, mientras que el ‘enfoque profundo-logro’ se compone de las dos motivaciones (de logro y profunda), y de las dos estrategias (de logro y profundo). Estos compuestos han sido verificados en diferentes contextos (BIGGS, 1987; PORTO, 1994), sin embargo, otros estudios muestran

resultados diferentes y en ocasiones contradictorios (HERNÁNDEZ PINA & AL., 2002, VALLE & AL., 1997).

Simultáneamente a los resultados obtenidos sobre los tipos y compuestos de enfoques, otros estudios se han dirigido a incluir los enfoques de aprendizaje que adoptan los universitarios en un continuo, en el que los enfoques profundo y superficial ocupan sus extremos (KEMBER, 1996, 2000). Dicho continuo se establece según el grado y tipo de motivación o intención con que el alumnado se enfrenta a la tarea y las estrategias que utiliza:

1. *Superficial*: el estudiante está motivado a aprender extrínsecamente, sin intención alguna de comprender la materia. Utiliza para ello estrategias de memorización que llevan a un aprendizaje mecánico. Mantiene una concepción cuantitativa del aprendizaje, en la que es necesaria la repetición.
2. *Intermedio 1*: la motivación con que se enfrenta el estudiante a la tarea es fundamentalmente extrínseca. Y las estrategias que utiliza son de memorización, ayudándose de la comprensión necesaria para memorizar. Su concepción del aprendizaje es cuantitativa, sin embargo, considera que el aprendizaje necesita no sólo de la repetición, sino también y en menor medida de la construcción.
3. *Comprensión y memorización*: la motivación es tanto extrínseca como intrínseca. Las estrategias utilizadas buscan la comprensión del material pero con el compromiso de memorizar. Posee una concepción del aprendizaje cuantitativa, y considera que es necesario un equilibrio de repetición y construcción para conseguir el aprendizaje.
4. *Intermedio 2*: la motivación es fundamentalmente intrínseca. Utiliza estrategias de memorización tras lograr la comprensión. Su concepción del aprendizaje es cualitativa, es decir, se trata de la repetición y de la construcción del material en mayor medida.
5. *Profundo*: la motivación del estudiante es intrínseca, por lo que las estrategias se dirigen a la comprensión de la tarea. Considera que el aprendizaje se alcanza con la construcción y revisión del material a aprender.

A la vista de los resultados de unas y otras investigaciones, se cuestionan las tres dimensiones del aprendizaje definidos por Biggs (1978). Los resultados de la investigación de Kember, Wong & Leung (1999), aconsejan la reducción a dos dimensiones, provocando la construcción de un nuevo instrumento de medida que Biggs, Kember & Leung (2001) denominan *Revised two-factor Study Process*

*Questionnaire (R-SPQ-2F)*. En esta nueva versión se reducen los 43 ítems, las tres escalas y las seis subescalas del SPQ, a 20 ítems, dos escalas y cuatro subescalas. Dichas escalas corresponden a los enfoques de aprendizaje. La versión adaptada al castellano (DE LA FUENTE & MARTÍNEZ, 2003) es la utilizada en nuestro estudio.

La versión revisada del SPQ es utilizada en diferentes investigaciones, dirigidas principalmente a estudiar sus características psicométricas. La mayoría de estos trabajos obtiene resultados satisfactorios con poblaciones de diferentes nacionalidades (BIGGS & AL., 2001; HARRIS, WICKLINE & ILIESCU, 2004; HERNÁNDEZ PINA & AL., 2002; LEUNG & CHAN, 2001; PILCHER, 2002).

### **Objetivo**

Con este trabajo pretendemos, por un lado, identificar el tipo de enfoque que poseen los estudiantes de educación de la Universidad de Granada y analizar las características de los procesos de estudios utilizados por éstos. Por otro lado, estamos interesados en comprobar si las características de los enfoques utilizados por los participantes, son propias de enfoques puros o si por el contrario, pertenecen a un continuo.

### **Participantes**

La muestra está compuesta por 215 estudiantes de los primeros cursos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El 53,5% (N=115) de los estudiantes se encuentra matriculados en la Titulación de Magisterio, y el 46,5% (N=100) de los estudiantes en la de Psicopedagogía. El 82,8% (N=178) de los participantes son mujeres y el 17,2% (N=37) son hombres. Poseen un rango de edad de 18-47 años, con una media de 23 (dt=4,5) años.

### **Instrumento**

En el estudio se ha utilizado el Cuestionario de Procesos de Estudios Revisado-2 Factores, traducido y adaptado al castellano por De la Fuente & Martínez (2003) del *revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F)*, construido por Biggs & AL. (2001). Dicha medida que consta de 20 ítems, pretende conocer dos enfoques de aprendizaje (profundo-superficial) que adoptan los estudiantes universitarios. Las respuestas se realizan sobre una escala de tipo Likert desde 1 (Nunca o rara vez) a 5 (siempre o casi siempre). El cuestionario está integrado por

cuatro subescalas que al ser sumadas arrojan las puntuaciones de los participantes en cada uno de los enfoques y sus componentes:

- Enfoque profundo se obtiene de la suma de:
- Motivación profunda: 1+5+9+13+17
- Estrategia profunda: 2+6+10+14+18
- Enfoque superficial se obtiene de la suma de:
- Motivación superficial: 3+7+11+15+19
- Estrategia superficial: 4+8+12+16+20

El análisis de las características psicométricas de nuestros datos arroja resultados similares a los obtenidos en otras investigaciones (BIGGS & AL., 2001; LEUNG & CHAN, 2001). El coeficiente alpha de Cronbach de las escalas de los enfoques, obtiene un alpha de 0,78 para el enfoque profundo y 0,76 para el enfoque superficial. Por otra parte, se ha estudiado la congruencia entre las subescalas de un mismo enfoque y entre las subescalas de distintos enfoques mediante la prueba de Correlación de Pearson. Los resultados muestran que las subescalas son congruentes en el mismo enfoque y correlacionan negativamente con las del otro enfoque (Tabla 2).

TABLA 2 - Correlaciones entre subescalas del mismo y de distinto enfoque (\*\*p=0,01).

<b>Subescalas</b>	<b>Motivación Profunda</b>	<b>Estrategia Profunda</b>	<b>Motivación Superficial</b>	<b>Estrategia Superficial</b>
<b>Motivación Profunda</b>	1	0,654**	-0,396**	-0,362**
<b>Estrategia Profunda</b>	-	1	-0,464**	-0,448**
<b>Motivación Superficial</b>	-	-	1	0,662**
<b>Estrategia Superficial</b>	-	-	-	1

### **Resultados**

El análisis descriptivo de los resultados arroja que las subescalas de motivación profunda (X=16,27; dt=3,07) y estrategia profunda (X=15,28; dt=3,18) muestran las medias más altas, seguidas de la estrategia superficial (X=15,10; dt=3,37) y la motivación superficial (X=11,45; dt=3,55). Por tanto, las puntuaciones del

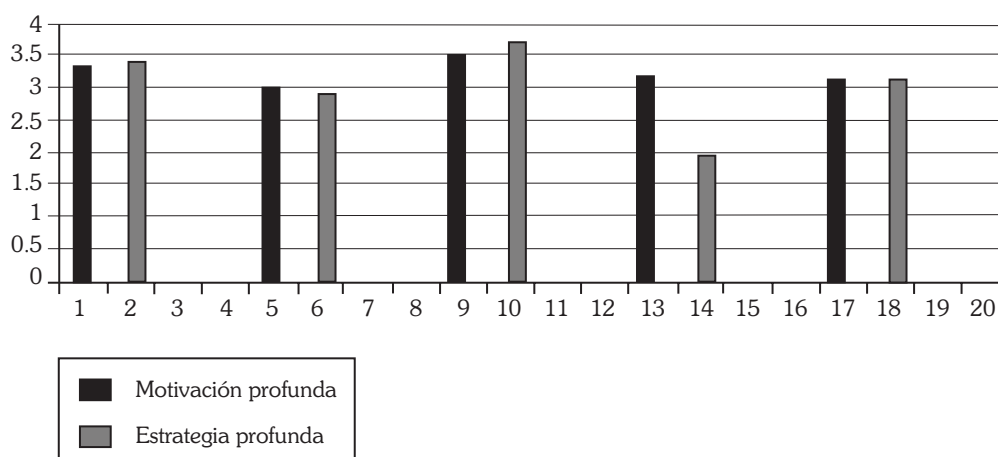


enfoque profundo son mayores ( $X=31,54$ ;  $dt=5,69$ ) que del superficial ( $X=26,55$ ;  $dt=6,3$ ). Esto no quiere decir que los participantes adopten más un enfoque que otro, ya que las puntuaciones en ambos enfoques deben ser comparadas y agrupadas atendiendo a criterios específicos.

Los participantes en el estudio se catalogan en cada uno de los enfoques cuando cumplen determinados criterios establecidos por Biggs (citado en BARCA, PORTO & SANTORUM, 1997). Según estos criterios, las puntuaciones de cada alumno o alumna en todas las subescalas determinarán si éstos adoptan unos enfoques: profundo exclusivo o predominante y superficial exclusivo o predominante.

La comprobación de los criterios enunciados, clasifica nuestra muestra ( $N=215$ ) en cinco grupos: el alumnado *predominantemente profundo* (18,6%), el que adopta un enfoque *exclusivamente profundo* (3,3%), el alumnado *predominantemente superficial* (19,5%), y el *exclusivamente superficial* (3,7%). Mientras que el resto (54,9%) corresponde al alumnado que no se encuentra definido por ninguno de los anteriores grupos. Este último grupo será estudiado más detalladamente con el propósito de describir sus características. Con este objeto, analizamos las medias obtenidas en cada uno de los ítems que componen las escalas y enfoques estudiados (Gráfico 1 y 2).

GRÁFICO 1 - Medias de las respuestas a los ítems del enfoque profundo del R-SPQ-2F.

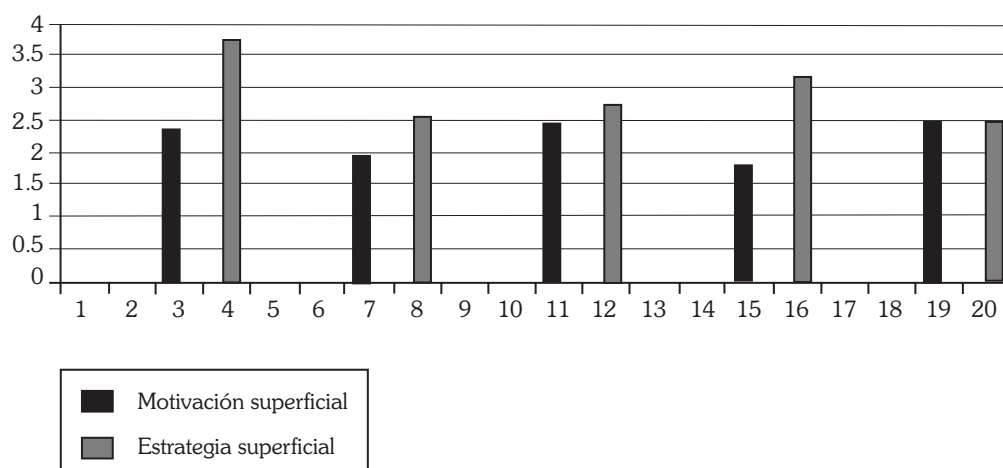


Al comparar las respuestas del alumnado que pertenecen al “resto” entre los componentes (motivacional y estratégico) de cada enfoque, obtenemos que las medias entre las dos subescalas del enfoque profundo (Gráfico 1) poseen valores



similares, mientras que hay más diferencias entre las dos subescalas del enfoque superficial (Gráfico 2). Es decir, el alumnado manifiesta que posee una motivación y utiliza unas estrategias profundas con una frecuencia similar, mientras manifiesta utilizar las estrategias superficiales con mayor frecuencia que tener una motivación superficial.

GRÁFICO 2 - Medias de las respuestas a los ítems del enfoque superficial del R-SPQ-2F.



Cuando comparamos las diferencias entre los enfoques, los resultados muestran que las medias de los ítems del enfoque profundo (Gráfico 1) suelen ser más altas que en las del superficial (Gráfico 2). Sin embargo en algunos ítems, el alumnado puntúa más alto en la estrategia superficial que en la profunda. Por otra parte, las escalas de motivación profunda y superficial poseen claras diferencias a favor de la motivación profunda. Esto indica que, en general, el alumnado dice estar más motivado profundamente que superficialmente; sin embargo, manifiesta que las estrategias que utiliza para abordar las tareas son indistintamente profundas y superficiales.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos muestran que más de la mitad del alumnado participante no posee un enfoque de aprendizaje definido. A su vez, se encuentra un porcentaje muy pequeño de alumnos/as que adopta un enfoque exclusivamente superficial o profundo. Por ello, podemos manifestar que nuestros resultados

corroboran las conclusiones a las que llegó Kember (1996, 2000) y que son defendidas por Hernández Pina & Otros (2002), mostrando que el alumnado, en su mayoría, no adopta un enfoque exclusivamente superficial o profundo, sino que se encuentra dentro de un continuo.

Siguiendo a estos autores y las descripciones que Biggs (2001) realiza de los enfoques, podemos conocer cuales son las características de los procesos de estudio del alumnado que no pertenece a un enfoque en concreto. Este alumnado suele estar motivado intrínsecamente ante la tarea, disfrutando con el desarrollo de ésta y siendo su fin la comprensión. Para ello utilizan estrategias que le posibilita conocer el significado de la tarea, relacionar los contenidos con la experiencia y conocimientos previos, y también, en algunos casos, aquellas estrategias que se limitan a lo esencial, centrándose en los aspectos trabajados en clase y que serán materia de examen.

En definitiva, el alumnado sin enfoque definido, busca la comprensión del material de examen, sin preocuparse de ampliar el material por cuenta propia. Encontramos muchas coincidencias entre las características manifestadas por este grupo de alumnos y alumnas, con el enfoque denominado *intermedio 2*, descrito por Kember (1996, 2000).

Por otra parte, debemos resaltar que un 19,5% del alumnado posee un enfoque predominantemente superficial, es decir, están preocupados por pasar la signatura, sin intención de comprender la tarea y los contenidos, y con el mínimo esfuerzo, por ello utilizan fundamentalmente la memorización y la reproducción mecánica, limitándose a los contenidos que el profesorado establece como obligatorios.

En cuanto al enfoque predominantemente profundo, sólo es adoptado por el 18,6% del alumnado, lo que significa que a la hora de comprender los contenidos y tareas propuestos en clase normalmente no escatima en esfuerzo, utilizando estrategias que le permiten relacionar estos contenidos con el conocimiento previo, y comprobando la relación de otros contenidos que él mismo se plantea, suele ir más allá del material obligatorio y, a veces también del recomendado por el profesorado, para conseguir dicha comprensión.

Los estudios muestran diferencias significativas según las titulaciones en las que el alumnado estudia (HERNÁNDEZ PINA & AL., 2001, 2002; SKOGSBERG & CLUMB, 2003). Por ello sólo mencionaremos los estudios realizados sobre las titulaciones objeto de estudio y las titulaciones afines como pedagogía y psicología. Los resultados obtenidos en nuestro estudio no corresponden con los resultados de algunas de las investigaciones realizadas por otros autores.

Por una parte, los diferentes estudios revisados, no establecen las mismas categorías que nosotros, utilizando tres o dos enfoques según el cuestionario utilizado (SPQ o R-SPQ-2F). Por ejemplo, la investigación de Buendía y Olmedo (2003), que utiliza el cuestionario en versión ampliada, SPQ, obtiene que el alumnado de pedagogía de la Universidad de Granada posee mayoritariamente un enfoque superficial, seguido de un enfoque profundo y finalmente de alto rendimiento o logro. Nuestros resultados corroboran en parte las conclusiones de tales autores, puesto que, aunque la mayoría utiliza un enfoque 'intermedio 2', el alumnado de nuestro estudio adopta ligeramente más un enfoque superficial que profundo. Por otra parte, los estudios de Hernández Pina & otros (2001, 2002) también muestran una media más alta del enfoque superficial en el alumnado de magisterio, mientras que el de pedagogía y psicología manifiesta una media más alta del enfoque profundo en la Universidad de Murcia.

Podemos concluir que, aunque en general los resultados coinciden, aún no hay suficiente evidencia empírica para demostrar qué tipo de enfoque es más común entre el alumnado de una determinada titulación o titulaciones afines, como por ejemplo las estudiadas en nuestro trabajo, magisterio y psicopedagogía. Además, debe considerarse que las investigaciones mencionadas no parecen presentar los mismos procedimientos y criterios para agrupar el alumnado. Algunas tienden a comparar las medias de las escalas, sin hacer un estudio a fondo del enfoque de cada alumnado, o al menos, si lo realiza éste no es especificado.

### **NOTA:**

1. Esta investigación fue realizada gracias a la ayuda BSO2003-06493 del MEC de España.

### **Referencias bibliográficas**

- BARCA, A., PORTO, A. & SANTORUM, R. (1997). "Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas, una aproximación conceptual y metodológica". En A. Barca, J.L. Marcos, J.C. Núñez, A.M. Porto & M.R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- BIGGS, J. (1978). "Individual and group differences in study processes". *British Journal of Education Psychology*, 48, 266-279.
- (1979). "Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes". *Higher Education*, 8, 381-394.

- (1985). "The role of metalearning in study processes". *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212
- (1987) *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- (1988). "The role of metacognition in enhancing learning". *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- (1993). "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- (2001a). *Teaching for Quality Learning at University* (3<sup>o</sup> Ed.). Buckingham: Open University Press.
- , KEMBER, D. & LEUNG, D. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BUENDÍA, L. & OLMEDO, E. (2003). "Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior". *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- DE LA FUENTE, J. & MARTÍNEZ, J. M. (2003). *Cuestionario revisado del proceso de estudio. Versión castellana*. Universidad de Almería. No publicado.
- ENTWISTLE, N. J. (1988). "Motivational factors in students' approaches to learning". En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp.21-50). New York: Plenum Press.
- HARRIS, J. M., WICKLINE, V. B. & ILIESCU, C. S. (2004). Construct Validation of Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) With an American College Sample. Póster presentado al 16<sup>th</sup> Annual Convention. Chicago, Illinois, del 27 al 30 de mayo. <http://www.psychologicalscience.org/convention/program/search/results.cfm?AbAuthor=40184> (Consultado julio 2004).
- HERNÁNDEZ PINA, F., GARCÍA, M. P. & MAQUILÓN, J. J. (2001). "Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. superficial)". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318.
- HERNÁNDEZ PINA, F., GARCÍA, M. P., MARTÍNEZ, P., HERVÁS, R. S. & MAQUILÓN, J. (2002). "Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993). "Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios". *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.

- (1996). "La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades". *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50
- (1997) "El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias". En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp. 175-206). Granada: GEU
- KEMBER, D. (1996). "The intention to both memorise y understand: another approach to learning?" *Higher Education*, 31, 341-351.
- KEMBER, D. (2000). *Action learning and action research: improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- KEMBER, D. & LEUNG, D. (1998). "The dimensionality of approach to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the SPQ and LPQ". *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
- KEMBER, D., WONG, A. & LEUNG, D. (1999). "Reconsidering the dimensions of approach learning". *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- LEUNG, M. & CHAN, K. (2001). Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context. Paper presented at the AARE 201 Conference, 2-6 December, 2001 at the Notre Dame University, Perth, Australia.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1976a). "On qualitative differences in learning I-Outcome and process". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1976b). "On qualitative differences in learning. II-Outcome and process". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1984). "Approaches to learning". En F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- PILCHER, R. (2002). Analysis of the Approaches to Learning by Accounting and Business Students in Australia- Evaluating the Classroom. Poster presentado al 2003 Annual Meeting of the American Accounting Association. Honolulu, Hawaii, del 3 al 6 agosto de 2002. <http://aaahq.org/AM2003/StrategicLearning01/05.htm> (Consultado octubre 2003).
- PORTO, A. M. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral inédita, defendida en la Universidad de Santiago de Compostela.
- PORTO, A. M. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En A. Barca, R. Cabanach, J. Marton, A. Porto y A. Valle,

*Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicios de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.

PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching*. Buckingham: Open University Press.

SKOGSBERG, K. & CLUMP, M. (2003). Do psychology and biology majors differ in their study processes learning styles? *College Student Journal*. [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_mOFCR/is\\_1\\_37/ai\\_99816476](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_1_37/ai_99816476) (Consultado enero 2004)

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., GÓMEZ, M. L., VIEIRO, P., CUEVAS, L. M. & GONZÁLEZ, R. M. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 287-298.