

Tesouro, Montse; Cañabate, Dolors; Puiggali, Joan (2014). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios catalanes mediante el Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 479-498.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181981>

# LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CATALANES MEDIANTE EL APPROACHES AND STUDY SKILLS INVENTORY FOR STUDENTS (ASSIST)

Montse Tesouro, Dolors Cañabate y Joan Puiggali  
Universitat de Girona

## RESUMEN

*Este trabajo tiene como objetivos la creación y la obtención de las propiedades psicométricas de una traducción al catalán del cuestionario Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), analizar cuáles son los estilos de aprendizaje adoptados por los estudiantes universitarios y su relación con el género y la modalidad de estudios de los mismos. Se aplicó el instrumento a 834 estudiantes de la Universidad de Girona.*

*De los resultados obtenidos se desprende que el alumnado encuestado presenta mayoritariamente un enfoque profundo si bien en el análisis diferencial por género se observa que las mujeres optaron más por un enfoque estratégico mientras que en los hombres predomina el enfoque profundo. Respecto qué relación existe entre la modalidad de estudio y los estilos de aprendizaje, se observa que los alumnos de Ciencias y Tecnología presentan una prevalencia en el enfoque profundo mientras que los de Humanidades y Educación presentan un enfoque más estratégico.*

**Palabras claves:** Educación superior; enfoques de aprendizaje; EEES ; estudiantes universitarios.

---

### Correspondencia:

Dra. Montse Tesouro. [montse.tesouro@udg.edu](mailto:montse.tesouro@udg.edu). Teléfono: 972418986

Dra. Dolors Cañabate. [dolors.canyabate@udg.edu](mailto:dolors.canyabate@udg.edu). Teléfono: 972418335

Dr. Joan Puiggali. [joan.puiggali@udg.edu](mailto:joan.puiggali@udg.edu). Teléfono: 972418986

Universitat de Girona. Plaza Sant Domènech, 9. 17071 Girona

## LEARNING APPROACHES OF CATALAN UNIVERSITY STUDENTS MEASURED WITH THE APPROACHES AND STUDY SKILLS INVENTORY FOR STUDENTS (ASSIST)

### ABSTRACT

*The aim of this study is to measure the psychometric properties of a Catalan translation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), and to analyse the different learning styles used by university students, considering the influence of gender and type of studies. The instrument was administered to 834 students at the University of Girona. The results showed that most students interviewed had a deep approach to learning, although the analysis by gender showed that females tended to use a more strategic approach, while males used a deep approach predominantly. As to whether the type of studies influenced learning styles, a prevalence of deep approach was found among Science and Technology students, while a more strategic approach was found among Humanities and Education students.*

**Keywords:** Higher education; approaches to learning; EHEA; university students.

### INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha estudiado el aprendizaje del estudiante universitario desde diversas perspectivas, aumentando considerablemente el número de investigaciones llevadas a cabo (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Espín, 2005; Buendía y Olmedo, 2003), incrementándose éstas en los últimos años en función del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que pretende la mejora de la calidad de la educación superior. En este sentido el gran desafío del EEES está en “conseguir estructuras más flexibles y un nuevo enfoque basado en el aprendizaje. Este nuevo modelo de universidad se centra en una concepción del aprendizaje constructivista, en el que el estudiante es eje central en la creación de significado y el docente mediador entre el conocimiento y el alumnado” (Olmedo, 2013:411). Como indican González Geraldo, Del Rincon y Del Rincon (2011:279) “aquí es donde el marco teórico de enfoques de aprendizaje puede contribuir al EEES pues, a través de su estudio, puede ayudar a entender mejor cómo se produce el aprendizaje y cómo mejorar la enseñanza”.

Según Hernández Pina, Rosário, Cuesta, Martínez y Ruíz (2006) son tres los factores que han contribuido en su desarrollo: a) las aportaciones hechas desde la psicología cognitiva, donde el ser humano es considerado como un agente activo que construye nuevos conocimientos y no como un receptor pasivo (Hernández Pina y otros, 2005); b) la búsqueda de una mayor validez ecológica en las intervenciones educativas, favoreciendo así un incremento de investigaciones sobre los procesos de aprendizaje; c) el estudio del aprendizaje centrado en el alumno (Rosário y Almeida, 2005).

Esta línea de investigación, centrada en el aprendizaje en la enseñanza superior, enmarca el marco teórico conocido como SAL (*Students Approaches to Learning*) o *enfoques de aprendizaje* con aportaciones de investigadores de distintos países como por ejemplo, Marton y Saljo (1976) en Suecia; Tait y Entwistle (1996) y Entwistle (2009) en el Reino Unido; Biggs (1999) y Biggs, Kember y Leung (2001) en Australia; Gadelrab, (2011) en Egipto; Siddiqui, (2006) en Paquistán etc.

En España, encontramos también estudios en esta dirección algunos como los realizados por Hernández Pina y otros (2006); Hernández Pina, Maquilón y Hernández Cantero (2009); Abalde, Muñoz y Colbs.(2001); Buendía y Olmedo (2003); Rosario y Almeida (2005); Esquivel, Rodríguez y Padilla (2009); De la fuente, Martínez, Peralta y García Berbén (2010), Maquilón y Hernández Pina (2011) que analizan en profundidad esta nueva perspectiva del profesorado y del alumnado.

Entendemos por enfoques de aprendizaje (*EA*) “la forma en que los alumnos aprenden y estudian” (Abalde, Muñoz y colbs 2001: 465). Estos enfoques enfatizan la intención del estudiante al aprender y la manera de aprender, es decir, se centran en el proceso, y no tanto en los atributos personales, sino en la percepción que se tiene del contexto o situación particular (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006). Esta nueva perspectiva pone el contexto del aprendizaje como una de las variables más importantes a tener en cuenta. Esta línea de investigación considera el estudio del contexto educativo, la percepción de los estudiantes y la metodología de la psicología cognitiva. Los trabajos realizados por Marton y Säljö (1976) que describen, desde una perspectiva cualitativa y fenomenológica, dos formas diferentes de aprender en estudiantes universitarios utilizando dos términos: *Enfoque Profundo* y *enfoque superficial*. Entendemos, consecuentemente, como *EA* las estrategias de estudio que realizan los estudiantes para enfrentar las diversas tareas a lo largo de su formación académica. Para estos dos autores hablar de *EA* supone saber, cuál es la concepción de aprendizaje que tienen las personas que aprenden, que a su vez está íntimamente relacionada con la manera de afrontar el estudio.

Como indican Romero, Hidalgo, González Javier, Carrillo, Pedraja, García Sevilla y Pérez Sánchez (2013) conceptualmente los enfoques superficial y profundo tienen su base en distinciones tales como aprendizaje superficial y aprendizaje significativo o asociativo y constructivo.

Según Biggs (1988), las características que definen un enfoque y otro se encuentran en las intenciones mostradas por los estudiantes, en la percepción que tiene el estudiante de la tarea académica influida también por las características del individuo. Así, el enfoque profundo depende de la intención que el sujeto tiene de alcanzar una comprensión personal de los materiales que estudia. En cambio el superficial deriva de una orientación extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización.

Paralelamente encontramos también otras investigaciones que llegaron a conclusiones similares aunque identificando tres enfoques: Profundo, superficial y de alto rendimiento (estratégico). Se trata del grupo de investigación de Biggs y el de Entwistle en el que se basa nuestra investigación.

Biggs (1988), define el *EA* como el proceso de aprendizaje que emerge de las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea académica, influida por sus características de tipo personal y del contexto educativo. En dicho contexto encontramos la influencia que tiene el docente en función de los enfoques de enseñanza. “En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico” (Biggs y otros, 2001, 135). Según Entwistle (1998) el *EA* es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, como consecuencia de la intención particular que

tenga el estudiante de ello. Para él, el EA depende tanto de experiencias anteriores de aprendizaje como de las percepciones de las características del contexto actual, aunque la influencia de este último es muy importante.

Hernández Pina y otros (2005) manifiestan que los enfoques describen cómo se relacionan los estudiantes con la enseñanza-aprendizaje. El concepto de enfoque implica elementos personales e institucionales que al interactuar determinan el tipo de EA que adopta. Son procesos que emergen de la percepción individual que cada estudiante tiene en relación a la tarea y están influenciados por el contexto de la enseñanza.

### Los enfoques de aprendizaje

Así pues el *enfoque superficial* es utilizado para referirse a aquellos estudiantes que tienen una concepción reproductora del aprendizaje. Su intención se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, por lo tanto acepta las ideas y la información pasivamente y no reflexiona sobre el objetivo o las estrategias, por lo que tiene dificultad para dar sentido a las ideas nuevas (Biggs, 1988; Tait y Entwistle, 1996; Marton y Säljö, 1997) y se limita a memorizar (Boyle, Duffy y Dunleavy, 2003). Consecuentemente su concentración se orienta a las exigencias del examen o prueba. Se basa en una motivación extrínseca, es decir los estudiantes ven el aprendizaje como un medio para lograr otro fin. Tienen un autoconcepto académico bastante pobre, con una percepción de una excesiva carga académica (Trigwell y Prosser, 1991), acompañado con poco compromiso personal hacia el aprendizaje y con escasa actitud reflexiva. Con la intención de satisfacer los requerimientos de un curso y obtener una calificación con un mínimo esfuerzo (Biggs, 1988, 1999; Tait y Entwistle, 1996; Heinström, 2006).

Según Maquilón (2003:155) las características más globales pueden sintetizarse en que los estudiantes van a:

- *“Mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje.*
- *Entender las tareas de aprendizaje como requisitos institucionales.*
- *Centrarse en el aprendizaje de detalles más que en las estructuras de contenido y significados.*
- *Evitar los significados personales que la tarea pueda tener.*
- *Preocuparse por el fracaso más que por aprender.*
- *Considerar el tiempo empleado en aprender, como un tiempo mal invertido.”*

Por otra parte, el *enfoque profundo* es utilizado para referirse a los estudiantes que muestran un mayor interés por el significado de lo que aprenden y cuyo objetivo es comprender la materia por sí mismos. Su intención es relacionar las ideas con el conocimiento previo para integrar las nuevas; relaciona la evidencia con las conclusiones; es una persona crítica, que utiliza la lógica en sus argumentos. Estos alumnos muestran interés por las materias, donde las estrategias surgen de este interés y se utilizan para maximizar la comprensión, es decir, disfrutan de la tarea usando estrategias óptimas para ella (Heinström, 2006).

El que adopta este enfoque está motivado intrínsecamente (Biggs, 1987), teoriza sobre lo que ha aprendido (Regan y Regan, 1995, Spencer, 2003) dedicando tiempo y

esfuerzo a aspectos cualitativos del aprendizaje (Marton y Säljö, 1997, Trigwell y Prosser, 1991). También realiza búsquedas de información de alta calidad (Heinström, 2006).

Según Maquilón (2003:157), las características fundamentales son:

- *“Mantener una concepción cualitativa del aprendizaje.*
- *Implicarse en la tarea por considerarla interesante.*
- *Centrarse en la estructuración de los contenidos y su comprensión, más que en detalles o aspectos literales.*
- *Organizar los contenidos de un modo significativo, estableciendo relaciones de lo nuevo con lo ya aprendido.*
- *Discutir sobre la tarea y los contenidos con otros compañeros con el fin de enriquecerse a sí mismo y poder comparar otros puntos de vista.*
- *Hipotetizar sobre el modo de resolver la tarea y de relacionar los contenidos.*
- *Considerar el aprendizaje como una actividad gratificante y satisfactoria.”*

Su utilización está relacionada con un alto nivel cualitativo de aprendizaje, (Marton y Säljö, 1997, Trigwell y Prosser, 1991) conduciendo a los estudiantes a un aprendizaje comprensivo, que favorece el desarrollo de las habilidades de solución de problemas, un mayor dominio del contenido, la auto-motivación y resultados emocionales positivos (Biggs, 1988; Spencer, 2003).

Un tercer enfoque es el *estratégico* que se basa en un modo específico de motivación intrínseca-extrínseca. La intención es obtener el mayor éxito posible, lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes. Utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales adecuados y condiciones de estudio. Consecuentemente la autodisciplina, el orden y la sistematización, la planificación y la distribución de los tiempos son muy importantes.

Siguiendo a Maquilón (2003:159), sus características principales son:

- *“Creer que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar las mejores notas, compitiendo con los compañeros si es necesario.*
- *Cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, trabajos optativos, etc.*
- *Ser reflexivos, ambiciosos, organizados, esmerados y sistemáticos, gestionando eficazmente su tiempo.*
- *Centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas.”*

Los estudiantes que utilizan este enfoque como predominante no suelen presentar problemas de aprendizaje.

Después de considerar los tres tipos de enfoques de los estudiantes cabe destacar que el enfoque hacia el aprendizaje del alumno se conforma mediante la combinación de los motivos con las estrategias para aprender (Esquivel, Rodríguez y Padilla, 2009). En todos los enfoques el estudiante emplea varios niveles de motivación y diversas estrategias (Barca, Peralvo, Porto y Breñilla, 2008).

Zeegers (2001) sostiene que los estudiantes llegan a la universidad esperando usar el enfoque profundo hacia el aprendizaje, pero que cambian de enfoque cuando se enfrentan a las demandas de los programas de los cursos. Entonces, se puede decir que con frecuencia los estudiantes adaptan su enfoque a las demandas del curso (Najar y Davis, 2001).

El contexto de enseñanza hace posible que varíe el enfoque hacia el aprendizaje entre los campos de estudio (Salim, 2006), aspecto que ha conducido a la aparición de una línea de investigación que relaciona las diferencias entre los enfoques de aprendizaje respecto al tipo de carrera universitaria (Tang, 2005; Hernández Pina y Maquilón, 2010). Por este motivo en nuestra investigación realizaremos un análisis diferencial del tipo de enfoque en función de las dos modalidades del estudio (humanidades/ educación social y científico/tecnológico).

## OBJETIVOS

En este estudio nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- Crear una traducción al catalán del *ASSIST* i obtener sus propiedades psicométricas.
- Explorar el *EA* mayoritariamente adoptado por los estudiantes universitarios.
- Analizar la relación entre género y el estilo de aprendizaje utilizado.
- Explorar si la modalidad de estudio está relacionada con el estilo de aprendizaje utilizado.

## METODOLOGÍA

### Muestra

TABLA 1  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

|         | Modalidad             |                     | Totales |
|---------|-----------------------|---------------------|---------|
|         | Humanidades/Educación | Ciencias/Tecnología |         |
| Hombres | 104 (24%)             | 258 (65%)           | 362     |
| Mujeres | 334 (76%)             | 138 (35%)           | 472     |
| Totales | 438                   | 396                 | 834     |

Se invitó a participar a 2300 estudiantes de diferentes facultades de la Universidad de Girona (UdG), durante el curso académico 2010-2011. Se clasifican en dos grandes grupos: Humanidades/Educación (Letras, Educación y Psicología) y Ciencias/Tecnología (Ciencias, Politécnica y Enfermería). En la *tabla 1* se presenta la distribución de la muestra en función del género y de la modalidad de estudio. Nuestra muestra está formada por 834 (36,26% de la población) y que la gran mayoría de los participantes de Ciencias/Tecnologías son del género masculino (65%) mientras que en las titulaciones de Humanidades/Educación predomina el género femenino (76%).

## Instrumento

Para evaluar los EA se utilizó el apartado B-Approaches to studying (52 ítems) del ASSIST (Entwistle, 1997 a y b; Tait, Entwistle y McCune, 1998). Se trata de una escala de tipo Likert, que va de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo, 3=neutral y 5=totalmente de acuerdo). La utilización de este instrumento se debe a dos motivos: a que existen menos estudios hechos con el ASSIST en nuestro país y el hecho de haber mantenido previamente contactos con el autor del ASSIST.

Éste instrumento fue distribuido, previa autorización de los profesores y alumnos involucrados, y después de informar a los participantes de los objetivos del estudio así como de las condiciones de su participación. También se les aseguró la confidencialidad y los datos fueron recogidos directamente del aula donde uno de los investigadores siempre estuvo presente. Para el posterior análisis de los datos se utilizó el SPSS v.19.

Los ítems se combinan en 13 subescalas (tabla 2) que, a su vez, se agrupan en tres escalas que representan los tres tipos de estilos de aprendizaje: profundo, estratégico y superficial. La puntuación que obtiene cada estudiante en cada estilo de aprendizaje corresponde a la media de las respuestas de las preguntas que lo identifican.

TABLA 2  
DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS DEL ASSIST EN ESCALAS Y SUBESCALAS

| Tipos de aprendizaje              | Subescalas                          | Ítems       |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------|
| Enfoque Profundo<br>(16 ítems)    | Búsqueda de significado             | 4,17,30,43  |
|                                   | Relación de ideas                   | 11,21,33,46 |
|                                   | Uso de la evidencia                 | 9,23,36,49  |
|                                   | Interés en las ideas                | 13,26,39,52 |
| Enfoque Estratégico<br>(20 ítems) | Estudio organizado                  | 1,14,27,40  |
|                                   | Gestión del tiempo de estudio       | 5,18,31,44  |
|                                   | Alerta a las demandas en evaluación | 2,15,28,41  |
|                                   | Logro                               | 10,24,37,50 |
|                                   | Monitorizar la efectividad          | 7,20,34,47  |
| Enfoque Superficial<br>(16 ítems) | Falta de propósito                  | 3,16,29,42  |
|                                   | Memorización sin relación           | 6,19,32,45  |
|                                   | Limitado al syllabus                | 12,25,38,51 |
|                                   | Miedo al fracaso                    | 8,22,35,48  |

Se procedió a traducir el inventario al catalán y a adaptarlo a nuestra población universitaria. Previamente se recibió el permiso para dicha adaptación por parte del profesor Entwistle, autor del instrumento. Para la elaboración de la versión definitiva se empleó un proceso de traducción inversa (backtranslation) que fue realizada por expertos en lengua inglesa.

Una versión preliminar del cuestionario fue administrada a una muestra piloto de 15 estudiantes, quienes efectuaron sugerencias y consideraciones, llegando así a obtener la versión definitiva.

Por este motivo se hizo una comparación de los resultados del instrumento traducido con los obtenidos por el original y por otras investigaciones previas.

## RESULTADOS

### Análisis factorial

Primeramente se realizó un análisis de factores, a fin de confirmar la asociación entre las tres escalas propuesta por los autores del mismo (Tabla 3). Se observa que en el primer factor se agrupan los ítems correspondientes al enfoque estratégico, en el segundo los del profundo y en el tercero los del superficial.

TABLA3  
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ASSIST (\*)

|         | Factores |        |        |         | Factores |        |        |
|---------|----------|--------|--------|---------|----------|--------|--------|
|         | 1(E.E)   | 2(E.P) | 3(E.S) |         | 1(E.E)   | 2(E.P) | 3(E.S) |
| Ítem 37 | .669     |        |        | Ítem 23 |          | .493   |        |
| Ítem 5  | .658     |        |        | Ítem 49 |          | .489   |        |
| Ítem 40 | .624     |        |        | Ítem 43 |          | .478   |        |
| Ítem 31 | .618     |        |        | Ítem 4  |          | .465   |        |
| Ítem 44 | .613     |        |        | Ítem 17 |          | .455   |        |
| Ítem 14 | .596     |        |        | Ítem 34 |          | .431   |        |
| Ítem 10 | .572     |        |        | Ítem 52 |          | .406   | -.304  |
| Ítem 41 | .554     |        |        | Ítem 39 |          | .392   | -.334  |
| Ítem 27 | .532     |        |        | Ítem 7  | .358     | .387   |        |
| Ítem 35 | .512     |        |        | Ítem 20 | .330     | .350   |        |
| Ítem 1  | .507     |        |        | Ítem 13 |          | .317   |        |
| Ítem 18 | .493     |        |        | Ítem 19 |          |        | .609   |
| Ítem 47 | .445     | .384   |        | Ítem 25 |          |        | .547   |
| Ítem 15 | .443     |        |        | Ítem 42 |          |        | .534   |
| Ítem 2  | .435     |        |        | Ítem 8  |          |        | .533   |
| Ítem 6  | .426     |        |        | Ítem 16 |          |        | .531   |
| Ítem 32 | .392     |        | .345   | Ítem 45 |          |        | .519   |
| Ítem 50 | .386     |        | -.354  | Ítem 3  |          |        | .469   |
| Ítem 28 | .336     |        |        | Ítem 29 |          |        | .437   |
| Ítem 21 |          | .613   |        | Ítem 26 |          | .363   | -.416  |
| Ítem 33 |          | .611   |        | Ítem 24 | .325     |        | -.405  |
| Ítem 9  |          | .556   |        | Ítem 12 |          |        | .379   |
| Ítem 11 |          | .553   |        | Ítem 38 |          |        | .354   |
| Ítem 46 |          | .540   |        | Ítem 22 |          | .310   | .352   |
| Ítem 36 |          | .520   |        | Ítem 48 |          |        | .305   |
| Ítem 30 |          | .512   |        | Ítem 51 |          |        |        |

(E.E= Enfoque estratégico, E.P= Enfoque profundo, E.S= Enfoque Superficial)

\* Método de extracción: Análisis de Componentes principales, eliminando pesos <0,30. Método de rotación: Varimax con Kaiser. La rotación converge en 5 iteraciones.



Se advierte que tres ítems (6, 32 y 35) que aparecen en el enfoque estratégico deberían aparecer en el superficial. También se encuentran en el enfoque profundo tres ítems 7, 20 y 34 que corresponden a la subescala "Monitorizar la efectividad del estratégico. Cabe destacar que esta subescala correlaciona de forma positiva y significativa (0,56) con el enfoque profundo.

También se observa que ítems como el 7, 20, 22, 32 y 47 presentan doble cargar lo cual nos puede indicar que si bien se encuentran en un enfoque también se podrían relacionar con otro en menor medida.

Estas discrepancias en ítems ya fueron detectadas en otras investigaciones. Kreber (2003) ya advierte que si se analizan los 52 ítems la solución de los 13 factores sugeridos por Tait et al. (1998) no se confirma y él recomienda que el análisis se realice a nivel de subescala. Este tipo de análisis fue adoptado por diferentes estudios (Byrne y otros, 2004, Entwistle y otros, 2000, Kreber, 2003, Tait y otros, 1998).

El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste del modelo,  $\chi^2(834)=947,756$ ,  $p<0,001$ ,  $\chi^2/df=1,136$ , GFI=0,974, AGFI=0,941, CFI=0,814, RMSEA=0,55 (0,045-0,065), CMIN/DF=3,509.

Posteriormente se realizó el análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) para medir la consistencia interna y se comparó nuestro estudio de Cataluña con otros estudios realizados (Tabla 4).

TABLA 4  
COMPARACIÓN DE COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH  
DEL ASSIST EN DIFERENTES PAÍSES

|                            | Cataluña<br>(N=834) | Original<br>(N=817)<br>(Entwistle,<br>McCune y<br>Walker, 2001) | Portugal<br>(N=566)<br>(Valadas,<br>Goncalves y<br>Faisca, 2010) | Irlanda<br>(N=437)<br>(Byrne, Flood<br>y Willis, 2004) | USA<br>(N=298)<br>(Byrne Flood y<br>Willis, 2004) | Egipto<br>(N=516)<br>(Gadelrab,<br>2011) |
|----------------------------|---------------------|---|--|--|---|--|
| <b>Enfoque profundo</b>    | 0,82                | 0,84  | 0,81   | 0,84   | 0,82  | -  |
| Búsqueda significado       | 0,55                | 0,57  | 0,51   | 0,63   | 0,55  | 0,82                                     |
| Relación de ideas          | 0,62                | 0,59  | 0,54   | 0,59   | 0,59  | 0,85                                     |
| Uso de la evidencia        | 0,54                | 0,53  | 0,59   | 0,59   | 0,49  | 0,80                                     |
| Interés en las ideas       | 0,65                | 0,76  | 0,56   | 0,69   | 0,67  | 0,77                                     |
| <b>Enfoque Estratégico</b> | 0,88                | 0,80  | 0,83   | 0,87   | 0,87  | -  |
| Estudio organizado         | 0,66                | 0,54  | 0,51   | 0,63   | 0,55  | 0,82                                     |
| Gestión del tiempo         | 0,75                | 0,68  | 0,65   | 0,74   | 0,77  | 0,83                                     |
| Alerta demandas eval.      | 0,57                | 0,76  | 0,40   | 0,63   | 0,56  | 0,79                                     |
| Logro                      | 0,67                | -   | 0,67   | 0,68   | 0,63  | 0,86                                     |
| Monitoriza efectividad     | 0,60                | 0,62  | 0,58   | 0,61   | 0,61  | 0,82                                     |
| <b>Enfoque Superficial</b> | 0,83                | 0,87  | 0,79   | 0,70   | 0,80  | -  |
| Falta de propósito         | 0,57                | 0,57  | 0,54   | 0,68   | 0,57  | 0,72                                     |
| Memoriza sin relación      | 0,48                | 0,76  | 0,73   | 0,57   | 0,68  | 0,78                                     |
| Limitado al syllabus       | 0,52                | 0,55  | 0,62   | 0,57   | 0,55  | 0,81                                     |
| Miedo al fracaso           | 0,59                | 0,69  | 0,63   | 0,57   | 0,72  | 0,85                                     |

Los valores del Alfa de Cronbach obtenidos en las tres principales escalas están entre 0,82 y 0,88, lo cual nos indica niveles altos de consistencia. En general, los coeficientes de fiabilidad en torno a 0,90 son considerados "excelentes", valores alrededor de 0,80 son considerados "muy buenos" y valores en el orden de 0,70 son "adecuados" (Kline, 2011). Por tanto podemos considerar que nuestros resultados son satisfactorios. En referencia a las subescalas también se observa que los resultados son muy parecidos a los del mismo instrumento traducido a otros idiomas (Entwistle y otros, 2001; Valadas y otros, 2010; Byrne y otros, 2004; Gadelrab, 2011 y Pérez, 2012).

Todas las correlaciones (Figura 1) son significativas ( $p < 0,01$ ), excepto la existente entre el enfoque superficial y el estratégico ( $p = 0,091$ ). La correlación entre enfoque profundo y estratégico ( $r = 0,503$ ) es positiva y bastante grande, lo que indica que estos componentes no son independientes. Esto se debe a que fácilmente se pueden mezclar los dos enfoques. De la misma manera la correlación entre el enfoque profundo y superficial es negativa ( $r = -0,207$ ) y significativa ( $p < 0,01$ ), como era de esperar. Por otra parte también es lógico que entre las clases (tipos de enfoque) y las subclases correspondientes existan correlaciones positivas y bastante elevadas (superiores a 0,60).

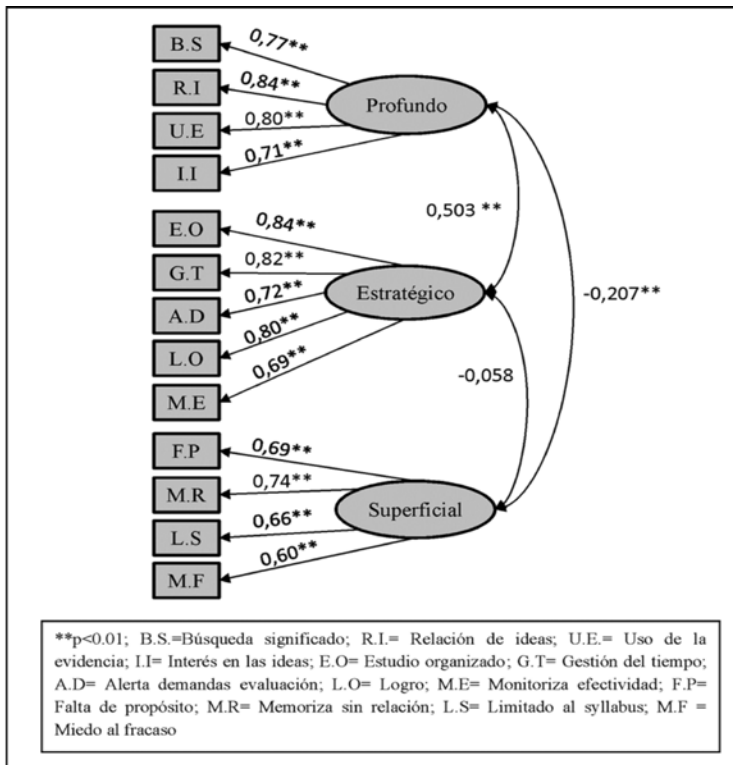


FIGURA 1  
CORRELACIONES ENTRE CLASES Y SUBCLASES DEL ASSIST

Estas correlaciones obtenidas parecerían contradictorias con el análisis factorial de los ítems donde algunos ítems superficiales se encontraban en el estratégico. Una explicación podría ser el hecho de replantearse la relación existente entre los tres tipos de enfoques. Como indican González Geraldo y otros (2011:279) "hoy en día, la dicotomía existente entre un enfoque profundo y otro superficial es más teórica que real" y utilizan la metáfora de las muñecas rusas (matrioskas) donde la muñeca externa sería el enfoque profundo que contendría en su interior los demás enfoques. En esta teoría el enfoque estratégico podría ser la unión de los dos otros enfoques. Esto nos podría dar una explicación de la incoherencia detectada entre ítems.

El enfoque profundo tiene correlación positiva significativa ( $p < 0,01$ ) con las subescalas del estratégico y viceversa, pero si bien todas las correlaciones son inferiores a  $r = 0,57$  (Figura 2). Con el enfoque superficial presenta correlaciones negativas y significativas ( $p < 0,01$ ) en las cuatro subescalas.

El enfoque superficial presenta correlaciones negativas, pero no significativas ( $p > 0,01$ ) con las subclases del estratégico, excepto con la subclase de "logro" (L.O) ( $r = -0,18$ ) que es significativa ( $p < 0,01$ ) mientras que con las subclases del enfoque profundo todas las correlaciones son negativas y significativas.

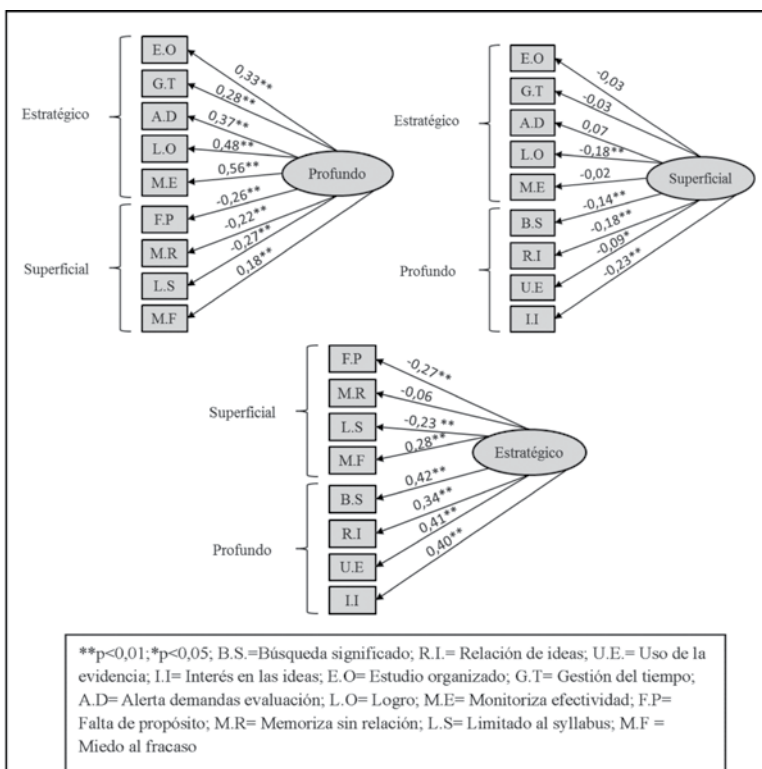


FIGURA 2  
CORRELACIONES ENTRE CLASES Y SUBCLASES DE DISTINTOS ENFOQUES DEL ASIST

Finalmente el enfoque estratégico presenta correlaciones significativas ( $p < 0,01$ ) con todas las subclases del superficial, excepto con la subclase “Memoriza sin relación” (M.R.). Todas ellas son negativas, excepto en la subclase de “Miedo al fracaso” (M.F.). En cambio las correlaciones del enfoque estratégico con las subescalas del profundo son todas positivas y significativas ( $p < 0,01$ ).

Del análisis de los datos (Tabla 5) se desprende que el alumnado encuestado presenta un enfoque preferentemente profundo (media=3,29), seguido por el estratégico (media=3,23) y por el superficial (media=3,05).

TABLA 5  
ESTADÍSTICOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ASSIST  
POR ENFOQUES DE APRENDIZAJE

| Escala/subescala                      | Media | D.E. | Asimetría | Curtosis |
|---------------------------------------|-------|------|-----------|----------|
| Profundo                              | 3,29  | 0,54 | -0,17     | 0,12     |
| Búsqueda de significado               | 3,48  | 0,65 | -0,25     | -0,14    |
| Relación de ideas                     | 3,11  | 0,75 | -0,11     | -0,06    |
| Uso de evidencia                      | 3,48  | 0,66 | -0,33     | -0,06    |
| Interés en las ideas                  | 3,10  | 0,73 | -0,21     | -0,12    |
| Estratégico                           | 3,23  | 0,57 | -0,17     | -0,09    |
| Estudio organizado                    | 3,33  | 0,83 | -0,30     | -0,40    |
| Gestión del tiempo de estudio         | 2,98  | 0,88 | 0,01      | -0,58    |
| Alerta a las demandas en evaluaciones | 3,75  | 0,69 | -0,44     | -0,20    |
| Logro                                 | 3,45  | 0,73 | -0,36     | -0,01    |
| Monitoriza efectividad                | 3,55  | 0,73 | -0,34     | 0,02     |
| Superficial                           | 3,05  | 0,50 | 0,07      | 0,08     |
| Falta de propósito                    | 2,88  | 0,79 | 0,09      | -0,30    |
| Memorización sin relación             | 2,75  | 0,68 | 0,15      | -0,04    |
| Limitado al syllabus                  | 3,33  | 0,71 | 0,06      | -0,27    |
| Miedo al fracaso                      | 3,26  | 0,77 | -0,09     | -0,28    |

Cabe destacar que, tanto dentro de las clases como de las subclases, las desviaciones típicas son muy pequeñas. Esto nos indica que las puntuaciones están bastante agrupadas alrededor de la media. Respecto a la asimetría observamos, también dentro de las clases, dos valores negativos (enfoques profundo y estratégico) lo cual nos confirma puntuaciones ligeramente más elevadas en estos enfoques. Atendiendo a la curtosis observamos que existe una mayor agrupación de las puntuaciones en el enfoque profundo (curtosis=0,12).

### Análisis por género

Se observa que las mujeres puntúan más alto en todos los enfoques y que el enfoque preferente que presentan las mujeres es el estratégico ya que es donde presentan una media más elevada (media=3,37), seguido de cerca por el profundo (media=3,33). En el caso de los hombres, en cambio, éstos presentan un mayor enfoque profundo (media=3,24) seguido del estratégico (media=3,06).

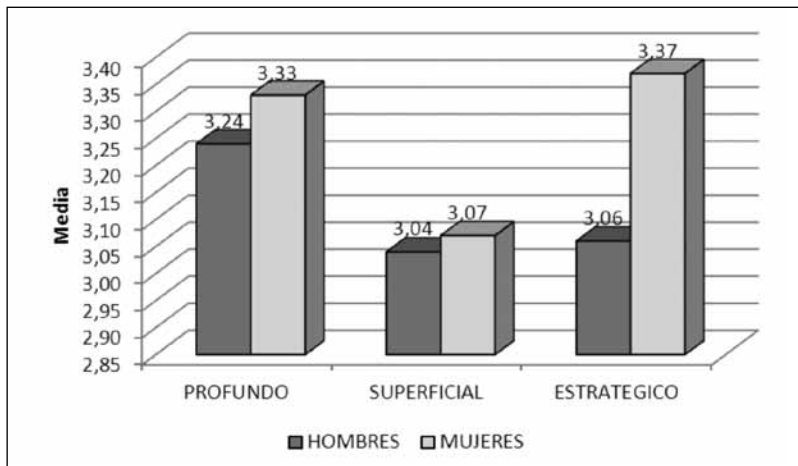


FIGURA 3  
TIPO DE EA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Si realizamos una clasificación de los estudiantes en profundo, superficial y estratégico, atendiendo a la escala en la que puntúan más alto (Tabla 6) seguimos observando que la mayoría de las mujeres presentan un enfoque estratégico (38,6%) y en los otros dos enfoques presentan porcentajes inferiores (prueba  $\chi^2$  presenta  $p < 0,01$ )

TABLA 6  
TIPO DE EA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

|                                |             |                      | Género |       | Total  |
|--------------------------------|-------------|----------------------|--------|-------|--------|
|                                |             |                      | hombre | mujer |        |
| Tipo de enfoque de aprendizaje | Profundo    | Recuento             | 163    | 161   | 324    |
|                                |             | Frecuencia esperada  | 140,6  | 183,4 | 324,0  |
|                                |             | % dentro profundo    | 50,3%  | 49,7% |        |
|                                |             | % dentro género      | 45,0%  | 34,1% | 38,8%  |
|                                | Superficial | Recuento             | 123    | 129   | 252    |
|                                |             | Frecuencia esperada  | 109,4  | 142,6 | 252,0  |
|                                |             | % dentro superficial | 48,8%  | 51,2% | 100,0% |
|                                |             | % dentro género      | 34,0%  | 27,3% | 30,2%  |
|                                | Estratégico | Recuento             | 76     | 182   | 258    |
|                                |             | Frecuencia esperada  | 112,0  | 146,0 | 258,0  |
|                                |             | % dentro estratégico | 29,5%  | 70,5% |        |
|                                |             | % dentro género      | 21,0%  | 38,6% | 31,0%  |

### Análisis por modalidad de estudio

Se han agrupado los alumnos en dos ramas: Humanidades/Educación y Ciencias/Tecnología.

De entrada (*figura 4*), en los dos grupos el enfoque predominante es el profundo, seguido del estratégico. Como se puede observar, en el caso del grupo de las Humanidades/Educación la distancia entre los dos primeros enfoques (profundo y estratégico) es muy pequeña (0,01) lo cual se podría considerar como un empate técnico. Por su parte en el caso del grupo de Ciencias/Tecnología la diferencia entre los dos primeros sería algo superior (0,12), es decir, tenemos más alumnos profundos que estratégicos.

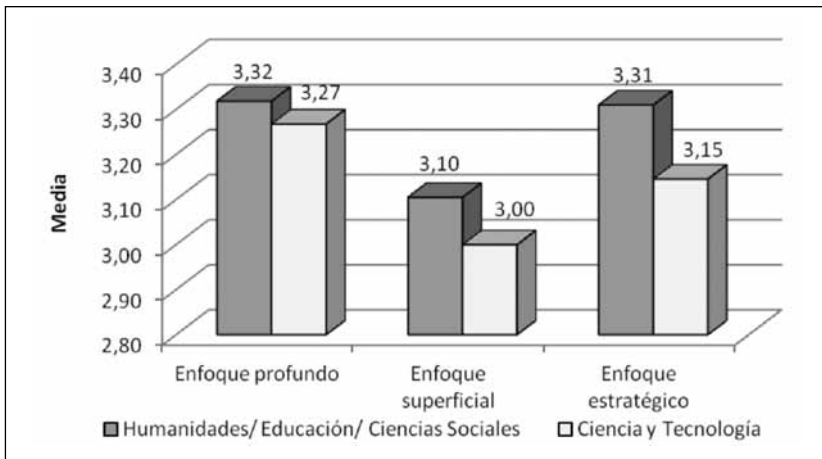


FIGURA 4  
TIPO DE EA EN FUNCIÓN DE LA MODALIDAD DE ESTUDIO

Si, realizamos una clasificación del tipo de EA en función de la modalidad de estudio, atendiendo a la escala en la que puntúan más alto (*Tabla 7*) observamos que existen más alumnos de Ciencias/Tecnología con enfoque profundo (43,7%) mientras que los y las alumnos/as de Humanidades/Educación presentan un porcentaje muy similar entre el enfoque profundo y el estratégico (34,5% y 34,0% respectivamente) (prueba  $\chi^2$  presenta  $p < 0,01$ ).

Finalmente, si analizamos estos resultados haciendo una diferenciación por género (*Figura 4*) observamos que en Humanidades/Educación el enfoque predominante en los hombres es el profundo ( $M=3,21$ ) seguido por el superficial ( $M=3,13$ ) mientras que en las mujeres el enfoque predominante es el estratégico ( $M=3,39$ ) seguido de muy cerca por el profundo ( $M=3,35$ ).

En el caso de Ciencias/Tecnología las mujeres siguen el mismo patrón siendo el enfoque predominante el estratégico ( $M=3,32$ ), seguido por el profundo ( $M=3,29$ ). En los hombres el predominante también es el profundo ( $M=3,25$ ), seguido por el estratégico ( $M=3,05$ ).

TABLA 7  
TIPO DE EA EN FUNCIÓN DE LA MODALIDAD DE ESTUDIO

|                                |             |                      | Agrupación Modalidad |                      | Total |
|--------------------------------|-------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------|
|                                |             |                      | Humanidades          | Ciencia y Tecnología |       |
| Tipo de enfoque de aprendizaje | Profundo    | Recuento             | 151                  | 173                  | 324   |
|                                |             | Frecuencia esperada  | 170,2                | 153,8                | 324,0 |
|                                |             | % dentro profundo    | 46,6%                | 53,4%                |       |
|                                |             | % dentro modalidad   | 34,5%                | 43,7%                | 38,8% |
|                                | Superficial | Recuento             | 138                  | 114                  | 252   |
|                                |             | Frecuencia esperada  | 132,3                | 119,7                | 252,0 |
|                                |             | % dentro superficial | 54,8%                | 45,2%                |       |
|                                |             | % dentro modalidad   | 31,5%                | 28,8%                | 30,2% |
|                                | Estratégico | Recuento             | 149                  | 109                  | 258   |
|                                |             | Frecuencia esperada  | 135,5                | 122,5                | 258,0 |
|                                |             | % dentro estratégico | 57,8%                | 42,2%                |       |
|                                |             | % dentro modalidad   | 34,0%                | 27,5%                | 31,0% |

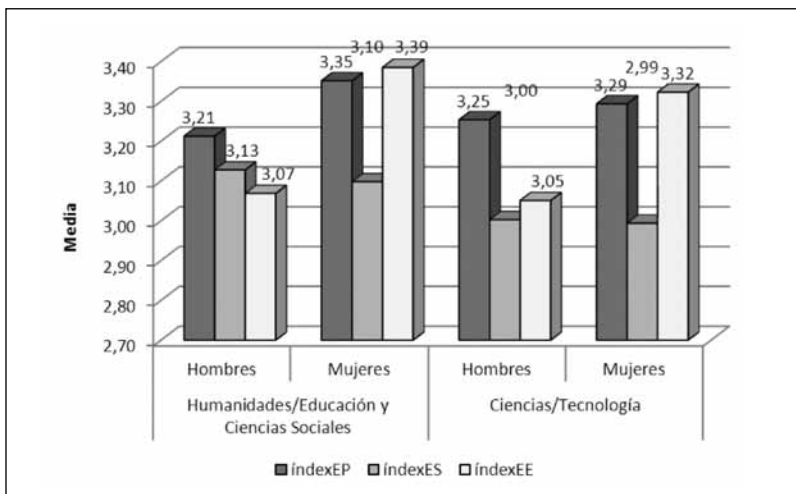


FIGURA 4  
TIPO DE EA EN FUNCIÓN DE LA MODALIDAD DE ESTUDIOS POR GÉNERO

## CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos observado que el cuestionario ASSIST (Entwistle 1997 a y b; Tait y otros 1998) es un buen instrumento para la medición de los enfoques de aprendizaje. Demuestra tener las propiedades psicométricas necesarias y además ha sido administrado en diferentes idiomas y modalidades de estudio (Entwistle y otros, 2001; Valadas y otros, 2010; Byrne y otros, 2004; Gadelrab, 2011; Pérez, 2012).

El primer objetivo de nuestra investigación fue crear una traducción del ASSIST al catalán y establecer las propiedades psicométricas del cuestionario. Los resultados obte-

nidos reflejan una estructura adecuada del instrumento ya que las subescalas se agruparon adecuadamente en los tres enfoques. Por su parte los valores del Alfa de Cronbach obtenidos en las tres principales escalas están entre 0,82 y 0,88, lo cual nos indica niveles altos de consistencia interna. En referencia a las subescalas también se observa que los resultados son muy parecidos a los del mismo instrumento traducido a otros idiomas.

En relación al segundo objetivo observamos que el enfoque preferido es el profundo. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Biggs (1987) y Hernández-Pina y otros (2002). El hecho de que un 38,8% 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.

Si atendemos al tercer objetivo de nuestro trabajo observamos que la puntuación media de las mujeres fue mayor en el enfoque estratégico que los hombres. Esto indica que las mujeres están más motivadas que los estudiantes varones para el logro, la organización de sus estudios, monitorizar su efectividad, están más alerta a las demandas de la evaluación y gestionan mejor su tiempo. Este resultado es consistente con los hallazgos de la investigación Senemoğlu (2011), realizada sobre estudiantes turcos y americanos, y por la de Smith y Miller (2005) en estudiantes australianas.

Esta percepción también coincide con otros estudios como el de Buendía y Olmedo (2003) que indican la tendencia de los hombres a ser más profundos, si bien hay estudios como (Biggs, 1987 y Hernández-Pina y otros, 2010) que indican lo contrario. Es importante tener en cuenta que el enfoque estratégico correlaciona positivamente con el profundo. Esto nos justifica el hecho de que también las mujeres pueden pasar fácilmente a mostrar un enfoque profundo, según la necesidad.

Respecto al cuarto objetivo observamos que los alumnos de Ciencias y Tecnología presentan una prevalencia en el enfoque profundo mientras que los de Humanidades y Educación presentan un enfoque más estratégico. En otros estudios, como el de Hernández-Pina y otros (2012), se indica que es bastante difícil crear una relación entre enfoques y modalidades de una forma genérica debido a que esta relación está más ligada a las titulaciones en concreto. También Byrne (2010) comenta que el tipo de evaluación, las motivaciones de los estudiantes para la elección de su titulación y sus experiencias previas de aprendizaje son posibles factores que contribuyen a las diferencias en la adopción de un *EA* u otro.

En resumen como indica Buendía y Olmedo (2003), podemos afirmar, en niveles, como el universitario, que no existen globalmente diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres, pero en un análisis más detenido por ítems se manifiestan diferentes tendencias hacia las estrategias y motivos no sólo por género sino incluso por la titulación de procedencia.

En este sentido sería bueno en futuros estudios observar las relaciones existentes entre los enfoques de aprendizaje respecto a otras variables como puede ser el rendimiento académico siguiendo los estudios realizados en otros países (Gürten y otros, 2013). De la misma forma también sería interesante intentar observar el comportamiento en un mayor número de modalidades de estudios universitarios para ver si se puede extraer alguna relación más perfilada con los enfoques de aprendizaje con el fin de realizar propuestas que mejoren el rendimiento de los alumnos.



**BIBLIOGRAFÍA**

- Abalde, E., Muñoz, M., & Colbs. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.
- Barca, A., Peralvo, M., Porto, A.M., & 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. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to Learning and to Essay writing. En Schmeck, R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, 185-227. Nueva York: Plenum Press.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boyle, E. A., Duffy, T., & 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.
- Buendía, L., & Olmedo, E. M. (2003). Estudio transversal de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa* 21(2), 511-524.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equations Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Nueva York: Routledge.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Using the student learning framework to explore the variation in academic performance of European business students. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 67-78.
- Corominas, E., Tesouro, M., & Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- De la Fuente, J., Martínez, J. M., Peralta, F. J., & García Berbén, A. B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la educación superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Entwistle, N. J. (1997a). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218.
- Entwistle, N. J. (1997b). Contrasting perspectives on learning. En F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2ª ed.). Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J. (1998). Improving teaching through research on student learning. En J. J. F. Forest (Ed.), *University teaching: International perspectives*, pp. 73-112. Nueva York: Garland.
- Entwistle, N. J. (2009). Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking. *Universities into the 21st Century series*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N. J., Mc.Cune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education; analytical abstractions and everyday experience. En R.

- Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, (pp. 103-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Esquivel, J., Rodríguez, M. C., & Padilla, V. M. (2009). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. *Revista de Pedagogía*, 30(87), 309-331.
- Gadelrab, H. F. (2011). Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A Confirmatory Factor Analysis Approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1197-1218.
- González Geraldo, J. L., del Rincón, B., & del Rincón, D. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293.
- Gürülen, E., Turan, S., & Senemoğlu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Review*, 8(5), 171-178.
- Heinström, J. (2006). Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students. *Information Research*, 11. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/11-4/paper265.html>.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M., & Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P., & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., & Hernández Cantero, M. C. (2009). *Los enfoques de aprendizaje en Estudiantes de Educación Primaria: Propuesta del Cuestionario C.E.A.P.S.* En Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE), Huelva (España).
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. (2010, junio). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta, P., Martínez, P., & Ruíz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad. Evaluación de una intervención. *Revista de investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ª Ed). Nueva York: The Guilford Press.
- Kreber, C. (2003). The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. *Higher Education*, 46, 93-121.
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia (España).
- Maquilón, J., & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2ª ed., pp. 39-59), Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Najar, R., & Davis, K. (2001). Approaches to learning and studying in psychology: A revised perspective. *AARE 2001 Conference Papers*.
- Olmedo, Eva M<sup>a</sup> (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 411-429.
- Pérez, A. (2012). Enfoques de aprendizaje: validación del cuestionario en estudiantes de ciencias. *X Congreso Latinoamericano de Sociedades de Estadística*, 1-13.
- Regan, L., & J. Regan (1995). Relationships between first-year university students' scores on Biggs' Study Process Questionnaire and students' gender, age, faculty of enrolment and first-semester grade-point-average. *25th Annual Conference of the Australian Teacher Education Association*.
- Romero, A., Hidalgo, M. D., González Javier, F., Carrillo, E., Pedraja, M. J., García Sevilla, J., Pérez Sánchez, M. A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 375-391.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras constructivistas da aprendizagem. En G. L. Miranda, & S. Badia (Org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, (pp. 141-146). Lisboa: Relógio D'Água.
- Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Siddiqui, Z. (2006). *Study approaches of students in Pakistan: the revised two-factor study process questionnaire experience*. Perth: Universidad del Oeste de Australia
- Smith, S. N., & Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Spencer, K. (2003). Approaches to Learning and Contemporary Accounting Education. *Conference Proceedings Education in a Changing Environment*.
- Tait, H., & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 99-118.
- Tait, H., Entwistle, N.J., & McCune, V. S. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the approaches to studying inventory. En C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Tang, S. (2005) Comparing approaches to studying of Malaysian distance learners and on-campus learners: implications to distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(2), 70-86.
- 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.
- Valadas, S., Goncalves, F., & Faisca, L. (2010). Approaches to Studying in Higher Education Portuguese Students: A Portuguese Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *High Education*, 59, 259-275.

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2013.

Fecha de revisión: 11 de septiembre de 2013.

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2013.