

# Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México

FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA  
Universidad de Murcia. España

M<sup>o</sup> CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ NIETO  
Universidad Autónoma de Nuevo León. México

ENCARNACIÓN RUIZ LARA  
Universidad Católica San Antonio de Murcia. España

JESÚS ENRIQUE ESQUIVEL CRUZ  
Universidad Autónoma de Nuevo León. México

---

## 1. Introducción

La presente investigación está basada en la perspectiva teórica de Enfoques de Aprendizaje del Estudiante. Esta línea emergió hace tres décadas y está relacionada con los procesos complejos de estudio en el contexto educacional. Intenta conocer los patrones de estudio y aprendizaje en los ambientes académicos naturales de los estudiantes (Entwistle, Tait y McCune, 2000), por lo que explora cómo los estudiantes aprenden y puntualiza cómo la enseñanza y la evaluación afectan a la calidad del aprendizaje (Entwistle, 2005a; Ramsden, 1992).

Los enfoques de aprendizaje del estudiante universitario pueden estar multideterminados. Dunkin y Bidle, en 1974, establecieron un modelo que describe el proceso de aprendizaje y el funcionamiento en el aula en tres fases: Presagio, Proceso y Producto. Los factores de presagio abarcan los aspectos personales y contextuales del alumno y de la enseñanza previa a la acción educativa en un aula que influyen sobre las variables de proceso. El proceso se relaciona con la dinámica de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de producto. El producto son los resultados en términos cuantitativos, cualitativos, afectivos e institucionales. Este modelo, Presagio-Proceso-Producto (Modelo 3P), fue adoptado y desarrollado por Biggs (1987; 1994), para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. Por lo tanto, hay gran interés en conocer los procesos que utiliza el estudiante para aprender (Siddiqui, 2006) y construir su propio conocimiento (Agramonte y Mena, 2006).

El rol activo del aprendiz es un factor central subyacente en el Enfoque de Aprendizaje, dado que la percepción de su ambiente de aprendizaje influye en qué y cómo el estudiante aprende (Struyven, Dochy y

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 53/7 – 10/10/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)*



Janssens, 2002; Ramsden, 1992) y se sustenta en la percepción del aprendiz de la tarea a realizar, en la influencia de los motivos percibidos para el estudio y en el contexto inmediato de la actividad (Biggs, 1988a).

El paradigma teórico del enfoque de aprendizaje proporciona un útil marco conceptual analítico para el entendimiento de las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes (Entwistle y Tait, 1996). Se fundamenta en la premisa de que el estudiante se aproxima al estudio por varias razones y que estas razones influyen en la manera en que aprende (Watkins y Hattie, 1985), y asume que los estudiantes guían sus acciones por las interpretaciones que han construido acerca de un fenómeno particular (Säljö, 1988). La forma en que el estudiante estudia y aprende está relacionada con las características y cantidad de tareas solicitadas en los cursos, con el contexto educativo y con sus motivos, que a su vez influyen en las estrategias de aprendizaje.

Los estudios sobre Enfoques de Aprendizaje del Estudiante tuvieron su origen en Suecia, en la Universidad de Goteborg, con los estudios de Marton y Säljö (1976a), donde trataban de conocer lo que hacen los estudiantes universitarios para aprender y por qué algunos usan una forma de aprender que funciona en un contexto educativo mejor que otra. En las investigaciones iniciales solicitaban a los estudiantes la lectura de un texto y después, con un riguroso procedimiento de análisis de entrevistas, se establecieron las categorías y relaciones entre las categorías de las formas de estudiar (Marton y Säljö, 1976b).

La principal discrepancia en los resultados estuvo en si el estudiante leía el texto por el texto o se centraba en el significado del mismo. La distinción entre estos enfoques de aprendizaje dio lugar a la dicotomía profundo-superficial.

Es así como el enfoque de aprendizaje surge de la combinación de los motivos con las estrategias para aprender. Tanto en el enfoque profundo como en el superficial el estudiante emplea varios niveles de motivación y diversas estrategias (Barca, Peralvo, Porto y Breñilla, 2008; Cleveland-Innes y Emes, 2005). Algunos aprendices tienen la posibilidad de usar varios enfoques porque los periodos escolares tienen varios cursos y los estudiantes se van ajustando a las características de cada uno de ellos (McCune y Entwistle, 2000).

El enfoque profundo de aprendizaje es definido por Entwistle, Nisbet y Bromage (2004), como una combinación de intenciones de entender y procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia. Estas intenciones posibilitan al estudiante lograr el entendimiento construyendo un conocimiento (Biggs y Moore, 1993) más integral de los contenidos de un tema y recordar gran cantidad de detalles y hechos (Marton y Säljö, 1997).

Una actitud profunda de aprendizaje se asocia con una intención de comprender el material para uno mismo, por los deseos de aprender el significado, de reconocer principios y conexiones subyacentes entre conceptos relacionados (Ling, Arger, Filonenko, Chua, y Yin, 2004), se caracteriza por una tentativa de entender la información, buscando una estructura dentro del material y manejando la información para que tenga sentido (Pandey y Zimitat, 2007).

Los estudiantes con enfoque profundo tienen un alto interés intrínseco (Ramsden, 1992) y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, porque la intención de comprender lleva a estrategias

para descubrir el significado de lo que se trata de aprender y para relacionarlo con conocimientos previos relevantes (Valle, et. al., 1997).

La utilización del enfoque profundo impacta en los resultados del aprendizaje y se relaciona con un alto nivel cualitativo de aprendizaje porque conduce a los estudiantes a un entendimiento comprensivo, favorece el desarrollo de habilidades de solución de problemas, mayor dominio del contenido, la automotivación (Spencer, 2003) y resultados emocionales positivos (Biggs, 1988a).

Los estudiantes que adoptan el enfoque profundo relacionan las partes y el todo, realizan lectura reflexiva, análisis de información e invierten tiempo y esfuerzo en el estudio. Su motivación es entender los contenidos y relacionarlos con sus conocimientos y experiencias, intentan comprender al máximo empleando tiempo en lo que estudian (Hernández, Iglesias y Serrano, 1990).

En el aprendizaje profundo los estudiantes tienden a lograr calificaciones más altas, transfieren la información en mayor medida que los alumnos que usan enfoque superficial (Biggs 1988a; Ruiz, Hernández y Ureña, 2008; Watkins y Hattie, 1981). El aprendizaje eficaz es producto de una combinación única del ambiente en que se aprende y del enfoque seleccionado por el estudiante para aprender (Woods, Hrymak & Wright, 2001).

En cambio, el enfoque superficial de aprendizaje se relaciona con una actitud negativa hacia el texto, por lo que hay dificultad para dar sentido a las ideas nuevas y se presentan deficiencias en apreciar la estructura de los principios inmersos en el material a aprender (Marton y Säljö, 1997).

Se ha asociado al enfoque superficial de aprendizaje con la utilización de fuentes factuales de información (Ford, Millar y Moss, 2001), con la intención de identificar y memorizar hechos e ideas y con una actitud negativa hacia el texto (Marton y Säljö, 1997), por lo que hay dificultad para dar sentido a las ideas nuevas y se presentan deficiencias en el momento de apreciar la estructura de los principios inmersos en el material a aprender (Biggs, 1988a; Entwistle y Tait, 1996; Marton y Säljö, 1997).

El que los estudiantes adopten un enfoque superficial hacia una tarea implica simplemente el terminar los requisitos indicados para ella (Penglase, 1996) y que los estudiantes hagan solamente lo necesario para tener éxito (Ling, et. al., 2004). Además, el enfoque superficial de aprendizaje se ha relacionado a un control firme del maestro en el aprendizaje del estudiante y con una evaluación con pruebas de retención del conocimiento (Boyle, Duffy y Dunleavy, 2003).

También se ha asociado con la transferencia pasiva del conocimiento del maestro hacia el aprendiz (Biggs, 1996a), con la percepción de una excesiva carga académica (Ramsden y Entwistle, 1981; Trigwell y Prosser, 1991) con poco compromiso personal hacia el aprendizaje (Struyven, et al., 2002), con el fracaso en la actitud reflexiva hacia el contenido del texto (Marton y Säljö, 1997), con la motivación extrínseca e intención de satisfacer los requerimientos de un curso y obtener una calificación con un mínimo esfuerzo (Biggs, 1988b; Biggs, 1999; Entwistle, 2005; Entwistle y Tait, 1996; Heinström, 2002).

La motivación y estrategias del estudiante interactúan recíprocamente con el contexto educativo generando resultados en el aprendizaje (Cleveland-Innes y Emes 2005). Por tanto, el enfoque de aprendizaje del estudiante es dependiente del contexto, del contenido y de las tareas de aprendizaje (Richardson, 1994).

La literatura especializada sugiere que los contextos disciplinarios tienen sus propias normas, lenguaje y prácticas donde los estudiantes aprenden a ser parte de su disciplina (Ballard y Clanchy 1988; Becher 1994; Anderson 1997; Lave y Wegner 1999, citado en McCune y Hounsell, 2005). El contexto de enseñanza hace posible que el enfoque de aprendizaje varíe de manera sistemática entre los campos de estudio (Zeegers, 2002).

Aunque existen investigaciones para conocer el enfoque al aprendizaje en diferentes contextos educativos y campos disciplinares específicos todavía hay muchas áreas sin explorar (Siddiqui, 2006). Pero independientemente de las áreas de la ciencia, las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje mezclan el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y metodología de la psicología cognitiva, intentando representar las experiencias de los alumnos y detectar maneras de describir diferencias relevantes en la forma en que conciben el aprendizaje y llevan a cabo el estudio (Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002).

A nivel internacional, la educación ha experimentado grandes cambios, se ha trasladado de una educación basada en la enseñanza hacia una educación basada en el aprendizaje (Nelson, Shoup y Kuh, 2005). En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha señalado líneas estratégicas para su desarrollo. Ahora, el modelo educativo privilegia el aprendizaje, por tanto, al alumno, y está sustentado en un currículo flexible que propicie el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas (ANUIES, 2001).

La Universidad española está viviendo un momento histórico muy importante con el intento de creación de un espacio único europeo de Educación Superior. Las inquietudes y fuerzas impulsoras de este cambio se han ido concretando en documentos como el del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que expresa que hablar de calidad significa hacerlo del aprendizaje, por lo que se debe dedicar una cuidadosa atención a los enfoques de aprendizaje de los alumnos.

Tradicionalmente se ha abordado el estudio de los enfoques de aprendizaje en titulaciones o carreras muy diversas en una única universidad o en universidades o países diferentes, pero no se ha hecho en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD, en España) u Organización Deportiva (FOD, en México).

## 2. Objetivos

Conocer cuáles son los enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado de la titulación de CAFD (España) y Organización Deportiva (México), diferencialmente, en función del Centro donde cursan sus estudios y del género.

## 3. Método

### 3.1 Diseño

El diseño del estudio fue no experimental, descriptivo e inferencial de corte cuantitativo.

### 3.2 Participantes

La muestra estuvo formada por 458 estudiantes, 64% hombres y 36% mujeres, de cuatro centros, distribuidos de la forma que aparece en la tabla 1. Tres de estos centros se localizaban en España: Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura (Cáceres) con un 32.5% de los alumnos participantes, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid (Madrid) con un 30.8%, y Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de La Coruña (Coruña) con un 20.7%. El cuarto centro se situaba en México: la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con un 15.9%.

TABLA 1  
Distribución de los participantes por centro y género

Centro	Género		Total
	Hombres	Mujeres	
CAFD Cáceres	99	50	149
CAFD Madrid	87	54	141
CAFD Coruña	50	45	95
FOD Nuevo León	57	16	73
<b>Total</b>	<b>293</b>	<b>165</b>	<b>458</b>

### 3.3 Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de procesos de estudio de Biggs (R-SPQ, 2001) en su versión en español, compuesto por una escala Likert de 20 ítems, con dos categorías de enfoques de aprendizaje: profundo (DA) y superficial (SA), y un recorrido de 5 opciones, con cuatro subescalas: motivación profunda (DM), estrategia profunda (DS), motivación superficial (SM) y estrategia superficial (SS). Cada subescala contiene 5 preguntas. El puntaje del enfoque de aprendizaje profundo (DA) es construido sumando las subescalas DM y DS. El puntaje del enfoque de aprendizaje superficial (SA) es construido sumando las subescalas SM Y SS. Puesto que todos los ítems son puntuados en la misma dirección, el rango de puntuaciones para cualquiera de las subescalas de motivos y estrategias oscila entre 5 y 25 puntos, y el de las escalas o categorías (enfoques = motivo + estrategia) oscila entre 10 y 50 puntos. El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno se define por el perfil de la escala o enfoque que obtiene la puntuación más alta. Los alumnos que puntúan exactamente igual en las dos escalas, combinando uno y otro enfoque, se considera que adoptan un enfoque equilibrado.

### 3.4 Procedimiento

Se realizó una revisión bibliográfica que permitió la delimitación conceptual y el análisis de los estudios previos, aspectos necesarios para poder plantear los interrogantes de partida de la investigación, valorar las posibles aportaciones de la misma y formular los objetivos a alcanzar. Como un paso para lograr la implementación de la presente investigación, se procedió a solicitar los permisos administrativos correspondientes en cada uno de los cuatro centros participantes. Se informó a los directores y profesores participantes de cada centro en qué consistiría el estudio y se solicitó el acceso a grupos que participarían en la investigación. Además, se les mostró y explicó el Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember, y Leung (2001). La aplicación del cuestionario se realizó por parte de un investigador en España y otro en México, en horas clase, con grupos intactos de cada uno de los centros, durante el año 2004 en

España, replicándose en el 2006 en Méjico; en todos los casos hubo una introducción con una explicación similar preestablecida.

La captura de los datos de este cuestionario se llevó a cabo por dos codificadores independientes. Con los puntajes obtenidos por cada participante se obtuvo el enfoque de aprendizaje predominante de cada estudiante.

Los datos fueron almacenados, depurados y tratados estadísticamente con el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 12.0.). Las técnicas utilizadas para el análisis de los datos y la obtención de los resultados fueron: el Análisis descriptivo, donde se calcularon las frecuencias y porcentajes de las variables nominales con respecto a la totalidad de la muestra; el Análisis inferencial, con la Prueba Chi Cuadrado utilizada para comprobar si la distribución de los enfoques de aprendizaje en función del centro y del género se ajustaba a una distribución modelo. Se ha tomado como referencia para la determinación de la existencia de significación un valor de  $p < 0,050$ . Por último se elaboró el informe.

## 4. Resultados

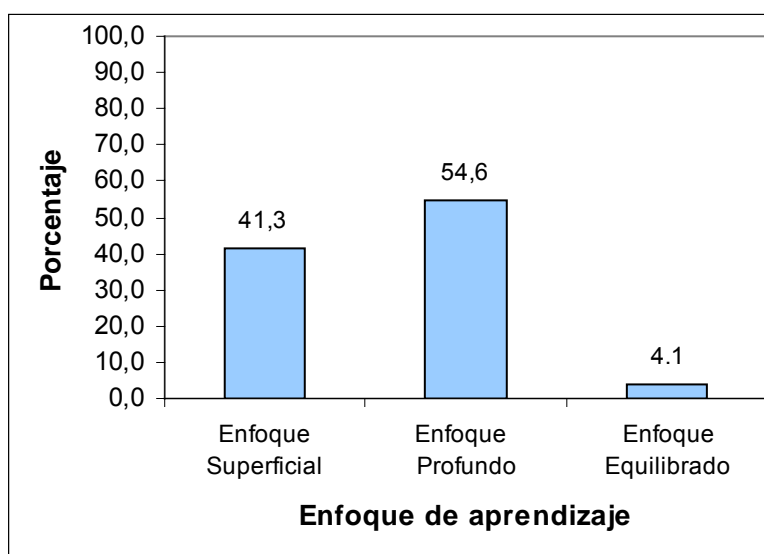
### 4.1 Enfoque de aprendizaje adoptado por los alumnos.

Los alumnos de la titulación de CAFD y de la Facultad de Organización Deportiva pertenecientes a la muestra estudiada adoptaron mayoritariamente un enfoque de aprendizaje profundo (54,6%), (tabla 2 y figura 1), seguido de un enfoque superficial (41,3%); y muy pocos son los que combinaron uno y otro enfoque (4,1%), puntuando exactamente igual en las dos escalas del cuestionario, en lo que se ha denominado enfoque equilibrado.

TABLA 2.  
Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos.

Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total
189	250	19	458
41,3%	54,6%	4,1%	100,0%

FIGURA 1.  
Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos.



## 4.2 Enfoque de aprendizaje en función del género.

Al analizar los enfoques de aprendizaje en función del género (tabla 3), se pudo apreciar cómo el 48,1% de los hombres adoptó un enfoque profundo y el 46,7% uno superficial, mientras que sólo un 5,1% adoptó un enfoque equilibrado. Las mujeres adoptaron en mayor medida (66,1%) un enfoque profundo, que un enfoque superficial (31,5%), mientras el 2,4% adoptó un enfoque equilibrado. Las diferencias resultantes de la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson,  $\chi^2(2) = 14,014$   $p \leq ,001$  son significativas.

Tabla 3.  
Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje de alumnos en función de su género.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total
Hombre	137 46,7%	141 48,1%	15 5,1%	293 100,0%
Mujer	52 31,5%	109 66,1%	4 2,4%	165 100,0%
Total				458 100,0%

## 4.3 Enfoque de aprendizaje en función del Centro de estudios.

El enfoque de aprendizaje profundo fue el predominante en todos los centros estudiados: 59,0% en Cáceres, 51,8% en Madrid, 52,6% en La Coruña, todos ellos centros españoles; y 53,4% en Nuevo León (Méjico). En los cuatro centros, la adopción de lo que se ha denominado enfoque equilibrado es muy escasa, no superando en ninguno de ellos el 6%. En la tabla 4 se puede observar cómo los estudiantes de Cáceres presentaron un porcentaje mayor de adopción del enfoque profundo que los otros tres centros, así como, los estudiantes de Madrid un porcentaje mayor de adopción del enfoque superficial que el resto de los centros.

TABLA 4.  
Frecuencia y porcentaje de enfoques de aprendizaje de alumnos en función del Centro de estudios.

	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque equilibrado	Total
CAFD Cáceres	56 37,6%	88 59,0%	5 3,4%	149 100,0%
CAFD Madrid	63 44,7%	73 51,8%	5 3,5%	141 100,0%
CAFD Coruña	40 42,1%	50 52,6%	5 5,3%	95 100,0%
FOD Nuevo León	30 41,1%	39 53,4%	4 5,5%	73 100,0%
Total				458 100,0%

No hay diferencias significativas entre los cuatro centros, ya que la significación en la Prueba de Chi-cuadrado de Pearson  $\chi^2(6) = 2,685$  es de  $p \leq ,847$ .

## 5. Discusión

El que más de la mitad de los estudiantes de la muestra haya adoptado el enfoque profundo indica un aspecto alentador en cuanto a la mayor motivación y utilización de estrategias de más alto nivel, es decir, un proceso de aprendizaje de mayor calidad; lo que es deseable en el contexto universitario (Biggs, 1994; Hernández et al., 2002).

También se encontraron estudiantes con un enfoque de aprendizaje equilibrado, aunque fueron muy pocos, lo que apoya el planteamiento de McCune y Entwistle (2000) de que los aprendices tienen la posibilidad de usar varios enfoques y se van ajustando a las características de cada uno de los cursos.

La titulación de CAFD (España) y FOD (México), aunque no habían sido estudiadas hasta ahora, coinciden en el predominio del enfoque profundo con los resultados de estudios en otras ciencias como en Pedagogía (Eklund-Myrskog, 1999), Ingeniería (Entwistle, Nisbet y Bromage, 2004), Psicología (Rodríguez, Padilla y Esquivel, 2006), Enfermería (Agramonte y Mena, 2006), Medicina, Psicología, Fisioterapia, Trabajo Social, Enfermería, Biología, Veterinaria y Filología (Hernández et al., 2002).

Las diferencias significativas resultantes por género contrastan con los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora, en las que las diferencias entre ambos grupos no eran significativas (Hernández y Maquilón, 2000; Hernández et al., 2002; Zeegers, 2002). Los datos obtenidos en la presente investigación son contrarios a los obtenidos por Clarke (1986), donde los hombres adoptaron predominantemente un enfoque profundo. Sin embargo, los resultados son coincidentes con los estudios de Watkins y Hattie (1981) y Biggs (1982), donde las mujeres son quienes adoptan en mayor medida un enfoque profundo; si bien cabe mencionar que en las últimas tres investigaciones mencionadas las diferencias no fueron significativas.

## 6. Conclusiones

Al realizar esta investigación, se ha concluido que los alumnos de las titulaciones de CAFD y FOD, pertenecientes a la muestra estudiada, adoptan mayoritariamente un enfoque de aprendizaje profundo, seguido de un enfoque superficial y un escaso porcentaje de enfoque equilibrado. Un análisis comparativo por género muestra que las mujeres adoptan mayoritaria y significativamente un enfoque profundo en relación a los hombres. Importante mencionar que el enfoque de aprendizaje profundo es el predominante en los cuatro centros estudiados, no existiendo diferencias significativas entre los mismos.

Para un mayor y consistente conocimiento de los enfoques de aprendizaje del estudiante universitario y para entender las diferencias entre las diferentes titulaciones universitarias es necesario conocer y comprender el contexto institucional, cultural y disciplinar de cada una de ellas. Por tanto, es fundamental continuar con las investigaciones bajo esta perspectiva teórica y se sugiere ampliar la muestra y trabajar con mayor número de centros de otras universidades y países para contrastar o modificar estos hallazgos.

En los cambios de paradigmas, tanto en las instituciones como en las personas, hay fases, los cambios son procesos graduales, no son abruptos; y en las Universidades participantes podemos decir que la fase de sensibilización, concienciación e implementación en la vida real están siendo alcanzadas, pues en la presente investigación los estudiantes de los cuatro centros muestran mayores puntajes en el enfoque profundo de aprendizaje que en el superficial, denotando así componentes del aprendizaje significativo.



## Bibliografía

- AGRAMONTE A. y MENA F. (2006). "Enfoque Histórico Cultural y de la Actividad en la formación del licenciado en enfermería". *Revista Cubana de Enfermería*, (22), 4.
- ANUIES. (2001, Noviembre). 1a Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES". <<http://www.anui.es.mx>> [Consulta: 12 de junio de 2008].
- BARCA, A.; PERALVO, M.; PORTO, A. M. y BREÑILLA, J.C. (2008). "Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- BIGGS, J. B. (1982). "Student motivation and study strategies in university and CAE populations". *Higher Education Research and Development*, 1, 33-55.
- \_\_\_\_\_ (1988a). "Assessing student approaches to learning". *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206.
- \_\_\_\_\_ (1988b). "The role of metacognition in enhancing learning". *Australian Journal of Education*, 32(2), 127-138.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- \_\_\_\_\_ (1994). "Asian learners through western eyes: An astigmatic paradox". *Australian and New Zealand Journal of Vocational Research*, 2(2), 40-63.
- \_\_\_\_\_ (1996). "Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher Education*, 32, 347-364.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- BIGGS, J. B., KEMBER, D. y LEUNG, D. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BIGGS, J. B., y MOORE, P. (1993). *Process of learning* (3rd Ed). Sydney: Prentice Hall.
- BOYLE, E.A., DUFFY, T., y DUNLEAVY, K. (2003). "Learning styles and academic outcomes: The validity and utility of Vermunt's inventory of learning styles in a British higher education setting". *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267- 290.
- CLARKE, R. M. (1986). "Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study". *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- CLEVELAND-INNES, M. F. y EMES, C. (2005). "Social and Academic Interaction in Higher Education Contexts and the Effect on Deep Learning". *NASPA Journal*, 42(2), 241-262
- DUNKIN, M. J. y BIDDLE, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- EKLUND-MYRSKOG, G. (1999): "Enfoques de aprendizaje de estudiantes finlandeses en contextos educacionales diferentes", en *Estud. pedagóg* [online], 25. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07051999000100001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100001&lng=es&nrm=iso) [Consulta 12 de junio de 2008].
- ENTWISTLE, N. J. (2005). Contrasting Perspectives on Learning. In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N.J. (eds.). *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. (pp. 3-21). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- ENTWISTLE, N. J. y TAIT, H. (1996). "Identifying students at risk through ineffective study strategies". *Higher Education*, 31(1), 99-118.
- ENTWISTLE, N. J., TAIT, H. y MCCUNE, V. (2000). "Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts". *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- ENTWISTLE, N. J., NISBET, J. y BROMAGE, A. (2004) Teaching-learning environments and student learning in electronic engineering. Paper presented at *Third Workshop of the European Network on Powerful Learning Environments*. Brugge, September 30 – October 2, 2004.
- FORD, N., MILLER, D. y MOSS, N. (2001). "The role of individual differences in Internet searching: an empirical study". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(12), 1049-1066.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- HEINSTRÖM, J. (2002). "Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students", en *Information Research*, 11(4). <http://InformationR.net/ir/11-4/paper265.html> [Consulta: 01 de Septiembre de 2006].
- HERNÁNDEZ, F., IGLESIAS, E. y SERRANO, F., (1990). "Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades". *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 239-253.
- HERNÁNDEZ, F., GARCÍA, M. P., MARTÍNEZ, P., HERVÁS, R. M. y MAQUILÓN, J. (2002). "Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510
- HERNÁNDEZ, F. y MAQUILÓN, J. (2000). "Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU y Reforma que pretenden acceder a la universidad y alumnos de primer curso de carrera". En *Congrés d'Orientació Universitària*. Barcelona, 15-16 de diciembre de 1998. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 107-125.
- LING, P., ARGER, G., FILONENKO, I., CHUA, H. y YIN, CH. (2004). *Approaches to study: a comparison of Malaysian and Australian student*. Swinburne University of Technology, Melbourne, Australia.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976a). "On qualitative differences in learning. I Outcome and process". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- \_\_\_\_\_ (1976b). "On qualitative differences in learning. II Outcome as a function of the learner's conception of the task". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- \_\_\_\_\_ (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (second edition) (pp. 39-59). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MCCUNNE, V. y ENTWISTLE, N. J. (2000). The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development. Paper presented at *the Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, August 30-September 2, 2000*.
- MCCUNE, V. y HOUNSELL, D. (2005). "The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses". *Higher Education* 49: 255-289
- NELSON, T. F., SHOUP, R. y KUH, G. (2005). Deep Learning and College Outcomes: Do Fields of Study Differ? *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research*, May 29 – June 1, 2005 San Diego, CA
- PANDEY, P. y ZIMITAT, T. (2007). "Medical students' learning of anatomy: memorization, understanding and visualization". *Medical Education* 41(1), 7-14.
- PENGLASE, M. (1996). *Learning approaches in university calculus: the effects of an innovative assessment program*. Sydney: University of Western Sydney.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- RAMSDEN, P. y ENTWISTLE, N. J. (1981). "Effects of academic departments on students' approaches to studying". *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-83.
- RICHARDSON, J. T. E. (1994). "Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey". *Higher Education*, 27, 449-468.
- RODRÍGUEZ, M.C., PADILLA, V.M. y ESQUIVEL, J.E. (2006). "Aproximación al aprendizaje: punto de vista del estudiante". *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (4), 144, 99-110.
- RUIZ, E., HERNÁNDEZ, F. y UREÑA, F. (2008). *Evaluación y calidad del aprendizaje en Educación Superior*. Murcia: Diego Marín.
- SÄLJÖ, R. (1988). Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. En P. Ramsden (ed.) *Improving Learning: New Perceptions*. London: Kogan Page.
- SIDDIQUI, Z. (2006). *Study Approaches of Students in Pakistan: The Revised Two-factor Study Process Questionnaire Experience*. Perth: University of Western Australia.
- SPENCER, K. (2003). "Approaches to Learning and Contemporary Accounting Education". *Conference Proceedings Education in a Changing Environment*. 17<sup>th</sup> -18<sup>th</sup> September. [http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ks\\_03.rtf](http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ks_03.rtf) [Consulta: 18 de marzo de 2008].

- STRUYVEN, K., DOCHY, F. y JANSSENS, S. (2002). Students' perceptions about assessment in higher education: a review. Paper presented at the *Joint Northumbria / Early SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures*, University of Northumbria at Newcastle.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1991). "Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level". *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., VIEIRO, P., CUEVAS, L., RODRÍGUEZ, S. y BASPINO, M. (1997). *Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. La Coruña: Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación, Universidade da Coruña.
- WATKINS, D. y HATTIE, J. (1981). "The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and person logical factors". *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- \_\_\_\_\_ (1985). "A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students". *Human Learning*, 4, 127-141.
- WOODS, D., HRYMAK, A. y WRIGHT, H. (2001). *Approaches to Learning and Learning Environments in Problem-based versus lecture-based learning*. McMaster University, Hamilton, ON. Canada.
- ZEEGERS, P. (2002). "A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ)". *Higher Education Research & Development*, (21), 79-92.