

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

E. Abalde Paz y Miguel Muñoz Cantero y Colbs.

Universidad da Coruña

Leonor Buendía Eisman, Eva Mª Olmedo Moreno y Emilio Berrocal de Luna

Universidad de Granada

José Cajide Val y Colbs.

Universidad de Santiago

Encarnación Soriano Ayala

Universidad de Almería

Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez

Universidad de Murcia

I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años ochenta se ha venido gestando una terminología, ampliamente consensuada, entre los investigadores para referirse a la forma en que los alumnos aprenden y estudian. Nos referimos a los **enfoques de aprendizaje**. Las investigaciones sobre enfoques han logrado establecer entre los estudiosos un corpus terminológico y conceptual que ha dado lugar a una nueva área de investigación denominada modelo SAL (Student Approaches to Learning).

Inicialmente, esta terminología apareció con un cierto grado de dispersión pero, en el fondo, la descripción de la forma en que los estudiantes aprenden era muy similar. Así, observamos que cada autor acuñó términos diferentes para referirse a actuaciones muy similares. Por ejemplo, Ausubel (1986) utilizó las etiquetas aprendizaje significativo y memorístico; Wittrock (1974) se refirió a procesamiento genérico y reproductivo; Schmeck (1983) diferenció entre estilo profundo y elaborativo, retención de hechos y estudio metódico; Thomas y Bain (1984) utilizaron las etiquetas aprendizaje reproduc-

tivo y trasformacional, Entwistle (1988) enfoque profundo, superficial y estratégico, Biggs (1987) profundo, superficial y de alto rendimiento, etc.

Sin embargo, es a partir de Marton y Säljö (1976) cuando se empieza a configurar esta línea de investigación claramente diferenciada de los trabajos realizados hasta ese momento sobre aprendizaje. Estos autores fueron los primeros en acuñar y utilizar los términos **enfoque profundo** y **enfoque superficial** para referirse a dos formas diferentes de procesar la información. El término profundo lo utilizaron para referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductiva del aprendizaje y el término profundo lo utilizaron para referirse a los estudiantes que mostraban un mayor interés por el significado de lo que aprendían y cuyo objetivo era comprender.

Este etiquetaje ha tenido una enorme difusión más allá de las investigaciones realizadas por estos autores, en cuyos trabajos trataban de comprobar en qué aspectos se centaban los estudiantes cuando leían un artículo de investigación. Autores como Biggs (1993), Entwistle y Waterson (1988), (Kember, 2001), etc. consideran que los planteamientos fenomenográficos de Marton y Saljo (1999), Prosser y Trigwell (1998), el constructivismo y la teoría de sistemas de (Biggs, 1999, Dart y Boulton-Lewis, 1998) han contribuido sobremanera al desarrollo de esta línea de investigación conocida como SAL, que como podemos apreciar se está convirtiendo en una metateoría para conceptualizar de forma conjunta los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad esta línea cuenta con investigaciones que están desarrollando constructos (enfoque profundo y enfoque superficial), unas bases teóricas sólidas, un corpus de conocimientos importante y abriendo un foro de debate y comunicación entre investigadores procedentes de diversos países.

En la actualidad, cabe mencionar los grupos de investigación que desde puntos geográficos diferentes están contribuyendo desde distintas metodologías a desarrollar esta línea, proporcionando nuevas perspectivas en este campo de apariencia novedosa; nos referimos a los grupos de trabajo de Biggs en Australia y Hong Kong, al de Entwistle y Ramsden en Gran Bretaña y al de Marton en Suecia. En este momento lo más destacable de estos trabajos es el desarrollo de programas de innovación de la enseñanza que se está poniendo en práctica como consecuencia de los resultados de numerosas investigaciones en este área temática (Trigwell, 1999; Kember, 1999). Y como no podía ser menos esta línea también parece haber calado en nuestro país, siendo numerosos los investigadores en el ámbito de la Pedagogía que están desarrollando esfuerzos por analizar el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos. A título de ejemplo cabe citar La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Murcia, Barcelona, Almería, etc.

Como señalan Richardson (1994) y Kember (1996), desde comienzo de los años ochenta la investigación sobre enfoques de aprendizaje y el procesamiento de la información se pueden considerar las dos posiciones teóricas más consolidadas en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En lo referente a la metodología utilizada, aunque a veces se han seguido trayectorias metodológicas distintas, los resultados alcanzados son altamente comparables. Por un lado, nos encontramos con investigaciones de corte cuantitativo que han estudiado grandes grupos de participantes, han utilizando para la recogida de la información

cuestionarios estructurados y los análisis se ha basado, igualmente, en técnicas cuantitativas y psicométricas. Gracias a estos estudios cuantitativos y al uso de las técnicas factoriales se ha podido demostrar la estructura factorial y los constructos que ayudan a explicar el aprendizaje de los estudiantes (Entwistle, 1981, Watkins and Hattie, 1981, 1985). Citemos como ejemplos de esta línea cuantitativa los trabajos llevados a cabo por Entwistle y Biggs, y sus equipos de investigación en Edimburgo y Australia y Hong Kong respectivamente.

La línea cualitativa ha analizado a grupos pequeños de estudiantes a través del uso de entrevistas personales como es el caso de Marton y su equipo. De la perspectiva cualitativa de investigación podemos destacar el papel que se le ha asignado al contexto educativo para explicar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Algunos de los factores de contexto estudiados e incluidos en los modelos de enseñanza-aprendizaje, que tratan de explicar el peso que cada uno de dichos factores desempeña en la calidad final del aprendizaje han sido los de Frasson (1977), Laurillard (1979), Watkins (1982) que han analizado el papel que el interés del estudiante tiene en la ejecución de las tareas; Ramsden y Entwistle (1981) y Watkins (1982) han analizado, por ejemplo, el efecto que sobre el estudiante tiene la política departamental; Säljö (1979), Thomas y Bain (1982) y Watkins (1982) han estudiado el efecto de la evaluación en los enfoques y la calidad del aprendizaje, etc.

Los resultados provenientes de ambas líneas metodológicas han venido a coincidir en la identificación de dos o tres enfoques de aprendizaje —según autores, el profundo, el superficial y el de alto rendimiento— de ahí que podamos concluir que ambas perspectivas de investigación, lejos de ser antagónicas han producido resultados complementarios muy importantes, lo que ha permitido entender un poco mejor el **modelo de enfoques de aprendizaje**.

¿Cuál es el carácter cultural de los enfoques? Del análisis de las fuentes bibliográficas se desprende la conclusión de que independientemente del sistema educativo nacional parecen existir dos formas básicas de aproximación al aprendizaje por parte de los estudiantes: una orientada hacia **la comprensión** del significado de los materiales de estudio; y otra orientada hacia **la reproducción** de los materiales de estudio con fines académicos y evaluativos. La primera orientación se refiere al **enfoque profundo** del aprendizaje y la segunda al **enfoque superficial**.

Las investigaciones realizadas hasta el momento coinciden en señalar que la orientación hacia la comprensión (enfoque profundo) ha sido la más consistente dentro de cada país y entre países. Este enfoque que aparece como más estable y coherente puede deberse también a que está más en coincidencia entre los diversos países en cuanto a las metas y los objetivos que debe cumplir la institución universitaria (Kember, 1990); es decir, a la coincidencia entre países industrializados en cuanto a cuáles deben ser los propósitos y objetivos de un sistema universitario.

En cambio, el enfoque superficial, los resultados de las investigaciones lo señalan como un enfoque algo menos consistente y más variable, probablemente porque los estudiantes lo utilizan como consecuencia de la percepción que tienen del ambiente de aprendizaje que puede ser, sin duda, más insatisfactorio y que puede manifestarse de formas diversas en cada institución o incluso en cada país. Esta orientación se ha visto

que puede ser una combinación de enfoque superficial, patología en el aprendizaje y una enfoque poco deseable (Harper y Kember, 1989) y, como consecuencia, aparecer como una orientación más fragmentada y más sujeta a las diferencias culturales particulares de cada contexto. De acuerdo con los análisis de la muestra española esto resultó ser cierto como demuestran los cálculos de la fiabilidad y de la estructura factorial del CPA. La escala de enfoque superficial resultó ser la escala menos fiable y menos consistente (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina y col., 1999).

El tercer enfoque de aprendizaje, el de alto rendimiento, del que hablaremos más adelante, coincidiendo con Richardson (1994), es el que ha resultado ser el menos consistente y el que ha sido puesto en práctica por un menor número de estudiantes. Los análisis psicométricos y de fiabilidad han mostrado ser, también, los más pobres, tanto en los estudios consultado como en el nuestro propio. Por consiguiente, cabría hablar de formas universales de orientaciones o enfoque de aprendizaje, siendo la terminología enfoque profundo y enfoque superficial las más utilizadas por la mayoría de los investigadores (Meyer y Person, 1989).

Descripción de los enfoques

El constructo enfoque de aprendizaje nos parece una de las aportaciones más interesante del modelo SAL. Los enfoques se han descrito como respuestas de los estudiantes al ambiente del aprendizaje. Los enfoques describen el modo cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje. Los enfoques no son cualidades fijas sino que son procesos que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales. Más concretamente los estudiantes pueden mostrar predilección por un enfoque determinado, pero dicha predilección puede o no tener lugar dependiendo del contexto de enseñanza (en otro lugar abordamos la coherencia entre motivos y estrategias). El concepto implica elementos personales e institucionales que al interaccionar determinan los tipos de aprendizaje adoptados por el estudiante. No se trata de una interacción herencia y ambiente, y por consiguiente, no deben confundirse con los estilos de aprendizaje que se caracterizan más por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información; se trataría de rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje.

El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje, elaborado por Biggs, describe las tres dimensiones que relacionan y explican los enfoques y su influencia en la calidad del aprendizaje. Estos factores se agrupan en **factores de entrada** o de presagio; **factores de proceso** o enfoques de aprendizaje y los **factores de producto** o calidad del aprendizaje. La figura 1 recoge dichas dimensiones y los factores correspondientes.

Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central de este modelo. Un enfoque de aprendizaje se basa en un motivo o intención que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y unas estrategias que apoyarán dicha motivación. La consistencia entre los motivos y las estrategias es lo que los autores han denominado enfoque de aprendizaje. A continuación vamos a describir cada uno de los tres enfoque contenidos en el modelo 3P.

MODELO 3P DE APRENDIZAJE ESCOLAR

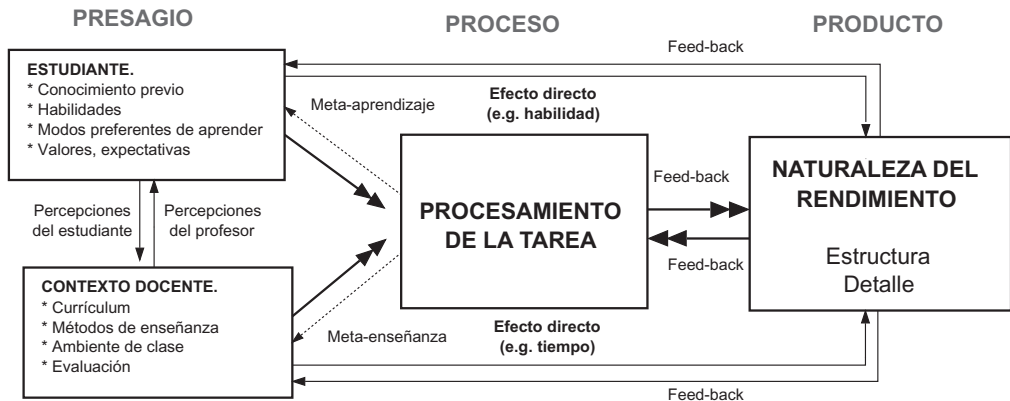


Figura 1
Modelo de aprendizaje escolar de Biggs

El enfoque **superficial** se basa en una motivación extrínseca: los estudiantes ven el aprendizaje escolar como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas. El aprendizaje se convierte en un acto de equilibrio entre evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones estriban en limitarse a lo esencial y a reproducir a través de un aprendizaje *memorístico*. Un estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- mantener una intención de cumplir los requisitos de la tarea
- mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje
- ver la tarea como una demanda que hay que resolver.
- centrarse en los aspectos concretos y literales más que en el significado.
- ver los componentes de la tarea como partes discretas, no relacionados entre sí o con otras tareas.
- centrarse en la memorización de la información con vistas a los exámenes.
- evitar los significados personales que la tarea pueda tener.
- preocuparse por el posible fracaso.
- lamentarse del tiempo que emplea en su trabajo.

El enfoque **profundo** se basa en un interés intrínseco por las materias. Las estrategias surgen de ese interés y las utiliza para maximizar la *comprensión*, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha. El estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- buscar al máximo la comprensión de los contenidos
- mantener una concepción cualitativa del aprendizaje
- relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos

- ver la tarea interesante implicándose en ella.
- centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales.
- integrar los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas.
- relacionar la tarea con lo que ya conoce discutiéndola con otros.
- teorizar acerca de la tarea y formar hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos.
- ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal.
- ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

Finalmente, el enfoque de **alto rendimiento** se basa en una forma particular de motivación extrínseca como es el auto-realce que resulta de un logro visible concretamente a través de rendimientos altos. Las estrategias relacionadas con este enfoque son las referentes a la organización del tiempo, la organización del espacio y el dominio de las materias de la manera más eficiente posible (esto es lo que tradicionalmente se ha conocido como 'habilidades en el estudio'). Los estudiantes que adoptan este enfoque tienden a:

- mantener una concepción del aprendizaje de tipo institucional.
- ver en la buenas notas el objetivo más importante, entrando en competición si es preciso para lograrlo.
- cumplir todas las demandas que se les hacen sobre presentación de trabajos, plazos, interpretación de las tareas, etc.
- ser auto-disciplinados, esmerados y sistemáticos, planificando por adelantado y buscando el tiempo para cada tarea en función de su importancia.
- centrarse en 'lo que realmente importa, dejando a un lado aquellas tareas que sabe no van a ser tenidas en cuenta.
- buscar que todo esté estructurado y organizado.

De acuerdo con los perfiles de cada uno de los tres enfoques, los de enfoque superficial y los de enfoque profundo parecen ser los enfoques mejor definidos y en torno a los cuales parecen agruparse la mayoría de los estudiantes. El enfoque de alto rendimiento que agrupa una minoría de estudiantes, sin embargo, puede unir algunos aspectos de los enfoques profundo y superficial. En los trabajos que últimamente se está llevando a cabo es un enfoque que prácticamente está dejando de considerarse, como el propio Biggs (1999) pone de manifiesto.

Un análisis diferente sobre los enfoque de aprendizaje lo están planteando algunos autores desde el punto de vista del tipo de intención que el estudiante pone según adopte un enfoque superficial o un enfoque profundo. Esta intención se refiere a la de **comprender**, en el caso del enfoque profundo, o a **memorizar** los materiales de estudio en el caso del enfoque superficial. En esta distinción parecen estar de acuerdo autores como Biggs (1987), Entwistle (1987), Richardson (1994), Marton y Säljö (1976), Kember (1996), etc.

Kember (1996) al hablar de los enfoques desde la perspectiva de la memorización o la comprensión introduce un elemento interesante en la forma de abordar los enfoques

de aprendizaje. Para ello llama la atención sobre el peso que cada una de estas intenciones tiene en la configuración de los enfoques de aprendizaje. Kember (1996) aborda esta nueva perspectiva apoyándose en resultados provenientes de los AF del SPQ y de entrevistas efectuadas a estudiantes.

Los enfoques se convierten de este modo en posiciones bipolares de un continuo dependiendo del peso que el estudiante le asigna a la memoria y a la comprensión. Según sea dicha intención, la diferencia entre enfoque profundo y superficial se hará más nítida e intensa y se podrá hablar de los enfoques no como polos opuesto sino como los extremos de un continuo en el que en un extremo se situaría el enfoque profundo con la única intención de comprender y el otro extremo el enfoque superficial cuya única intención sería la de memorizar. Los trabajos llevados a cabo por este autor, con estudiante chinos de Hong Kong, le llevaron a esta conclusión.

Cuando un estudiante utiliza enfoque superficial su intención por comprender parece ser escasa o nula; el objetivo propietario sería memorizar sin la intención de comprender. Este enfoque como ya hemos comentado se basa en el aprendizaje mecánico básicamente. El resultado sería un aprendizaje sin comprensión.

En el enfoque profundo, el estudiante trata de obtener significado de aquello que estudia. El uso de este enfoque supone, por parte del estudiante, la intención de comprender. La información debería ser recordada pero esto lo ve como algo secundario.

En el punto intermedio de este continuo Kember sitúa un nuevo enfoque que denomina *narrow approach* o enfoque equilibrado, que se caracteriza por la doble intención de comprender y memorizar los materiales de estudio. Los estudiantes parece trabajar muy sistemáticamente los materiales, haciéndolo paso a paso, o sección a sección, intentando primero comprender y luego memorizar lo aprendido.

Trabajos previos a este planteamiento cabría citar lo publicado por Watkins (1994), Tang (1993), Marton, Dall'Alba y Tse (1992), Hess y Azuma (1991), Kember y Gow (1990) que fueron los primeros en analizar la combinación de la comprensión y la memoria, encontrando los primeros indicios para hablar de este tercer enfoque. Como ilustración de este enfoque equilibrado los autores citan la descripción que un estudiante hacía de su forma de estudiar:

«Leo detenidamente sección por sección. Si encuentro alguna dificultad trato de resolverla antes de ir a otro apartado... Si no memorizas las ideas importantes cuando las encuentres de nuevo, te atascarás. Debes memorizar y luego continuar-comprender-memorizar y continuar-comprender, memorizar y continuar. Esta es mi forma de estudiar» (Kember y Gow, 1990).

La caracterización de este enfoque queda resumida del modo siguiente:

- la tarea de aprendizaje la define el profesor
- la comprensión se realiza de forma limitada aunque de un modo sistemático, poco a poco
- conforme se va comprendiendo cada parte de la tarea, se intenta memorizar los detalles más importantes.

Tang (1991), en un estudio con alumnos de Hong Kong, observó, igualmente, que la memoria, según la intención de su uso, podía clasificarse en memoria profunda y memoria superficial. La memoria superficial se correspondería con el enfoque superficial. En cambio, la memoria profunda sería aquella que adoptarían los estudiantes que desean utilizar un enfoque profundo pero que el contexto, las demandas del profesor y del curso, la evaluación, les exigen hacer una reproducción de los materiales. Para obtener buenas notas, entonces lo mejor es retener la información en la memoria con la intención de comprenderla. Un estudiante señalaba en este sentido:

«tengo que memorizar para los exámenes pero primero necesito comprender. Si no memorizas lo suficiente, enseguida te olvidas. La memoria mecánica no sirve para retener a largo plazo; en cambio, si lo que memorizas lo comprendes, entonces lo retienes por mas tiempo y mejor.»

Kember (1996) hipotetiza una explicación para los enfoques basandose en la intención de comprender (enfoque profundo) o memorizar (enfoque superficial) y un tercer enfoque donde ambas intenciones aparecen juntas y en equilibrio. El enfoque profundo tiene asociadas las estrategias de búsqueda de la comprensión y el enfoque superficial las estrategias del aprendizaje mecánico. El enfoque que engloba en equilibrio la memorización y la comprensión podría tener estrategias alternativas dependiendo de la procedencia temporal de la comprensión o la memorización. En el enfoque equilibrado de Kember y Gow (1990) la comprensión precede a la memorización. Hess y Azuma (1991) sugieren que la comprensión sigue a la repetición y a la memorización; en cambio, Marton, D'Alba y Tse (1992) creen que ambas son posible de forma equilibrada.

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje se han diseñado instrumentos que han tenido una amplia difusión entre investigadores de la geografía mundial. Citemos como los más utilizado el **Approaches to Study Inventory (ASI)** de Entwistle y Ramsden (1983) o el **Study Process Questionnaire (SPQ)** de Biggs (1987). Las respuestas a estos cuestionarios informan del enfoque predominante de los estudiantes y de la calidad de la enseñanza, si tenemos en cuenta que las predilecciones de los estudiantes tienden a cambiar en función de las demandas de la tarea, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación así lo exigen. Esto significa que el **SPQ** podría, junto con las encuestas a los estudiantes sobre la enseñanza, utilizarse para evaluar la calidad del contexto de la enseñanza.

En el presente estudio hemos utilizado la versión del SPQ de 1987. Los datos de fiabilidad y la estructura factorial del mismo pueden ser consultados en otras publicaciones de los autores.

Este cuestionario que está siendo objeto de revisión ha sido aplicado por petición de Biggs y Kember a una muestra española. La publicación de los resultado de este trabajo será publicada en breve. Aquí nos limitaremos a dar un pequeño avance de los resultados. Puede consultarse igualmente los trabajos de Kember y Leung (1998), Kember, Wong y Leung (1999) y Biggs, Kember y Leung (2001).

El presente artículo tiene como objetivo general presentar un análisis de los enfoques de aprendizaje de estudiantes procedentes de las universidades de La Coruña, Santiago de Compostela, Granada, Almería y Murcia, con el fin de determinar los perfiles de aprendizaje de los estudiantes españoles en comparación con otros estudios realizados en otros contextos universitarios.

2. METODOLOGÍA

a. Objetivos de la investigación.

En la presente investigación nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

Objetivo primero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español a nivel global.

Objetivo segundo

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por universidades.

Objetivo tercero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por titulaciones.

Objetivo cuarto

Propuesta de un nuevo cuestionario para evaluar los enfoques de aprendizaje en base a los estudios empíricos realizados.

Objetivo quinto

Estudio piloto del nuevo cuestionario R-SPQ-2F aplicado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

b. Población y muestra

La muestra de la investigación la constituyen, por una parte, **2.768** estudiantes universitarios españoles pertenecientes a las universidades de A Coruña, Almería, Granada, Murcia y Santiago de Compostela. Concretamente, dichos estudiantes, cursan primer y último año de carrera en las titulaciones de Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicología. Por otra parte, respecto al estudio piloto del «nuevo» cuestionario, la muestra ha sido de **174** estudiantes pertenecientes a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, 83 de los cuales cursan primer año de carrera y 91 estudian último año de carrera.

El procedimiento de muestreo ha sido, en un primer momento, no aleatorio por conglomerados —formando parte de la muestra aquellas universidades que, volunta-

riamente, han aceptado participar en la investigación— y, en un segundo momento, no aleatorio con carácter accidental, ya que, en las distintas universidades, los cuestionarios fueron aplicados a todos los alumnos que en el momento del estudio se encontraban en el aula.

La distribución de la primera muestra, en función de cada universidad y titulación, ha sido la siguiente:

		TITULACIÓN					
		Derecho	Enfermería	Psicología	Biología	Pedagogía	Total
UNIVERSIDAD	Granada	0	0	0	0	199	199
	Almería	86	121	63	124	0	394
	Santiago	117	131	87	66	0	401
	A Coruña	127	63	109	123	0	422
	Murcia	253	369	63	343	324	1352
	Total	582	684	322	656	523	2.768

c. Instrumentos

Para la presente investigación se han utilizado dos instrumentos de recogida de información. En primer lugar, para dar respuesta a los objetivos 1, 2 y 3, se ha empleado el **Study Process Questionnaire (SPQ)** —*Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* en versión española— de J.B. Biggs (1987). En segundo lugar, para responder a los objetivos 4 y 5, se ha utilizado un nuevo cuestionario.

El *Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* original consta de 42 preguntas con las que se obtiene la puntuación obtenida por cada estudiante en los enfoques superficial, profundo y de alto rendimiento. Cada una de estas preguntas va acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles. En la primera página se explica qué es el CPE, cómo responderlo y se da un ejemplo ilustrativo sobre cómo hacerlo.

Las propiedades psicométricas de este cuestionario han sido analizadas en un estudio anterior (Hernández Pina y otros, 1999) con una muestra de 3.861 estudiantes pertenecientes a diecinueve titulaciones de la Universidad de Murcia. En dicho estudio se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de (.790). El análisis de la fiabilidad por escalas fue de enfoque profundo (.807); de alto rendimiento (.718), y enfoque superficial (.527). Del análisis de ítems realizado, se desprende que todos los que obtuvieron los coeficientes de fiabilidad más bajos (por debajo de .200), resultaron pertenecer al enfoque superficial.

El «nuevo» *Cuestionario sobre Procesos en el Estudio (CPE)* consta de 20 preguntas con las que se obtiene la puntuación obtenida por cada estudiante en los enfoques de

aprendizaje superficial y profundo. Por lo demás, el formato de este nuevo cuestionario es idéntico al anterior.

La hoja de respuestas del CPE —tanto del original como del «nuevo»— recoge los datos de identificación del estudiante en relación con la titulación que estudia, género, curso, edad, opción en la que eligió la titulación que cursa y nivel de estudios del padre y de la madre. En la parte inferior se incluye un recuadro donde el alumno va consignando las respuestas a cada una de las preguntas.

d. Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey.

Sendos cuestionarios, se aplicaron durante la hora de clase previa petición de 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 universidad, titulación y curso.

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 de los cuestionarios. La aplicación de los instrumentos se llevo a cabo por los miembros del equipo de esta investigación, garantizando de ese modo la identidad instruccional a todos los grupos.

La aplicación de los cuestionarios 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 los cuestionarios fue prácticamente nulo.

Se les indicó, igualmente, que podían pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas de las pruebas. Junto con la explicación se les instó a que leyeran las instrucciones que aparecían al comienzo de sendos cuestionarios con detenimiento. El tiempo asignado fue ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 25 minutos para el CPE original y de 15 minutos para el «nuevo» cuestionario.

3. ANÁLISIS DE DATOS

El paquete estadístico del que nos hemos servido para llevar a cabo el análisis de la información recogida y poder dar así respuesta a los objetivos planteados, ha sido el SYSTAT, versión 5 de Wilkinson (1990) y el módulo complementario TESTAT para el análisis de ítems de prueba del «nuevo» cuestionario.

Para efectuar el análisis porcentual, una vez que los participantes cumplieron el cuestionario y se calculó la puntuación de cada uno de los enfoques, cada estudiante fue etiquetado con el enfoque en el que había obtenido la puntuación más alta.

A continuación, presentamos los análisis correspondientes a cada uno de los distintos objetivos, así como los resultados y conclusiones de tales análisis.

Objetivo primero**Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español a nivel global.**

En la tabla 1, se presentan, para cada uno de los tres enfoques de aprendizaje, los siguientes estadísticos: media, desviación típica, frecuencias y porcentajes.

TABLA 1
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES A NIVEL GLOBAL

	SA	DA	AA
MEDIA	45.030	45.519	40.504
DESV. TÍPICA	6.733	8.279	7.911
FRECUENCIAS	1121	1298	339
PORCENTAJES	40.86	46.89	12.25

Como puede observarse, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Comparando estas medias con el estudio realizado anteriormente (Hernández Pina y col., 1999), podemos afirmar que dichos resultados son muy similares a los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia.

Respecto a las frecuencias y porcentajes —tabla 1— observamos que el enfoque profundo lo utiliza el mayor porcentaje de estudiantes, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento.

Estos resultados porcentuales discrepan con los obtenidos con estudiantes de la Universidad de Murcia. En dicho estudio, el enfoque superficial era utilizado por el 45%, seguido del enfoque profundo (43%) y, el de alto rendimiento (12%).

Objetivo segundo**Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por universidades.**

El análisis por universidades arroja los siguientes resultados. Respecto a la Universidad de Almería —tabla 2—, observamos que el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca por el enfoque profundo. La diferencia entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%, excepto entre el enfoque superficial y el enfoque profundo.

En cuanto a las frecuencias y porcentajes podemos comprobar que el porcentaje de alumnos que utilizan el enfoque profundo y superficial es muy similar.

TABLA 2
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.711	45.231	41.292
DESV. TÍPICA	6.461	8.523	8.058
FRECUENCIAS	168	166	60
PORCENTAJES	42.64	42.13	15.23

La Universidad de A Coruña —tabla 3— presenta la media ligeramente más alta en enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a las frecuencias y porcentajes, en la tabla 3 también puede observarse que el dato mal alto aparece en enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En la Universidad de Granada —tabla 4—, como puede observarse el enfoque superficial ha obtenido en esta universidad la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a los porcentajes, observamos que el 50% de los estudiantes utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial, seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

TABLA 3
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

	SA	DA	AA
MEDIA	43.085	44.225	38.647
DESV. TÍPICA	6.278	7.856	8.006
FRECUENCIAS	173	207	42
PORCENTAJES	41.00	49.05	9.95

TABLA 4
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

	SA	DA	AA
MEDIA	44.915	42.533	39.995
DESV. TÍPICA	6.339	8.032	7.032
FRECUENCIAS	100	74	25
PORCENTAJES	50.25	37.19	12.56

En la Universidad de Murcia —tabla 5—, como puede observarse el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque superficial y el de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 5
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.777	46.521	41.260
DESV. TÍPICA	6.780	8.172	7.743
FRECUENCIAS	540	649	163
PORCENTAJES	39.94	48.00	12.06

Asimismo, respecto a los porcentajes, también se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos (48%) utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado del de alto rendimiento.

Por último, en la Universidad de Santiago de Compostela —tabla 6—, como puede observarse, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 6
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	SA	DA	AA
MEDIA	43.950	45.269	39.389
DESV. TÍPICA	6.960	8.402	8.190
FRECUENCIAS	150	202	49
PORCENTAJES	37.41	50.37	12.22

Asimismo, respecto a los porcentajes puede observarse que el 50% de los alumnos, utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada universidad, comparando estos resultados con los obtenidos en una investigación anterior (Hernández Pina y col., 1999) a la que ya nos hemos referido, podemos apreciar que, respecto a las medias, las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela son congruentes con dicho estudio; no así los datos procedentes de las universidades de Almería y Granada.

En cuanto a la distribución porcentual en el uso de cada enfoque, se puede afirmar que, al contrario de lo que ocurría con las medias, las universidades de Almería y Granada corroboran los resultados obtenidos en el estudio anterior al que nos estamos refiriendo; mientras que las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela discrepan.

Objetivo tercero

Análisis descriptivo de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario español por titulaciones.

Como ya señalábamos en la muestra de la investigación, las titulaciones que hemos incluido en nuestro estudio han sido: Biología, Derecho, Enfermería, Pedagogía y Psicopedagogía. Respecto a la titulación de Biología.

Como puede observarse —tabla 7—, el enfoque superficial ha obtenido en esta titulación la media más alta, seguida del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 7
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE BIOLOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.027	44.684	39.352
DESV. TÍPICA	6.528	8.215	7.944
FRECUENCIAS	281	300	75
PORCENTAJES	42.04	45.73	11.43

En cuanto a los frecuencias y porcentajes, podemos observar que un mayor número de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En cuanto a la titulación de Derecho —tabla 8—, puede observarse que el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca por la de enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Respecto a los porcentajes, —tabla 8— se observa que el mayor porcentaje de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial, seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

En relación con la titulación de Enfermería, —tabla 9—, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 8
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN DE DERECHO

	SA	DA	AA
MEDIA	45.789	45.229	41.649
DESV. TÍPICA	6.988	8.674	8.215
FRECUENCIAS	260	232	90
PORCENTAJES	44.67	39.86	15.46

TABLA 9
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN
DE ENFERMERÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.355	47.136	40.817
DESV. TÍPICA	6.532	7.872	7.720
FRECUENCIAS	253	362	69
PORCENTAJES	36.99	52.92	10.09

En cuanto a los porcentajes el mayor número (52.92%) de alumnos utiliza para estudiar un enfoque profundo, seguido a cierta distancia del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Respecto a la titulación de Pedagogía —tabla 10—, el enfoque superficial ha obtenido la media más alta, seguida muy de cerca del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

Asimismo, respecto a los porcentajes, comprobamos que el mayor número de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje superficial (45.12%), seguido del enfoque profundo y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

TABLA 10
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN
DE PEDAGOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	45.329	44.608	41.319
DESV. TÍPICA	6.637	8.247	7.616
FRECUENCIAS	236	215	72
PORCENTAJES	45.12	41.11	13.77

Por último, en relación a la titulación de Psicopedagogía, —tabla 11—, el enfoque profundo ha obtenido la media más alta, seguida del enfoque superficial y el de alto rendimiento. Todas las diferencias entre medias resultaron ser significativas a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 11
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES EN LA TITULACIÓN
DE PSICOPEDAGOGÍA

	SA	DA	AA
MEDIA	42.525	45.807	38.835
DESV. TÍPICA	6.701	8.111	7.591
FRECUENCIAS	101	188	33
PORCENTAJES	31.37	58.39	10.25

En cuanto al porcentaje de uso, se observa que el mayor porcentaje de alumnos utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo (58.39%), seguido del aprendizaje superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cada titulación, comparando estos resultados con los obtenidos en la investigación anterior (Hernández Pina y col., 1999) a la que ya nos hemos referido, podemos apreciar que, respecto a las medias las titulaciones de Derecho, Enfermería y Psicopedagogía corroboran dicho estudio, mientras que las titulaciones de Biología y Pedagogía no lo hacen.

Objetivo cuarto

Propuesta de un nuevo cuestionario para evaluar los enfoques de aprendizaje en base a los estudios empíricos realizados.

Estudios realizados con anterioridad (Hernández Pina, 1993 y Hernández Pina y col., 1999) han puesto de manifiesto la existencia de dos factores en el análisis factorial de las seis subescalas del CPE, tal y como aparece en la figura 2.

Se observa un factor I que satura a las dos subescalas de enfoque profundo y a la subescala de estrategia de alto rendimientos. El segundo factor II satura a las dos subescalas de enfoque superficial y a la subescala de motivo de alto rendimiento.

A la vista de estos estudios empíricos, los tres enfoques de aprendizaje pueden quedar reducidos dos, los cuales se corresponden con la teoría de los dos factores:

Factor I: Enfoque de aprendizaje profundo

Factor II: Enfoque de aprendizaje superficial.

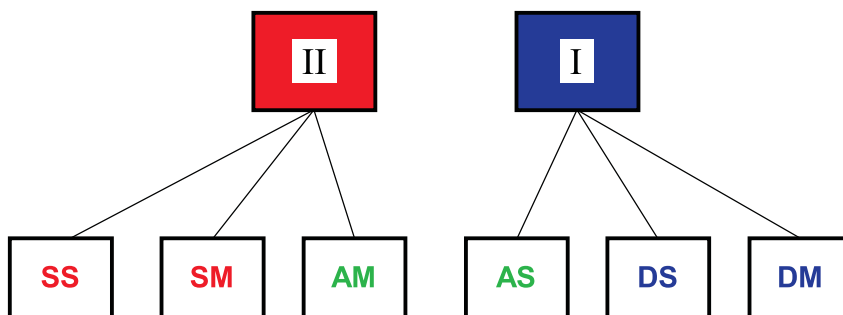


Figura 2
Estructura factorial de las subescalas

Como ya hemos señalado más arriba, el CPE ha sido reducido en su nueva versión a 20 ítems, dos escalas y cuatro subescalas, en coherencia con los nuevos planteamientos que hemos comentado.

A continuación, presentamos los ítems del «nuevo» *Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)* para estudiantes universitarios:

1. Encuentro que estudiar me produce un sentimiento de satisfacción personal.
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.
3. Mi objetivo es pasar el curso haciendo en menor trabajo posible.
4. Realmente, sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.
5. Los temas que tengo que estudiar me resultan interesantes una vez que profundizo en ellos.
6. Encuentro los temas nuevos que estudio interesantes y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional.
7. Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.
8. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.
9. Para mí, estudiar materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.
10. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.
11. Encuentro que puedo aprobar más exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.
12. En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que no necesito hacer nada más.
13. Me gusta trabajar duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.

14. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que han sido tratados en diversas asignaturas.
15. No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto me parece una pérdida de tiempo y produce confusión, puesto que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.
16. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.
17. Cuando asisto a clase suelo llevar algunas cuestiones que me han surgido y que espero me sean respondidas.
18. Procuro ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.
19. Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.
20. Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas que preveo que van a salir en el examen.

Lo ítems: 4, 8, 12, 16 y 20 constituyen la subescala de **estrategia superficial** y los ítems: 3, 7, 11, 15 y 19 componen la subescala de **motivo superficial**. La suma de los ítems de sendas subescalas constituye el **enfoque superficial**.

Lo ítems: 2, 6, 10, 14 y 18 constituyen la subescala de **estrategia profunda** y los ítems: 1, 5, 9, 13, y 17 componen la subescala de **motivo profundo**. La suma de los ítems de sendas subescalas constituye el **enfoque profundo**.

Objetivo quinto

Estudio piloto del nuevo cuestionario aplicado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

Con este objetivo hemos pretendido:

- A) En primer lugar, obtener la fiabilidad del «nuevo» cuestionario, tanto a nivel global, como a nivel de ítems, subescalas y escalas.
- B) En segundo lugar, describir el comportamiento de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia respecto a dos enfoques de aprendizaje: superficial y profundo.
- C) En tercer lugar, estudiar la estructura factorial del «nuevo» cuestionario.

En relación con la fiabilidad del «nuevo» cuestionario, a nivel global, hemos obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de .483, resultando ser la mitad impar ligeramente más fiable (.263) que la mitad par (.249). A nivel de ítems, el coeficiente de fiabilidad de los mismos oscila entre .431 y .515. A nivel de subescalas y escalas, presentamos los resultados en la tabla 12 que exponemos a continuación.

TABLA 12
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUBESCALAS Y ESCALAS

	Fiabilidad
SM	.313
SS	.288
DS	.306
DM	.318
SA	.419
DA	.425

Comparando estos coeficientes de fiabilidad con los obtenidos para la versión anterior del CPE, en 1999 con estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, el coeficiente de fiabilidad total del cuestionario fue de .801, resultando la mitad par ligeramente más fiable (.694) que la mitad impar (.638). A nivel de subescalas y escalas, presentamos los resultados obtenidos para la primera versión —tabla 13—.

TABLA 13
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE SUBESCALAS Y ESCALAS
(Hernández Pina y col., 1999)

	Fiabilidad
SM	.668
SS	.690
DS	.617
DM	.661
SA	.684
DA	.649

Como puede observarse, los coeficientes de fiabilidad han resultado ser más bajos en la nueva versión. Esta diferencia en fiabilidad puede ser debida a la disminución del número de ítems del «nuevo» cuestionario y, también, al menor número de estudiantes que componen la muestra —174 alumnos en la aplicación de este cuestionario frente a 324 que componían la muestra de estudiantes de Pedagogía en el estudio anterior—. No obstante, queremos avanzar que este «nuevo» cuestionario está siendo aplicado a un número importante de estudiantes y titulaciones en nuestro contexto universitario.

Respecto al análisis descriptivo —tabla 14— las medias para cada uno de los dos enfoques de aprendizaje han sido de 25.49 en enfoque profundo y de 22.47 en enfoque superficial, resultando ser significativas las diferencias entre los dos enfoques, a un nivel de confianza del 5%.

TABLA 14
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

	SA	DA
MEDIA	22.471	25.489
DESV. TÍPICA	5.735	5.688
FRECUENCIAS	59	115
PORCENTAJES	33.91	66.09

Asimismo, respecto a las frecuencias y porcentajes, en la tabla 14 también puede observarse que prácticamente el doble de estudiantes utiliza para estudiar un enfoque de aprendizaje profundo.

Comparando este análisis descriptivo con el realizado en 1999, añadiremos que, en aquella ocasión, el enfoque profundo obtuvo, ligeramente, una media más alta que el enfoque superficial —45.883 de media en enfoque profundo, frente a 45.583 de media en enfoque superficial—. Respecto al número de estudiantes que utilizan para estudiar uno u otro enfoque, al contrario de lo que ocurre con el nuevo CPE, el porcentaje de alumnos que empleaba en el estudio un aprendizaje superficial (43,52%) era superior al que utilizaba un enfoque profundo (41,36%). Este dato, nos puede servir para preguntarnos si se puede estar dando una evolución positiva de los enfoques de aprendizaje en los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia a lo largo de los últimos tres años.

A) Análisis de primer orden: estudio de la estructura factorial de los ítems

Tras realizar un análisis de componentes principales, hemos obtenido seis factores con valores Eigen mayores que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada de 56.588%. En cada uno de esos seis factores se entremezclan ítems pertenecientes a motivos y estrategias, pero siempre referidos a un mismo enfoque.

B) Análisis de segundo orden: estudio de la estructura factorial de las subescalas

En este análisis de componentes principales hemos obtenido un único factor con valor Eigen mayor que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada por este factor de 56.638%.

La estructura factorial de las cuatro subescalas la presentamos a continuación en la tabla 13.

TABLA 15
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS SUBESCALAS

	I
SM	0.787
SS	-0.754
DS	-0.741
DM	-0.727

Esta estructura factorial explica la bipolaridad de las subescalas dos a dos, es decir, por una parte, sólo hay un único factor que satura a las subescalas de motivo superficial y de estrategia superficial positivamente, y, por otra, a las subescalas de motivo profundo y de estrategia profunda con cargas similares a las anteriores, pero con signo negativo.

C) Análisis de tercer orden: estudio de la estructura factorial de las escalas

En este análisis de componentes principales también hemos obtenido un único factor con valor Eigen mayor que uno, siendo el porcentaje total de varianza explicada de 70.228%.

La estructura factorial de las dos escalas o enfoques la presentamos a continuación en la tabla 16

TABLA 16
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LAS ESCALAS

	I
SM	0.838
SS	-0.838

Como puede observarse, esta estructura factorial confirma, de nuevo, la bipolaridad de los dos enfoques de aprendizaje, ya que las dos escalas saturan al único factor con la misma carga, pero con signos contrarios.

4. CONCLUSIONES

Tras la realización de este estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de cinco titulaciones de seis universidades españolas, relacionamos las siguientes conclusiones:

1. Del análisis descriptivo realizado a nivel global, la media más alta se encuentra en el enfoque profundo, seguida del enfoque superficial y la de alto rendimiento. Asimismo, existe el porcentaje más alto de estudiantes lo encontramos en enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento.
2. Por universidades, los análisis descriptivos muestran que en A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela, las medias más altas se han obtenido en enfoque profundo, seguidas del enfoque superficial y del de alto rendimiento; mientras que en las universidades de Almería y Granada, las medias más altas se encuentran en el enfoque superficial, seguidas del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Igualmente, en las universidades de A Coruña, Murcia y Santiago de Compostela, el porcentaje más alto de estudiantes se localiza en un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, el de alto rendimiento; mientras que en las universidades de Almería y Granada, el porcentaje más alto lo tenemos en enfoque de aprendizaje superficial seguido de enfoque profundo, el cual a su vez es bastante más elevado que el porcentaje de estudiantes que aborda el estudio con un enfoque de alto rendimiento.
3. El análisis descriptivo por titulaciones muestra que únicamente en Enfermería y Psicopedagogía se han obtenido las medias más altas en el enfoque profundo, seguidas del enfoque superficial y del de alto rendimiento. Por el contrario, en Biología, Derecho y Pedagogía, las medias más altas se han obtenido en enfoque superficial, seguidas del enfoque profundo y del de alto rendimiento. Respecto al número de estudiantes que utiliza mayoritariamente uno u otro enfoque, añadir que, en las titulaciones de Biología, Enfermería y Psicopedagogía, existe un porcentaje mayor de alumnos que aborda el estudio con un enfoque profundo, seguido del enfoque superficial y, bastante más alejado, del de alto rendimiento. En contrapartida, en las titulaciones de Derecho y Pedagogía, el porcentaje de estudiantes que emplea en sus tareas de aprendizaje un enfoque superficial, es superior al que lo hace con un enfoque profundo.
4. El «nuevo» *Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE)* posee, en el estudio piloto realizado, una fiabilidad más baja que el CPE original, tanto a nivel global, como a nivel de ítems, subescalas y escalas, lo cual nos está indicando que es precisa una nueva revisión de dicho cuestionario con el fin de adaptarlo más adecuadamente al contexto español.
5. El análisis descriptivo realizado tras la aplicación del «nuevo» cuestionario a una muestra de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, indica que la media más alta se ha obtenido en el enfoque profundo frente al superficial y que, igualmente, existe un mayor porcentaje de estudiantes que utiliza para estudiar el enfoque profundo. Este hecho muestra una evolución positiva experimentada en los últimos tres años por parte de los estudiantes de Pedagogía en lo que respecta a sus perfiles de aprendizaje.
6. El análisis de componentes principales realizado a nivel de ítems, subescalas y escalas muestra una estructura factorial en donde, lo más significativo es, tanto

en el análisis de segundo como de tercer orden, la existencia de un único factor que pone de manifiesto la bipolaridad de los dos enfoques de aprendizaje.

7. Como última conclusión, nos gustaría resaltar que este trabajo constituye, en gran medida, un intento de llevar a cabo un diagnóstico contextualizado de cómo los estudiantes universitarios abordan su estudio y su aprendizaje, para, en una fase posterior, poder diseñar programas de intervención específicos de acuerdo con el perfil de la universidad, de la titulación y de las características individuales de cada estudiante.

5. 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 del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 22, pp. 117-150.
- Hernandez Pina, F. y col. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Informe inédito. Dirección General de Enseñanza Superior. MEC.
- 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. (1990)
- 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. 323-343.
- 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, 4th 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.